Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

Чжан Цзюньцзе

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕЛЬСКИХ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ КИТАЯ

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(искусство, уровень начального общего образования)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Н. Г. Тагильцева

Екатеринбург 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КИТАЯ 14

1.1. Музыкально-ритмическое развитие детей в теории и практике музыкального образования России и Китая 14

1.2. Национальные культурные традиции в музыкальном воспитании детей в сельских образовательных упреждениях Китая 37

1.3. Концептуальные положения организации музыкально-ритмического развития детей в сельских образовательных учреждениях Китая 58

ГЛАВА 2. ПРАКТИКА МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В КИТАЙСКОМ СЕЛЬСКОМ ДЕТСКОМ САДУ-НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 83

2.1. Начальная диагностика музыкально-ритмического развития младших школьников 83

2.2. Методика музыкально-ритмического развития детей в сельском детском саду-школе 98

2.3. Итоговая диагностика музыкально-ритмического развития младших школьников 119

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 135

ЛИТЕРАТУРА 137

Приложение 1 163

Приложение 2 166

Приложение 3 167

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Среди актуальных направлений модернизации образования, отмеченных в документах Министерства образования, Национальной комиссии по развитию и реформам Китая, выделяются те, которые связаны с улучшением образования в сельских районах страны. Устранение разрыва в качестве образования между городом и селом является сегодня насущной проблемой китайского общества. Особо остро этот вопрос формулируется при определении путей улучшения качества образования в сельских дошкольных образовательных учреждениях и в школах северных и труднодоступных районов Китая. Начальные школы и детские сады-школы, популярные сегодня на селе, испытывают нехватку методического материала, пособий по реализации содержания образования по разным предметам, в том числе и по предмету музыка.

Содержание уроков музыки в начальных школах сел Китая, как отмечается в работах китайских авторов (Ли Инъин, Ван Вэй, Фан Чжэнкунь, Лю Цзяли), в основном нацелено на обучение детей пению и на формирование умений объединять пение с движением. Методической основой обучения детей музыке и в сельском дошкольном образовательном учреждении, и в начальной школе для китайских педагогов являются идеи западных систем музыкального образования К. Орфа, Э. Жак-Далькроза и З. Кодаи. К сожалению, известные методики российских авторов педагогическому сообществу китайских педагогов в сельских образовательных учреждениях не знакомы.

Одной из специфических черт музыкальной культуры Китая и особенно его северных регионов, как указывают Цзяо Шанлинь, У Цзюньфэй, Чжан Тиецзин и др., является перкуссия – создание музыкально-ритмических композиций только ударными инструментами: барабанами, бубнами, гонгами. Перкуссия является одной из основ китайской оперы, с помощью нее чтецы озвучивают поэтические произведения на концертах, перкуссионное исполнение можно встретить почти на каждом национальном китайском празднике. Как указывают Л. И. Исаева, Фэн Нин, Бянь Маочунь, мастерство игры на ударных инструментах демонстри-

руют именно сельские музыканты, специально приезжающие на праздник в город для демонстрации своего исполнительства. Освоение этого вида музицирования значимо для детей в сельской местности, когда на таких праздниках они могут не только быть слушателями, но и активно включаться в этот вид музыкальной деятельности наравне со взрослыми сельскими музыкантами. Именно поэтому музыкально-ритмическое развитие дошкольников и младших школьников на селе средствами перкуссионного исполнительства сегодня активно обсуждается китайскими педагогами и исследователями (Гао Сяомань, Су Лунга, Бай Лисия, У Юйтин).

Степень разработанности проблемы. Принципы, закономерности и способы развития музыкально-ритмического чувства рассматривались российскими и китайскими авторами. Для российской педагогики музыкального образования теоретическими основаниями организации музыкально-ритмического развития детей явились идеи Б. М. Теплова о том, что чувство ритма является одной из основных музыкальных способностей, формируемых в деятельности. Эту же идею развивали в работах авторы по дошкольной (Н. А. Ветлугина, К. В. Тарасова, А. И. Буренина, Т. Э. Тютюникова, Е. Д. Трофимова) и школьной (Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, И. С. Аврамкова) педагогики музыкального образования. Российские авторы раскрывали в своих работах идею о необходимости музыкально-ритмического развития в процессе всех видов деятельности на уроке музыки в начальной школе (Е. Н. Яремовская, Н. И. Яковлева, Т. С. Кусонская), рассматривали способы развития чувства ритма в процессе музыкальных игр (А. В. Устюгова, А. Г. Семенихина, Л. В. Таращанская, Е. В. Котова), а также в инструментальном музицировании, которое способствовало и творческому развитию младших школьников (Г. Г. Тенюкова, И. А. Медведева, А. А. Макогончук, Т. И. Полетаева). Китайские исследователи, в опоре на идеи К. Орфа, разработали систему развития ритмического чувства у младших школьников посредством включения во все виды музыкальной деятельности школьников звучащих жестов (Ван Вэй, Ли Инъин, Сунь Сяо), раскрыли возможности использования музицирования на ударных инструментах как наиболее эффективного вида музыкальной деятельности для развития этого чувства (У Юйтин, Цинь Синьсинь), разработали направления музы-

кальной деятельности, связанные с аккомпанементом пению и танцам на шумовых инструментах (Ян Хуэй, Ван Сяоцзин). Однако эффективные пути, средства и методики организации данного процесса в сельских школах для музыкального развития детей и, в частности, развития чувства ритма в работах российских и китайских авторов представлены недостаточно полно. Особо остро данный вопрос формулируется сегодня в Китае в связи с появлением государственных документов о необходимости учета региональных особенностей, существующих в виде культурных музыкальных и художественных традиций в сельском образовании школьников (Ян Пэнтао, Л. Цзяли). Китайские авторы подчеркивают, что на уроках музыки, в процессе эстетического воспитания на внеурочных мероприятиях в сельских школах следует расширять опыт музыкально-творческой деятельности детей, включая их не только в процесс пения, совмещенного со звучащими жестами, но и в активное восприятие народной музыки, природных сельских явлений, в воспроизведение этих явлений в перкуссии с помощью ударных инструментов. Все виды музыкальной деятельности обучающихся на уроке музыки являются средством формирования у них представлений о музыкальных традициях Китая, а воспроизведение этих традиций в детском музыкальном творчестве на уроках и на многочисленных национальных китайских праздниках, которые празднуются всеми жителями села, расширяет их музыкальный кругозор.

В исследовании выявляются следующие **противоречия**:

– на социально-педагогическом уровне: между требованиями учета национальных культурных традиций в образовании детей в Китае и недостаточной разработанностью теоретических оснований для выполнения этих требований по организации музыкального образования в сельских школах и особенно в школах труднодоступных районов;

– на научно-педагогическом уровне: между теоретической разработанностью вопроса о музыкально-ритмическом развитии, реализуемом в процессе всех видов музыкальной деятельности младших школьников на уроке музыки, и недостаточным решением этого вопроса для организации данного процесса на уроках музыки и внеурочных мероприятиях в сельских начальных школах Китая;

– на научно-методическом уровне: между разработанностью отдельных методов музыкально-ритмического развития детей и способов его реализации в процессе обучения музыке в китайской педагогической науке и отсутствием целостной методики этого развития у младших школьников, обучающихся в селах, в том числе в труднодоступных районах Китая.

Разрешение названных противоречий обусловило актуальность **проблемы исследования**, состоящей в поиске путей музыкально-ритмического развития сельских младших школьников в процессе освоения китайской музыкальной культуры, в том числе культуры своего региона.

В рамках указанной проблемы определяется **тема** исследования: **«Музыкально-ритмическое развитие обучающихся в сельских начальных школах Китая»**.

Цель исследования: разработать и апробировать методику музыкально-ритмического развития обучающихся в сельских начальных школах Китая.

Объект исследования: процесс музыкального образования обучающихся в сельских начальных школах Китая.

Предмет исследования: методика музыкально-ритмического развития обучающихся в сельских начальных школах Китая.

Гипотеза исследования: музыкально-ритмическое развитие младших школьников в сельских школах Китая будет успешным, если:

– разработать методику, концептуальным основанием которой является идея об эффективности музыкального развития школьников в опоре на национальные культурные и музыкальные традиции Китая и его регионов;

– основной разрабатываемой методики будут являться деятельностный подход и принцип вариативности образования, этнокультурный подход и принцип связи искусства с жизнью, а также принцип преемственности между уровнем дошкольного и школьного образования;

– ввести в разрабатываемую методику такие формы музыкально-ритмического развития детей, как урок музыки, сельский праздник, в котором

каждому обучающемуся предоставляется возможность демонстрации результатов музыкально-ритмического развития.

Формулировка цели и гипотезы исследования позволила выдвинуть следующие **задачи**:

1. Применительно к тематике диссертационного исследования сформулировать понятие «музыкально-ритмическое развитие детей».

2. Определить специфические виды музыкального творчества, востребованные в сельских районах Китая, и возможность их включения в содержание уроков музыки в сельской начальной школе.

3. Выявить подходы и принципы для организации музыкально-ритмического развития обучающихся в сельских начальных школах Китая.

4. Сформулировать задачи, выявить методы для разработки этапов методики музыкально-ритмического развития обучающихся в сельских начальных школах Китая.

5. Определить критерии замера уровня музыкально-ритмического развития младших школьников.

6. Произвести опытно-поисковую работу по проверке результативности разработанной методики.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: положения деятельностного (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), этнокультурного (Л. П. Карпушина, Н. Г. Недогреева) подходов в образовании, концепция развития музыкальных способностей и чувства ритма как составляющей этих способностей (Б. М. Теплов), принципы преемственности (С. А. Фадеева, А. Н. Зимина) и конвергенции (Гань Сяофэн, Чжан Сюйхань, Лу Хайюнь) между дошкольным и школьным музыкальным образованием, принцип связи искусства с жизнью (Д. Б. Кабалевский, Б. М. Неменский, Сунь Сяохуэй), идеи о музыкально-ритмической деятельности детей в системе музыкального образования (Н. А. Ветлугина, А. И. Буренина), идеи о взаимосвязи пения, движения, слова в музыкально-ритмическом развитии детей (Т. Э. Тютюнникова, Ли Инъин, Ян Хуэй, Сунь Дуойинхуа), положения об обязательности отражении культурных

особенностей региона в музыкальном образовании младших школьников в сельских школах Китая (Чжан Хайнань, Гао На, Ван Минь).

Методы исследования. В процессе исследования были использованы:

– *теоретические методы:* анализ психолого-педагогических, музыковедческих работ; обобщение и систематизация литературы по проблеме музыкально-ритмического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста;

– *эмпирические методы:* опытно-поисковая работа, творческие задания.

Этапы проведения исследования. Экспериментальное исследование осуществлялось в течение 2020–2023 гг.

На первом этапе (2020–2021 гг.) осуществлялись анализ, обобщение и систематизация литературы по проблеме исследования; разрабатывалась концепция, выделялись основные подходы и принципы исследования.

На втором этапе (2021–2022 гг.) проводилось проектирование этапов опытно-поисковой работы, формулировались их основные задачи, уточнялось их содержание, осуществлялись констатирующий, формирующий и итоговый этапы опытно-поисковой работы, проводилось обобщение ее результатов.

На третьем этапе (2022–2023 гг.) осуществлялись обработка, анализ, обобщение результатов исследования, формулировались основные выводы, производилось оформление материалов исследования, определялись его перспективы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Применительно к проблеме исследования сформулировано понятие «музыкально-ритмическое развитие детей» – это педагогический процесс, способствующий формированию умения слушать музыку, в процессе восприятия которой эмоционально откликаться на выразительность темпа, метроритма и воссоздавать их в традиционных способах китайского народного исполнительства: пение-движение (танец) с аккомпанементом ударных инструментов и перкуссия.

2. Выделены специфические музыкальные и культурные традиции, имеющие многовековую историю в народной китайской музыкальной культуре, которые осваиваются и воспроизводятся младшими школьниками на школьных уро-

ках музыки: перкуссия, танцы с музыкальными инструментами (барабанами, лингу, палочками), песни-танцы, песни-рассказы, детские китайские стишки.

3. Разработана методика музыкально-ритмического развития детей, внедряемая на уроках и музыкальных занятиях в сельских детских садах-начальных школах Китая, включающая:

– пропедевтический этап, реализуемый в детском саду; задача этапа – сформировать интерес к музыкально-ритмическим урокам в школе; использовались методы: творческого задания, музыкально-ритмического движения, наглядно-слуховой при освоении ритмоформул. На заключительном занятии этапа предусматривалось участие детей в празднике драконьих лодок с исполнением освоенных ритмоформул и песен-танцев этого праздника;

– начальный этап, реализуемый в школе; задача этапа – сформировать начальные ритмические умения (отражать темпоритм в музыкально-исполнительской деятельности); использовались методы: наглядно-слуховой при освоении ритмоформул, ритмогимнастика, творческое задание. На этом этапе осваивались элементы китайских народных танцев и песен, исполняемых с перкуссией. Предусматривалось участие младших школьников в празднике «День образования Китайской Народной Республики» с исполнением освоенных ритмоформул, танцев и песен;

– основной этап, реализуемый в школе; задача этапа – сформировать музыкально-ритмические умения отражать сложный ритм в исполнительстве и закреплять освоенные начальные ритмические умения в музыкально-исполнительской деятельности; использовались методы: музыкально-ритмическая гимнастика, творческие задания на «озвучивание» детских стишков, музыкально-ритмическая импровизация, музыкально-ритмическая игра под аккомпанемент ударных инструментов. На этом этапе осваивались элементы народных танцев с инструментами, песни-рассказы, характерные для китайской оперы. Предусматривалось участие младших школьников с перкуссией, танцами и песнями в китайских праздниках: «Китайский Новый год» и «Праздник фонарей»;

– заключительный этап, реализуемый в школе; задача этапа – сформировать умения музыкально-ритмического исполнительства в концертной деятельности; использовались методы: коллективного музицирования, вариативности исполнения, импровизации. Предусматривалось участие младших школьников в уроке-концерте, в конкурсе на лучшее исполнение ритмоформул в перкуссии, песен-танцев, танцев с инструментами, песен-рассказов, китайских детских стишков.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1. Определены основные подходы для организации музыкально-ритмического развития обучающихся в сельских начальных школах Китая: деятельностный, способствующий поиску способов создания детьми ритмических композиций в процессе музыкального творчества на уроках музыки; этнокультурный, способствующий овладению и воспроизведению ребенком в процессе музыкально-ритмического развития элементов музыкальной культуры Китая и его отдельных регионов.

2. Выделены принципы организации музыкально-ритмического развития обучающихся в сельских начальных школах Китая: вариативный, предоставляющий возможность каждому школьнику выбора видов музыкально-ритмической деятельности и переноса способа осуществления одного ее вида в другой; связи искусства с жизнью, способствующий осознанию детьми востребованности собственного музыкального творчества в культурной сельской жизни своей провинции; преемственности (конвергентности) музыкального образования между освоенными видами музыкально-ритмической деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении и изучаемыми в начальной школе.

3. Определена структура уроков музыки в китайской сельской начальной школе, базирующаяся на синтезе видов музыкальной деятельности обучающихся: прослушивание звуков природы и музыкальных произведений; нахождение двигательных ритмических аналогов к прослушанному музыкальному произведению или к изучаемой песне, танцу, детскому стишку; после исполнения двигательного аналога музыки выбор аккомпанемента к ней и воспроизведение на шумовых инструментах; освоение ритмоформул и воспроизведение их на самодельных музы-

кальных инструментах; итоговое исполнение (по выбору младших школьников: песня, танец или инструментальное исполнение) и оценка занятия детьми.

Практическая значимость исследования:

1. Выделены критерии замера уровня музыкально-ритмического развития младших школьников: сформированность умений включать звучащие жесты для подчеркивания сильной доли в ритмическом сопровождении музыкального произведения; сформированность умения воспроизводить игрой на шумовом самодельном музыкальном инструменте темп чтения детского стишка; сформированность умения воспроизводить ритмоформулы: «дробления» и «суммирования» (начальная и итоговая диагностика), пунктирного ритма (итоговая диагностика).

2. Составлен репертуар китайских народных танцев с шумовыми инструментами, детских китайских стишков и песен для проведения диагностического исследования на начальном и итоговом этапах опытно-поисковой работы и музыкально-ритмических уроков в сельской начальной школе.

3. Определены китайские народные инструменты и их аналоги – самодельные инструменты, разнообразие звуковой палитры которых дает возможность детям выразить различное эмоциональное отношение к созданным ими музыкально-ритмическим композициям: барабан, лингу (бубен), ло и гу (гонги), пэн лин (китайские колокольчики).

База исследования: детский сад-начальная школа «Чишан Джунсинь» села Чишан провинции Шаньдун, Китайская Народная Республика.

Апробация и внедрение основных идей и результатов исследования осуществлялись путем публикации материалов диссертации в сборниках научных трудов и конференций (11 публикаций), в том числе в изданиях, рекомендованных ВАК Российской Федерации (4 публикации). Основные положения диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры музыкального образования Института искусств ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», на международных и всероссийских (г. Санкт-Петербург, Казань, Екатеринбург, Петропавловск (Казахстан)) научно-практических конференциях.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Музыкально-ритмическое развитие детей в сельских детских садах-школах Китая является педагогическим процессом, организованным в опоре на деятельностный, этнокультурный подходы, принципы вариативности, связи искусства с жизнью, преемственности между дошкольным и школьным этапом музыкального образования, способствующим формированию умений восприятия и воспроизведения детьми традиционных способов китайского музыкального исполнительства.

2. Традиционными способами музыкального исполнительства в Китае, востребованными сегодня в китайских селах, являются: перкуссия (игра на ударных музыкальных инструментах), песни-танцы, танцы с музыкальными и шумовыми инструментами, песни-рассказы, имеющиеся в китайской опере, детские китайские стишки. Все эти виды музыкальной деятельности в синтезе имеют огромный педагогический потенциал в плане музыкально-ритмического развития детей и освоения ими культурных традиций китайского народа.

3. Методика музыкально-ритмического развития детей в сельском детском саду-школе включает четыре этапа, первый реализуется в детском саду, остальные – в начальной школе:

– пропедевтический, задача – сформировать интерес к музыкально-ритмическим урокам в школе, использовались методы: творческого задания, музыкально-ритмического движения, наглядно-слуховой; формы: музыкальное занятие и праздник;

– начальный, задача – сформировать начальные ритмические умения, использовались методы: наглядно-слуховой, ритмогимнастики, творческого задания; формы: школьный урок музыки и праздник;

– основной, задача – сформировать музыкально-ритмические умения, использовались методы: музыкально-ритмической гимнастики, творческого задания, музыкально-ритмической импровизации, музыкально-ритмической игры; формы: школьный урок музыки и праздник;

– заключительный, задача – сформировать умения музыкально-ритмического исполнительства в концертной деятельности, использовались методы: коллективного музицирования, вариативности исполнения, импровизации, формы: концерт, конкурс.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются методологической базой, включающей научные разработки в области методологии и методики музыкального образования детей дошкольного и младшего школьного возраста; использованием теоретических и эмпирических методов исследования; личным участием автора в опытно-поисковой работе в детском саду-начальной школе «Чишан Джунсинь» села Чишан, Китайская Народная Республика.

Сформулированная тема соответствует паспорту научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания: Методологические подходы к отбору содержания, структуре образовательного процесса, методам и приемам обучения (п. 1); Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов дисциплин (п. 2); Обновление содержания учебных предметов, дисциплин (п. 10). Теоретические основы создания и использования новых образовательных технологий и методических систем обучения и воспитания, обеспечивающих развитие учащихся на разных ступенях образования (п. 20).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КИТАЯ

В главе предлагается формулировка музыкально-ритмического развития в русле рассматриваемой проблемы исследования, выявляются китайские национальные традиции в музыкальном исполнительстве, введение которых в содержание урока музыки способствует музыкально-ритмическому развитию детей, выделяются основные подходы и принципы для разработки методики музыкально-ритмического развития, представлена структура урока музыки в начальной школе по музыкально-ритмическому развитию обучающихся в сельском образовательном учреждении Китая – детский сад-школа.

1.1. Музыкально-ритмическое развитие детей в теории и практике музыкального образования России и Китая

Тематика настоящего исследования связана с различными понятиями, одним из которых является «музыкально-ритмическое развитие». Исследование возможностей, путей и направлений такого развития в системе школьного и дошкольного образования требует выяснения содержания данного понятия, которое должно быть осуществлено в процессе анализа его трактовок в различных научных и методических работах, созданных китайскими и зарубежными авторами в русле теории и практики музыкального воспитания и образования. Особое значение для рассмотрения данного понятия имеют взгляды и идеи российских и китайских авторов. Нахождение соответствия в трактовке данного понятия будет необходимо для разработки методики проведения музыкально-ритмических занятий у дошкольников в сельских детских садах и младших школьников в начальных школах Китая, совмещающих два уровня образования – дошкольного и начального общего, с целью их музыкально-ритмического развития.

Анализ исследований российских авторов позволяет выделить следующие особенности трактовки прежде всего такого понятия, как «музыкально-

ритмическое». Данное понятие, исследуемое тем или иным автором, вызывает необходимость обращения, во-первых, к тематике работ по музыкальному воспитанию детей, а во-вторых, к тематике работ по развитию у них чувства ритма, являющегося, как известно, одной из важных музыкальных способностей человека.

Б. М. Теплов, изучавший музыкальные способности в деятельностном аспекте, указывал, что «... восприятие временного хода музыкального движения» [135, с. 305] является проявлением музыкальности. «Всякая способность развивается только в процессе такой деятельности, которая без нее не может осуществляться» [135, с. 296]. Деятельностью, в которой и происходит развитие такой способности, как чувство ритма, является музыкальная деятельность. А поскольку это понятие является многомерным, то в настоящем исследовании рассматривается понятие не «развитие чувства ритма», а музыкально-ритмическое развитие. Подтверждением данного положения являются работы современных авторов. Так, например, белорусский исследователь Л. Д. Глазырина совместно с молодым китайским исследователем Цзэцуу Ма, в опоре на работы известных российских педагогов-музыкантов в области музыкального образования считают, что видом музыкальной деятельности является музыкально-ритмическая деятельность, «в процессе которой дети дошкольного возраста овладевают культурой тела, языком движений, что способствует развитию познавательной, эмоционально-волевой, моторной и личностной сфер» [31, с. 3]. Вся же музыкально-ритмическая деятельность базируется на определенном музыкальном материале, освоение которого расширяет культурный опыт каждого ребенка.

Музыкально-ритмическая деятельность, как указывают многие авторы [136; 14; 55; 190] является одним из видов музыкальной деятельности, который связан с музыкально-двигательными навыками и реализуется с помощью их определенной двигательной активности. А. А. Когут указывает на то, что музыкально-ритмическая деятельность является адекватной музыкально-ритмическим движениям, так как основывается «на моторно-пластической переработке музыкального материала, способствующей усилению эмоционального влияния музыкального искусства на человека» [55, с. 29]. Видами музыкально-ритмической деятельности

детей дошкольного и младшего школьного возраста, обучающихся музыке, как считает автор, являются: танцы, в том числе и различные виды детских танцев, пляски, хороводы. «То есть в самом общем понимании – все, что связано с танцевальной деятельностью, подготовкой и отработкой навыков танцевального исполнительства» [55].

В современных исследованиях российских авторов термин «музыкально-ритмическое» часто используется с другим понятием – «чувство ритма», хотя, объясняя содержание понятия «музыкально-ритмическое чувство», авторы в конечном итоге говорят о музыкально-ритмической деятельности [40]. Именно такая деятельность и является основным средством развития чувства ритма, а способами такого развития являются движения под музыку [61].

К. В. Тарасова рассматривала чувство музыкального ритма как определенную, сенсорную музыкальную способность «воспринимать и воспроизводить длительность нот» [131]. В данном определении выделяется, во-первых, то, что автор использует понятие «чувство» (чувство музыкального ритма в связи с отнесением его к сенсорным музыкальным способностям), а во-вторых, то, что чувство ритма автор трактует как способность (музыкальную). О сенсорных способностях и необходимости их развития говорят и другие авторы [12; 58]. Так, К. А. Кочулина [58] подчеркивает, что развитие таких способностей необходимо не только в дошкольном детстве, но и на уроках музыки у младших школьников. «Проблема сенсорного воспитания личности сохранила свою актуальность не только в период дошкольного образования, но и на всех этапах музыкального обучения, в том числе и в общеобразовательной школе на уроках музыки» [58, с. 100]. Автор утверждает, что сенсорное воспитание младших школьников в процессе освоения ими материала уроков музыки способствует развитию личности обучающегося. В своей работе К. А. Кочушина говорит не о развитии чувства ритма, а именно о необходимости развития музыкально-ритмического чувства, подчеркивая значение ритма и ритмического воспитания в формировании культуры личности младшего школьника и влиянии на его музыкальную культуру.

Развитие музыкально-ритмического чувства является главной задачей уроков музыки в начальной школе, утверждают Е. Н. Яремовская и Н. И. Яковлева. Авторы подчеркивают, что «Без чувства ритма невозможна никакая музыкальная деятельность на уроке музыки: пение, игра на инструменте, занятия танцами, восприятие или сочинение музыки. Это значит, что необходимым условием развития чувства ритма у детей является их активное участие в любых музыкальных занятиях» [190, с. 66].

Музыкально-ритмическое чувство как определенное понятие рассматривается О. П. Радыновой, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили, авторами, разрабатывающими методику музыкального воспитания дошкольников. Они, вслед за Б. М. Тепловым, считают, что музыкально-ритмическое чувство является одним из главных в структуре музыкальных способностей. «Чувство эмоциональной выразительности музыкального ритма и воспроизведение его образуют одну из музыкальных способностей – музыкально-ритмическое чувство» [108, с. 15]. В основе этого чувства, считают авторы, лежит двигательная способность, в процессе которой происходят эмоциональное понимание и переживание ритма музыки и формируется способность отразить этот ритм в движении [108]. Способами отражения и воспроизведения ритма могут быть хлопки, движения руками и ногами, повороты в стороны и наклоны корпуса и т. д.

Авторы А. И. Белевоцова, С. Ю. Вахина считают, что одной из главных задач музыкального воспитания детей является развитие именно музыкально-ритмического чувства. Музыкально-ритмическое чувство, как отмечает С. Ю. Вахнина, включает чувство темпа, осознание метрических соотношений (чувство метра) и воспроизведение ритмического рисунка. С. Ю. Вахнина указывает, что «музыкально-ритмическое чувство является многокомпонентным целым и в его структуру включается: чувство темпа (показатель скорости и общего характера движения), чувство метра (равномерная пульсация долей музыки), чувство ритмического рисунка (закономерное чередование музыкальных звуков)» [25, с. 40].

Чувство ритма наглядно проявляется при восприятии младшими школьниками музыки, отмечает А. М. Белевцова [12], когда младшие школьники при звучании музыкального произведения начинают активно двигаться в такт произведению. Освоение темпо-ритмических оснований, считает автор, должно проходить в двигательной активности дошкольников, тогда как воспроизведение ритма может происходить в таких видах музыкальной деятельности, как игра [12]. Для развития сенсорики младших школьников автор предлагает такие игры, которые позволяют детям слышать звуки мира, а затем путем ассоциации находить ритмические аналоги в собственных ритмических импровизациях.

Говоря о музыкально-ритмической деятельности, в процессе которой и происходит развитие музыкально-ритмического чувства, авторы связывают ее с реализацией музыкально-ритмических движений. И в этом плане авторы [46; 61; 89; 12; 47] уже указывают на такой вид деятельности детей, как движение под музыку (музыкально-ритмические движения), подчеркивая тот факт, что музыкально-ритмическое развитие тесно связано с движением и реализуется именно в двигательной активности, на что указывал в своих работах Б. М. Теплов. Музыкально-ритмические движения представляют собой определенный вид музыкальной деятельности, указывает О. Ирваноцова, обосновывая такое определение тем, что в программах по музыкальному образованию дошкольников этот раздел выделен отдельно [46]. В музыкальном образовании младших школьников такие движения определяются как пластическое интонирование (Т. Е. Вендрова), движение под музыку, музыкально-ритмические движения (Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская).

Музыкально-ритмическое движение в музыкальной деятельности детей не ограничивается, по мнению А. И. Бурениной, только двигательной активностью ребенка или двигательными умениями. Эти движения «являются как бы видимым айсбергом глубинных психических процессов, и по двигательной реакции под музыку можно с достаточной степенью достоверности провести диагностику как музыкального, так и психомоторного развития ребенка» [15, с. 6]. А потому, считает автор, такие движения являются показателями сенсорных, мыслительных, эмоциональных процессов в становлении личности дошкольника. Активное включение

младших школьников в процесс ритмического воспроизведения музыки и восприятия ритма в ней способствует, по мнению Н. В. Логинова, также формированию личности младших школьников. На уроках музыки такое развитие младших школьников активно способствуют их умениям осуществлять различные виды музыкальной деятельности: музыкально-исполнительской, музыкально-слушательской, музыкально-композиционной [71]. Таким образом, автор подчеркивает влияние чувства ритма на успешность разных видов музыкальной деятельности детей, которые в целом и способствуют формированию слушательской культуры, определенных исторических знаний, умений осуществлять ритмическую деятельность, что является показателем развития музыкальной и общей культуры младшего школьника, а значит, и развития их личности.

В некоторых работах авторы [61; 89; 116; 71] в опоре на работы К. В. Тарасовой дифференцируют музыкально-ритмическую деятельность на деятельность восприятия и деятельность музыкально-ритмического движения или воспроизведения ритма в движении. «Сущность музыкально-ритмических движений следует рассматривать в двух аспектах: как вид музыкальной деятельности, в котором содержание музыки передается в движении, и как средство восприятия и понимания музыки, создания музыкально-двигательного образа» [46, с. 30]. Музыкально-ритмическая деятельность, как указывают многие авторы [46; 61; 89; 59; 58; 71], является не только средством ритмического воспроизведения музыки ребенком, но и средством понимания и осознания им содержания музыкального произведения, понимания его образа.

Освоение музыкально-ритмического движения невозможно без сформированных, как считают авторы, музыкально-ритмических навыков [88]. Содержание таких музыкально-ритмических навыков – передавать в движении темп, ритм, пульсацию и т. д. Поэтому формирование таких навыков как факторов развития музыкально-ритмической деятельности детей является одной из важных задач музыкального воспитания детей на уроках музыки и на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении [88; 190].

О музыкально-ритмических навыках, развиваемых в процессе двигательных упражнений, танцевальной деятельности, музыкально-ритмических игр говорится в методических работах Р. В. Михайловой. Автор, раскрывая методическую основу своих работ, базой которой являются идеи А. И. Бурениной, считает, что развитие таких музыкально-ритмических навыков необходимо производить на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении, начиная с дошкольников младшего и оканчивая дошкольниками старшего возраста.

К музыкально-ритмическим навыкам старших дошкольников Т. А. Иванчикова относит восприятие музыки, музыкально-ритмические движения, которые включают умения ритмично двигаться, отражая характер, темп, метр музыкального произведения, а также выполнение различных танцевальные движений в соответствии с жанром того или иного танца. Помимо музыкально-ритмических движений к музыкально-ритмическим навыкам автор относит так называемую «ритмическую организацию», которая позволяет детям воспроизводить и воспринимать «четырехдольный и трехдольный метр, “неквадратные” ритмические рисунки: или/и смешанные варианты ритмических структур» [44, с. 38]. К этим же навыкам Т. А. Иванчикова относит воспроизведение музыкальной формы в движении и творческие способности дошкольников, включающие все виды исполнительской деятельности дошкольников, такие как игра на шумовых музыкальных инструментах, инсценирование детских песен и импровизация в танцевальной и двигательной деятельности [44]. Анализ понятия «музыкально-ритмические навыки», рассматриваемого Т. А. Иванчиковой, позволяет сделать заключение, что в содержание этого понятия автор включает и умения (двигательные), и способности, и даже определенные знания (автор в определяемые им «навыки» включает освоение дошкольниками определенных музыкальных терминов). Таким образом, словосочетание «музыкально-ритмическое» уже употребляется с понятием «навыки» и «умения».

Музыкально-ритмическое развитие детей авторы И. С. Аврамкова, А. С. Клюев, Р. Н. Слонимская связывают с понятием «способности» и вводят такой термин, как музыкально-ритмические способности, которые включаются ими

в комплекс музыкальных способностей в целом. «Наряду с остальными музыкальными способностями, такими как слух и память, развитие музыкально-ритмических способностей представляется важным» [2, с. 211]. В структуру таких способностей у детей младшего школьного возраста авторы вносят ритмический слух, повторение и воспроизведение определенных ритмических моделей, точное отражение темпа в игре на музыкальных инструментах, инсценирование песен, ритмические движения, а также умение играть на шумовых музыкальных инструментах [2].

Понятие «музыкально-ритмические способности» включает в научный тезаурус и Н. Б. Кривошеня [59]. При рассмотрении музыкально-ритмической деятельности, как и музыкально-ритмического развития дошкольников, автор указывает на развитие музыкально-ритмических способностей. Эффективным средством развития таких способностей является танец. В процессе разучивания элементов народных танцев ребенок осваивает такие компоненты, как темп, метр, ритмический рисунок, а также акцент, что в конечном итоге является показателем музыкально-ритмического развития. О музыкальных способностях говорится и в работах Е. Н. Неустроевой, М. С. Винокуровой, Э. Р. Половинко [111; 92]. Авторы при диагностировании музыкальных способностей младших школьников замеряли уровень развития у них чувства ритма, определяя ритм ведущей музыкальной способностью, которую необходимо развивать на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Обращение к термину «музыкально-ритмическая способность» у названных авторов является не случайным, так как все они опирались на позицию Б. М. Теплова, который в своей работе «Психология музыкальных способностей» указывал на музыкально-ритмическое чувство, определяя его как способность, включающую эмоциональный отклик на выразительность ритмической основы музыкального произведения и воспроизведение ритма в деятельности (в том или ином виде движения) [135].

Музыкально-ритмическую деятельность в системе дошкольного музыкального образования авторы часто вообще уподобляют деятельности танцевальной

или двигательной. Так, И. В. Драгунова, Е. В. Коваль сравнивают и связывают танцевальную и музыкально-ритмическую деятельность, считая их содержание адекватными [38]. И хотя авторы в своей работе рассматривают музыкально-ритмическое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, для настоящего исследования важным является то, что весь процесс включения ребенка в такую деятельность авторы видят как вовлечение детей именно в танцевальную деятельность (авторы использовали в практике работы с детьми танцы, пляски, хороводы). И именно танцевальная деятельность является главным средством музыкально-ритмического развития. О музыкально-ритмической деятельности, развиваемой средствами танца, говорится в работе Т. А. Буяновой и Е. Д. Крутовой. Авторы, ссылаясь на работу Е. В. Горшковой [33], дают такое определение музыкально-ритмической деятельности: «Музыкально-ритмическая деятельность – это вид творческой музыкальной активности, в процессе которой с помощью ритмических движений передается содержание и характер музыки» [17, с. 16]. Таким образом, определяя музыкально-ритмическую деятельность, авторы считают ее определенным умением в процессе ритмических движений передавать характер музыки (очевидно, танцевальной).

Танцевальная деятельность, заключающаяся в освоении элементов танца и даже танцев полностью, не является единственным способом развития музыкально-ритмической деятельности. Авторы в своих работах выделяют и более «мелкие» или «тренировочные» формы развития такой деятельности – музыкально-ритмические упражнения. Так, А. С. Бородина [14] в опоре на идеи Э. Жак-Далькроза о специальных двигательных упражнениях, способствующих развитию музыкальных способностей детей, выделяет такую двигательную активность, как музыкально-ритмические упражнения. Все эти упражнения автор включает в так называемый «алфавит телодвижений», который включает движения головой, корпусом, туловищем, а также хлопки, различные элементы танцевальных движений. Освоение такого алфавита телодвижения под музыкальное сопровождение автор производит на музыкально-ритмических занятиях. О музыкально-ритмических движениях как основных способах развития музыкально-ритмического чувства

дошкольников говорится в работе Е. А. Терещенко [136]. Автор указывает на то, что основными видами, способствующими развитию музыкальных способностей ребенка, являются музыкально-ритмические упражнения, освоение которых способствует формированию музыкально-ритмической деятельности детей на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении. Музыкально-двигательные упражнения рассматривает Н. А. Смольникова [121]. Автор представляет ряд упражнений, которые распределяются по трем основным этапам обучения детей. Целью таких упражнений, как отмечает сам автор, является сформированность ритмических умений дошкольников. Такие упражнения реализуют музыкально-ритмическую деятельность и построены на музыкально-ритмических движениях дошкольников. Все это позволяет сделать вывод, что в основе своей методики, которая, как указывалось, имеет три основных этапа, лежат музыкально-ритмические упражнения. Музыкально-ритмические упражнения как средство развития ритмического чувства описывает в своей работе И. В. Ефремова [40]. Автор, описывая программу музыкально-ритмического развития дошкольников, отдельно указывает на необходимость вовлечения детей в различные формы музыкально-ритмической деятельности, а также «разработку дидактического инструментария (составление картотеки игр, музыкально-ритмических упражнений на развитие музыкально-ритмического чувства; подбор логоритмических распевок, фонопедических упражнений)» [40, с. 192].

О значении двигательной активности в развитии чувства ритма у младших школьников и дошкольников пишут Л. А. Белобородова и М. Б. Пустовойтова [11]. В одной из своих работ [11] авторы раскрывают содержание музыкально-ритмического развития детей, которое эффективно происходит в танцевальной деятельности при включении элементов эвритмии. Средством такого включения детей в музыкально-ритмическую деятельность, по мнению авторов, являются упражнения и «музыкально-ритмические образные миниатюры с использованием ритмизированного слова» [11, с 108]. Рассмотрение таких музыкально-ритмических образных миниатюр показывает, что они являются теми же упражнениями, которые, с одной стороны, формируют ритмические навыки детей, а с

другой – способствуют формированию у детей художественно-образного воплощения таких упражнений. Одной из основных задач музыкально-ритмического развития детей, как указывают авторы, является формирование музыкально-ритмического навыка у дошкольников.

Определяя музыкально-ритмические упражнения как средство музыкально-ритмического воспитания детей и как определенный вид движения на музыкальных занятиях с дошкольниками, Е. А. Терещенко определяет их как начальный этап музыкально-ритмического воспитания. Этот этап предваряет включение дошкольников в танцевальную деятельность, когда после освоения музыкально-ритмических упражнений дети начинают исполнять танцы, участвовать в плясках, хороводах, на основе уже изученных музыкально-ритмических упражнений [136].

Анализ работ авторов относительно средства вовлечения дошкольников в музыкально-ритмическую деятельность позволил определить и цель данного процесса – формирование ритмического чувства или чувства музыкального ритма (К. В. Тарасова, И. В. Ефремова), ритмических навыков (Л. А. Белобородова и М. Б. Пустовойтова, Р. В. Михайлова), музыкально-ритмических способностей (К. В. Тарасова, И. С. Аврамкова А. С. Клюев, Р. Н. Слонимская, Н. Б. Кривошеня), музыкально-ритмических умений (Н. А. Смольникова, Т. А. Буянова, Е. Д. Крутова).

Во многих названных работах авторы в опоре на работы Э. Жак-Далькроза указывают, что одним из основных средств музыкально-ритмического развития являются музыкально-ритмические упражнения. Правда, почти во всех работах выявляется то, что все эти музыкально-ритмические упражнения рассматриваются авторами в русле выполнения музыкально-ритмических движений. Таким образом, музыкально-ритмические упражнения связаны только с двигательным воплощением ребенком ритмического содержания музыки. Хотя некоторые авторы (И. В. Ефремова, О. И. Ирванцова, Н. Б. Кривошеня, Т. А. Иванчикова и др.) указывают на такой эффективный вид музыкальной деятельности дошкольников, как игра на шумовых инструментах.

Анализ работ российских авторов по проблеме развития чувства ритма позволил выделить повторяющееся во многих статьях и работах понятие «музыкально-ритмическое развитие» [11; 110]. Оно рассматривается авторами как формирование умений у младших школьников по освоению постепенно усложняющихся ритмических схем. Причем средствами воплощения этих схем могут быть: ритмические движения, танцевальные элементы и танцевальные композиции [11]. Данную последовательность, как указывают Л. А. Безбородова, М. Б. Пустовойтова, необходимо осуществлять в обучении детей сначала дошкольного (первые этапы), а затем школьного (заключительные этапы) возраста. Музыкально-ритмическое развитие может происходить и в процессе освоения такого направления, как боди-перкуссия через освоение элементов движения с ударами по телу, повторение движения с ритмическими ударами (перкуссией) к включению в определенные композиции [111].

Музыкально-ритмическое развитие дошкольников и младших школьников осуществляется на музыкальных занятиях и уроках определенного вида. Авторы указывают, что такие занятия могут быть музыкально-ритмическими, на которых в процессе различных видов двигательной активности происходит формирование музыкально-ритмических навыков [109; 62]. На уроках музыки в школе учитель вправе включать целые фрагменты, целью которых является музыкально-ритмическое развитие, осуществляемое в музыкальной игре, в танцевальных движениях под музыку, в использовании метода боди-перкашен.

Музыкально-ритмические занятия включаются в общее музыкальное развитие дошкольников не только в системе дошкольных образовательных учреждений (детский сад) и в системе общего музыкального образования, но и в системе дополнительного музыкального образования детей. Такие занятия организованы в группах раннего эстетического развития детей в системе детских школ искусств [85]. Задача таких музыкально-ритмических занятий – формирование навыков художественного движения. Все содержание таких занятий включает различные элементы танцев, творческих имитаций детей и танцевальных импровизаций.

Термин «музыкально-ритмические занятия» встречается в работах, посвященных ритмическому развитию не только дошкольников и младших школьников, но и студентов. Белорусский автор И. П. Орлова и китайский студент, обучающийся в белорусском университете, в своей работе [96] доказывают необходимость проведения таких занятий у студентов, обучающихся на дошкольных факультетах педагогических университетов и изучающих методику музыкального воспитания дошкольников. Интересным выводом данной статьи является утверждение о том, что музыкально-ритмическое развитие успешно происходит не только в сензитивные периоды музыкального развития детей (дошкольный и младший школьный возраст), но и в периоде юношества (студенчество). «Таким образом, несмотря на так называемый “не сензитивный” возраст для развития чувства ритма – окончание периода юности или начала периода зрелости, чувство ритма у студентов можно и нужно развивать» [96, с. 382]. Формой такой музыкально-педагогической подготовки будущих педагогов системы дошкольного образования, как утверждают авторы, является музыкально-ритмическое занятие.

Музыкально-ритмические занятия с младшими дошкольниками рассматриваются Г. Р. Шашкиной [183]. Автор считает, что такие музыкально-ритмические занятия целесообразно проводить у детей именно такого возраста (автор представляет созданную ею программу для музыкально-ритмических занятий детей второго года жизни). Основная задача таких музыкально-ритмических занятий – формирование у детей двигательных навыков, когда они под определенную музыку включаются в ходьбу или даже в бег. Именно эти движения на первых занятиях составят основу музыкально-ритмического развития младших дошкольников.

О музыкально-ритмических занятиях говорится в работе Г. Н. Сеидова и З. И. Гладких. Авторы, опираясь на методические работы А. И. Бурениной, Т. Э. Тютюниковой, определяя значимость таких занятий для детей младшего школьного возраста, подчеркивают, что такие занятия являются «эффективным средством коррекции развития ребенка и активизации у детей творческих способностей» [114, с. 157], на таких занятиях реализуется задача музыкально-ритмического развития, здоровьесбережения и активизации двигательной дея-

тельности дошкольников. Авторы указывают, что именно такие занятия являются эффективными и в системе уроков музыки у младших школьников.

Анализ литературы [124; 164; 134; 114] по проблемам музыкально-ритмического развития детей младшего, среднего и старшего дошкольного и младшего школьного возраста показывает, что музыкально-ритмические занятия как определенная форма музыкального воспитания используются и в работе с дошкольниками и младшими школьниками, имеющими проблемы в развитии. Авторы статей подчеркивают эффективность музыкально-ритмических занятий для коррекции, а также для устранения тех или иных проблем у детей с нарушениями слуха, зрения. Такие музыкально-ритмические занятия являются специальными, в которых совмещаются пути решения коррекционных и здоровьесберегающих задач и задач музыкального воспитания.

Приведенные примеры по организации и содержанию музыкально-ритмических занятий показывают, что такого вида занятия являются актуальными и выделяются в отдельные занятия по музыкальному образованию в дошкольном образовательном учреждении у детей младшего (Г. Р. Шашкина), среднего (Е. В. Купольная, Г. Д. Демина), старшего (А. В. Ракова) возраста, а также в русле урока музыки в начальной школе у младших школьников (Г. И. Сеидов, З. И. Гладких). Такие занятия сегодня являются востребованными в коррекционной педагогике у младших школьников и дошкольников. Музыкально-ритмические занятия могут с успехом быть использованы и даже в профессионально-педагогическом образовании студентов, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика» (И. П. Орлова).

Обобщая позиции российских авторов по проблеме музыкально-ритмического развития детей дошкольного возраста, можно сделать вывод о том, что:

– содержание понятия «музыкально-ритмическое развитие» включает организацию педагогом и учителем последовательного освоения детьми дошкольного и младшего школьного возраста постепенно усложняющихся ритмических схем, таких, которые сначала дают возможность ребенку освоить темп, метр, а затем и ритм. Такое освоение ритма на музыкальном материале дает возможность до-

школьнику и младшему школьнику постепенно осваивать и элементы музыкальной культуры;

– музыкально-ритмическая деятельность является частью музыкальной деятельности детей дошкольного возраста. Она включает разнообразные виды движений, позволяющих ребенку дошкольного возраста воспроизвести ритм музыки и в процессе восприятия освоить то или иное музыкальное произведение;

– в основе осуществления музыкально-ритмической деятельности лежит двигательная активность детей, в которую включаются не только различные виды движений, но и двигательные упражнения, а также танцевальная деятельность.

Обосновывая двигательную активность как способ музыкально-ритмического развития детей, авторы обращают внимание и на другой «подвид» музыкальной деятельности, используемый в процессе развития чувства ритма и способствующий музыкально-ритмическому развитию детей дошкольного возраста – это игра на музыкальных (в основном шумовых) музыкальных инструментах.

Одним из эффективных средств музыкально-ритмического развития детей дошкольного возраста авторы считают музыкально-ритмические упражнения, к которым относят определенного вида движения, элементы танцев и «ритмоформулы», комплекс разнообразных ритмических упражнений.

Формой музыкального образования дошкольников являются музыкальные занятия в системе работы дошкольного образовательного учреждения или занятия в системе дополнительного музыкального образования. Подвидами таких музыкальных занятий являются музыкально-ритмические занятия, которые проводятся и в детском саду, и в детской музыкальной, и в общеобразовательной школе у младших школьников. Цель таких занятий – формирование у детей ритмических навыков, развитие чувства ритма или музыкально-ритмического чувства.

Для настоящего исследования необходимо рассмотреть и позиции китайских авторов на проблему музыкально-ритмического развития дошкольников. В настоящее время в Китае все более активно идет освоение тех идей и концепций, которые были выдвинуты в разное время российскими педагогами. Однако, несмотря на этот факт, все-таки приходится отмечать, что в настоящее время в

Китае широко используются фрагменты системы музыкального воспитания детей западноевропейских педагогов – К. Орфа, Э. Жак-Далькроза, З. Кодаи.

Анализ литературы китайских авторов позволяет сделать заключение о том, что в каждой работе относительно формирования чувства ритма, развития «ритма тела», «музыкальной ритмики», «звучащих жестов» и т. п. все они, обосновывая свою точку зрения на названные понятия, опираются на работы Э. Жак-Далькроза. Этот автор в Китае сегодня, как и К. Орф, является основоположником в методиках и технологиях музыкально-ритмического развития дошкольников и младших школьников. При этом все авторы, повторяя идею Далькроза и К. Орфа о том, что ритм является одним из основных средств выразительности музыки, заявляют о необходимости развития чувства ритма для общего музыкального развития дошкольников в Китае.

Характеризуя ритмическое чувство, Бай Лисия указывает на то, что это чувство, во-первых, является у детей врожденным, но тем не менее требующим развития. Определяя чувство ритма как музыкальную способность, которая развивается и совершенствуется с младшего дошкольного возраста, Бай Лисия [7] указывает, что средством развития этой способности является музыкальная игра. Если на музыкальных занятиях педагог развивает у детей чувство ритма, то в процессе этих занятий он развивает и их музыкальные способности, считает автор.

О чувстве ритма как об определенной музыкальной способности говорит в своих работах Цю Янь [160]. Автор указывает на то, что ритм является основой музыки, одним из самых значимых ее элементов. С другой стороны, ритм, вызывающий у ребенка определенные чувства, уже является чувством от восприятия музыки. Чувство ритма присуще каждому ребенку, это же чувство является одной из главных музыкальных способностей. Эта музыкальная способность, считает автор, требует развития в опоре на поэзию (чтение стихов) и двигательную активность детей. Развитие чувства ритма, как указывает Цю Янь, может происходить на ритмических занятиях, в которые включаются и чтение стихов, и движения, и игра на инструментах.

Развитие чувства ритма возможно, по мнению Сунь Дуойинхуа, через формирование у детей умения воспроизводить ритмический рисунок. Это воспроизведение автор определяет как «ритм тела», указывая на то, что такой же термин имеется в работах К. Орфа [127]. Поэтому развитие чувства ритма через ритм тела автор видит в движении, выполняемом ребенком руками, ногами, туловищем и т. д. Таким образом, Сунь Дуойинхуа повторяет тезис многих зарубежных авторов о том, что развитие чувства ритма может происходит только в осуществлении ребенком определенного движения. Сунь Дуойинхуа выделяет даже метод такого обучения ребенка «ритмам тела», называя его «метод художественной реализации», для которого необходимо обучить ребенка различным видам движения всеми частями своего тела: руками, ногами, плечами, головой, корпусом.

Способом развития чувства ритма у детей на музыкальных занятиях в детском саду, по мнению Сюэ Фэй, являются упражнения, которые на первых порах обучения детей могут быть очень простыми [130]. Для музыкально-ритмических упражнений автор выдвигает идею о взаимосвязи слова, движения и исполнения ритмического рисунка на музыкальном инструменте. Демонстрируемый педагогом ритм сначала произносится детьми, при этом для различных ритмических структур автор советует использовать детские стишки, которые произносятся детьми в разном темпе и с различными вариантами метра: двудольный, трехдольный. После чего этот же ритмический рисунок исполняется детьми только в движении. Закрепление ритма музыкально-ритмического упражнения происходит в воспроизведении ритма при игре на шумовом инструменте (барабане). Таким образом, Сюэ Фэй показывает, что чувство ритма должно включать способность в определенном темпе отражать метр, а это значит, что автор включает в структуру чувства ритма темп и метр, а также способность их воспроизведения в слове, в движении и при исполнении ритма в процессе игры на ударном инструменте.

В работе Лю Суцзе [77] указывается на необходимость развивать у детей чувство музыкального ритма (музыкально-ритмическое чувство), так как без такого развития педагог никогда не сможет включить ребенка в процесс освоения музыкального искусства. Способом развития чувства музыкального ритма, по

мнению автора, являются музыкально-ритмические игры, способствующие не только развитию музыкальности детей, но и расширению их музыкального кругозора, а также пониманию ребенком «эстетики ритма» [77]. По мнению Шао Хуа, воспитание чувства ритма на уроках музыки является одной из главных задач учителя. Учитывая то, что игра может ввести ребенка в мир музыки, необходимо для этого использовать ритмические игры (соревнование в ритме, танцевальные игры и т. д.). Именно музыкальная игра будет способствовать появлению интереса младшего школьника к ритмической деятельности [103].

В статье Конг Нэнъюань [57], раскрывающей стратегию реализации ритмической деятельности дошкольников, воспроизводятся идеи, являющиеся основой и для организации музыкально-ритмического воспитания детей в России. Автор, во-первых, утверждает, что ритмическая деятельность является частью детской музыкальной деятельности и даже способом ее проведения в детском саду. Такая ритмическая деятельность, по мнению Конг Нэнъюань, призвана обеспечить развитие чувства ритма детей посредством использования разных видов движения. Вся эта деятельность должна быть проведена у детей на ритмических занятиях, специальных занятиях, входящих в цикл музыкальных занятий в детском саду. Результатом таких занятиях являются ритмические способности и двигательные навыки. Освоив в музыкально-ритмической деятельности определенные ритмические упражнения, выполняя такие упражнения, дети начинают ярче переживать определенные эмоции, возникающие благодаря ритму музыки. Основные идеи статьи Конг Нэнъюань совпадают, во-первых, с идеями российских авторов о том, что ритмическая деятельность является частью музыкальной деятельности дошкольников, во-вторых, что она реализуется на специально организованных занятиях, в-третьих, что освоение ритма музыкального произведения способствует проявлению эмоциональной отзывчивости (проявление эмоций) на музыку. Последнее положение Конг Нэнъюань о возникновении у детей эмоций от восприятия ритмической организации музыки отражает положение российских авторов о том, что характеристикой ритма является его эмоциональная выразительность.

О развитии ритмического чувства пишет в работе Ли На. Интересным фрагментом ее работы является утверждение о необходимости включения ритмических упражнений, которые являются эффективным средством музыкального образования дошкольников. Помимо движений, считает автор, такие упражнения должны состоять их примеров того, как ребенку можно исполнить ритм на ударных музыкальных инструментах, таких как маленькие песочные молоточки, бубны, китайские барабаны, китайские колокольчики. На музыкальных занятиях можно использовать только ударные инструменты, посредством которых происходит развитие чувства ритма у детей.

Феномен чувства музыкального ритма изучается китайским исследователем Пань Цзинъе. Для успешного развития чувства ритма необходимо, как указывает автор, активное сенсорное развитие дошкольников. Средством такого развития, как и его конечным результатом, является движение, отражающее особенности музыки. При этом каждый ритмический рисунок и воспроизведение его ребенком должны быть связаны с определенными эмоциями, что подчеркивает не только двигательную, но и эмоциональную природу ритма [99]. Именно глубокое перебивание ритма музыки будет способствовать, как указывает автор, пониманию детьми и ритма, и музыкального произведения. Сенсорное развитие детей, связанное с развитием чувства музыкального ритма, должно осуществляться на определенных занятиях, которые автор называет «занятия с музыкальным ритмом» [99]. На них, указывает Пань Цзинъе, самым эффективным средством является «комплексная игра» – система ритмических упражнений, в которых для отражения ритма музыки задействованы все части тела дошкольников.

Этапность в развитии у детей чувства ритма – от младшего дошкольного, среднего до старшего дошкольного возраста – вопрос, который исследуется в работе Чжан Юйхань [177]. Автор считает, что в младшем дошкольном возраста главное в развитии чувства ритма – это детские стишки, а также движения, которые могут быть реализованы в процессе пения. В такой интегрированной деятельности (в работе этого автора выявляется влияние идей К. Орфа) у ребенка формируется чувство темпа. Для формирования чувства метра или мерности рит-

мического движения автор выделяет такие методы, как игра на ударных инструментах. Такой вид деятельности уже доступен, как полагает автор, для детей среднего дошкольного возраста. Дети старшего дошкольного возраста способны уже услышать не только мерность ритма, но и более сложные ритмические образования. Поэтому к двигательной активности – отражению темпа и мерности ритмической организации музыкального произведения в движении, а также в игре на музыкальных инструментах – должна быть добавлена такая деятельность, как восприятие музыки. В методических идеях Чжан Юйхань выявляется понимание данным автором компонентов музыкально-ритмического чувства детей – темпоритм и метр. Эмоциональные проявления на ритм дошкольников, указанные автором, являются доказательством признания им эмоционального свойства ритма. О необходимости введения в урок музыки у младших школьников перкуссии – игры на ударных инструментах, способствующей ритмическому развитию младших школьников, говорит в своих работах Цинь Синьсинь [158]. Именно через воспроизведение на ударном инструменте ритма слова, ритма определенной песенки младший школьник осваивает разные виды ритма в музыкальном исполнительстве.

Музыкально-ритмические способности у дошкольников разных возрастных групп – вопрос, который изучается Чень Яо. Автор, так же как и Чжан Юйхань, представляет определенную последовательность этапов развития таких музыкально-ритмических способностей. При этом автор выделяет главный педагогический принцип их развитиях – совмещения двигательной активности детей с перкуссионными навыками – исполнением тех или иных ритмических рисунков на разнообразных музыкальных инструментах – двойное кольцо, колокольчик, кастаньеты с приводом от запястья, треугольник, бубен, песчаный молоточек [163]. Взаимодействие движение-перкуссия рассматривается автором с позиции возрастного развития дошкольников. Один возраст, например младенческий, более сензитивен к двигательной активности, в другом возрасте (от 2-х до 3-х лет) у дошкольников проявляется интерес к последовательностям звуков, которые издаются ими на шумовых инструментах.

Ритм как определенная форма музыки – идея, которая декларируется китайским исследователем Су Лунга [125]. Автор подчеркивает значение пульсации и акцента в музыкально ритме. Но самым главным постулатом автора является то, что значение ритма выходит за рамки временных законов на основе пульсации, акцентирования, пауз и т. д. Его следует рассматривать как синтез чувств и эмоций, которые возникают под воздействием ритма и именно музыкального ритма. Поэтому ритмическое обучение – это не только определенная система тренировок и упражнений, это эмоциональное переживание через музыкальный ритм музыкальной формы и самой музыки. Способом освоения музыки, ее формы, считает автор, являются движение и визуальное отражение ритма в записи и воспроизведение ритма в той или иной музыкальной форме.

Краткий анализ и рассмотрение особенностей музыкально-ритмического воспитания или обучения, как пишут китайские авторы, позволяют сделать следующее обобщение по их работам:

1. Среди разнообразия терминов, которые используются китайскими авторами для характеристики ритмической деятельности детей, употребляемыми являются: «ритм тела» (Сунь Дуойинхуа), выделяют даже метод такого обучения ребенка «ритмам тела», «чувство ритма» (Сюэ Фэй), «чувство музыкального ритма (музыкально-ритмическое чувство)» (Лю Суцзе), «ритмическая деятельность» (Конг Нэнъюань), ритмические упражнения (Ли На), «музыкально-ритмические способности» (Чень Яо). Данные термины в их интерпретации не отличаются от тех, которые предлагаются российскими исследователями.

2. Общность позиций китайских и российских авторов заключается в том, что и те и другие говорят о музыкально-ритмической деятельности, являющейся частью музыкальной деятельности дошкольников («детская музыкальная деятельность», по определению Конг Нэнъюань), в развитии чувства педагоги должны учитывать такие его компоненты, как темп, метр, ритмический рисунок, а также эмоциональная выразительность (Су Лунга, Конг Нэнъюань).

3. Чувство ритма является музыкальной способностью, которую необходимо развивать с самого раннего возраста. Развитие чувства ритма у детей – это

направление развития музыкальных способностей (Бай Лисия). Ритм, являясь одним из главных компонентов музыкального искусства, при его влиянии на слушателя стимулирует появление чувства ритма. И хотя это чувство является врожденным, его следует активно развивать у детей, включая их в разные виды музыкальной деятельности.

4. Провозглашая принцип развития чувства ритма у дошкольников, все китайские авторы говорят о разнообразных двигательных активностях детей, однако к принципу формирования чувства ритма в движении они добавляют такой принцип, как взаимосвязь и единство движения и перкуссии (игры на шумовых музыкальных инструментах) (Чень Яо, Чжан Юйхань, Ли На, Сюэ Фэй). Почти во всех работах китайских авторов, рассматривающих специфику и особенности воспитания чувства ритма, указывается на необходимость включения в данный процесс такого вида деятельности дошкольников, как игра на музыкальных (шумовых) инструментах.

5. Во многих работах китайских авторов при рассмотрении вопросов, связанных с развитием чувства ритма у детей, делается упор на идеи музыкального воспитания детей К. Орфа. Определяя ритм как основу всей концепции музыкального воспитания детей, авторы полагают, что чувство музыкального ритма осваивается ребенком в слове (при прослушивании и воспроизведении детьми ритма китайских детских стишков), в движении (попадающем в музыку) и воспроизведении ритма на шумовых инструментах (Сюэ Фэй). Последовательное воспроизведение идей К. Орфа в музыкально-ритмическом воспитании детей позволяет китайским авторам широко использовать понятие «ритм тела», а также осуществлять разработку методов художественной реализации (Сунь Дуойинхуа) и «комплексная игра» в русле идей К. Орфа. На таких занятиях ритмом, указывает Пань Цзинъе, самым эффективным средством является «комплексная игра», включающая систему ритмических упражнения, в которых для отражения ритма музыки задействованы все части тела ребенка (Пань Цзинъе). Воспитание чувства ритма на уроках музыки является одной из главных задач учителя. Учитывая то,

что игра может ввести ребенка в мир музыки, необходимо для этого использовать ритмические игры (Шао Хуа).

6. Формами, открывающими возможность эффективного музыкально-ритмического развития, авторами определяются «занятия музыкальным ритмом» (Пань Цзинъе), специально организованные ритмические занятия (Конг Нэнъюань), музыкальные занятия с включением ритмических упражнений (Ли На), ритмические занятия (Цю Янь), которые могут быть использованы и в системе дошкольного, и в системе начального музыкального образования детей в школе (Цинь Синьсинь).

Сопоставление позиций российских и китайских исследователей, выделивших общность концептуальных положений по развитию чувства ритма, музыкально-ритмического чувства у дошкольников в системе музыкального образования, позволило сделать вывод о том, что музыкально-ритмическое чувство, являющееся одним из компонентов музыкальных способностей, проявляется в отклике ребенка дошкольного возраста на эмоциональную выразительность музыкального ритма, в осознании им темпа, метрических соотношений музыкального произведения и в воспроизведении его ритмического рисунка. Ритмическое чувство может развиваться в процессе различных видов музыкальной деятельности на музыкально-ритмических занятиях, на которых решаются задачи развития ритмических способностей детей и их общего музыкального развития. Музыкально-ритмическое развитие детей трактуется авторами как определенный поэтапный процесс, организованный учителем по освоению детьми дошкольного и младшего школьного возраста особенностей музыкального ритма в разных видах музыкальной деятельности. Результатом такого освоения становятся музыкально-ритмические навыки и умения.

1.2. Национальные культурные традиции в музыкальном воспитании детей в сельских образовательных упреждениях Китая

В предыдущем параграфе диссертационного исследования было определено, что музыкально-ритмическое чувство проявляется в отклике ребенка на эмоциональную выразительность музыкального ритма, в осознании им темпа, метрических соотношений музыкального произведения и в воспроизведении его ритмического рисунка. Что касается развития этого чувства, которое необходимо для музыкально-ритмического воспитания детей, то оно возможно на определенном музыкальном материале, который ребенок воспринимает и будет в дальнейшем воспроизводить в перкуссии или в движении. Поэтому для организации процесса музыкально-ритмического развития следует рассмотреть тот музыкальный материал, которой будет доступен и для восприятия, и для воспроизведения ребенком на уроке музыки в школе.

В музыкальном и эстетическом воспитании детей огромную роль играет такое средство, как народное музыкальное творчество, музыкальная народная культура, на основе которой и происходит процесс музыкального воспитания и развития. В современных государственных документах Китая, во многих работах китайских авторов сегодня провозглашаются идеи о том, что в воспитании музыкальной культуры подрастающего поколения «первостепенная роль отводится национальной идее – воспитание музыкой, укрепляющей духовную мощь государства» [187, с. 30]. Необходимость реализовать и приумножать культурные традиции во всех видах воспитания для развития нравственных качеств личности, способностей является доминирующей идеей во всей образовательной стратегии Китая.

Задача включения национальных культурных традиций в музыкальное и эстетическое образование является приоритетной и для организации уроков музыки в начальной школе. Определяя ценность национальной культуры для обучения младших школьников, Ян Хуэй отмечает, что культура, в том числе и музыкальная, является «корнем нации», поэтому эстетическая деятельность обучающихся

должна реализоваться в опоре на национальный культурный контекст. Освоение младшим школьником национальной культуры должно проходить в процессе всех видов музыкальной деятельности детей на уроках музыки [188]. Особое значение национальный культурный контекст играет в организации уроков музыки в сельской школе. Чжан Цюцюнь [173] указывает, что занятия музыкой могут не только обогатить музыкальный опыт обучающегося в начальной школе, развить их эстетические чувства, но и помочь освоить им национальные особенности стиля и языка китайской национальной музыки.

Постижение национальной музыкальной культуры, связанной с творчеством народа, может происходить разными путями, среди которых эффективным является музыкально-ритмическая деятельность, являющаяся одной из главных на уроке музыки в школах Китая. Музыкальная культура любого народа является синкретичной по своей природе, и в процессе воспроизведения примеров такой культуры ребенком, обучающимся в школе на уроках музыки, будут обязательно задействованы пение, ритмичное движение и игра на музыкальных инструментах. «Художественное и эстетическое воспитание … не могут полноценно осуществляться без такого важного компонента, как ***народная культура***, которую, на наш взгляд, следует рассматривать не только как самобытную художественную систему, но и как специфическое средство для формирования творческих способностей личности» [4, с. 1]. Таким образом, народная музыкальная культура является не только «базой» для организации всех видов деятельности детей на уроке, но и средством развития их личности.

Музыкально-ритмическая деятельность ребенка, по мнению З. Я. Злобиной, может стать фактором формирования не только музыкальной культуры, но и музыкально-ритмической культуры ребенка, при условии использования огромного потенциала синтеза музыки и движения в определенном музыкальном материале. А это значит, что формирование такой культуры невозможно без раскрытия потенциала музыкальной культуры, на основе которой и происходит данное формирование [43].

Национальная музыкальная культура является социальным феноменом, который обладает специфическими признаками, выражающимися в определенном музыкальном языке, жанровых особенностях, направлениях и т. д. Она обладает своими, свойственными ей средствами музыкальной выразительности, такими как лад, метр, интонация, ритм и др. Поэтому, приобщая младших школьников к национальной музыкальной культуре, учитель вводит его в мир музыкального искусства своего народа, в понимание его специфики и уникальности.

Сегодня исследователи ведут разработку такого важного для педагогики музыкального образования феномена, как национальная музыкальная культура, трактуя ее не только в социальном, но и личностном плане. Именно поэтому предметом их исследования становится национальная культура личности, которая прежде всего «охватывает собой область национального музыкально-культурного знания, базирующегося на творческом музыкально-деятельностном социальном опыте, который служит внутренним регулятором для выработки человеком собственной ценностной ориентации» [54, с. 80].

Приведенные выше идеи авторов, положения их научных и методических работ показывают то, насколько неразрывно в педагогике музыкального образования связаны такие понятия, как музыкальная культура и музыкальная культура личности, в том числе и национальная музыкальная культура личности. В формировании такой культуры, как указывалось, огромное значение имеют разные виды музыкальной деятельности детей, к одной из которых, как указывалось выше, относится и музыкально-ритмическая деятельность. В этой связи для решения проблемы музыкально-ритмического развития детей следует обратиться к тем специфическим особенностям китайской музыкальной культуры, на основе которой и в опоре на которую может быть осуществлено их музыкально-ритмическое развитие. Традиции такой культуры необходимо, как указывается в различных документах и постановлениях китайского правительства, учитывать в процессе воспитания и образования подрастающего поколения. В связи с этим остановимся на специфических особенностях китайской музыкальной культуры, уделив особое внимание ее ритмической и метроритмической составляющей.

На формирование китайской музыкальной культуры оказывали влияние многие факторы: географические, экономические, социальные и т. д. Китай – большая страна, и уже с древних времен отличия в жизнедеятельности людей, в географических условиях проживания, в уровне социального и культурного развития в разных частях страны накладывали отпечаток на музыкальную культуру каждого китайского региона.

В XIII–XIV веках, как указывается в справочной литературе [52], музыкальная культура Китая стала дифференцироваться на музыкальную культуру северных и южных провинций. Каждая такая музыкальная культура имела свои традиции и специфические особенности. Для настоящего исследования определенный интерес в связи с проведением опытно-поисковой работы в определенном регионе Китая (северо-восточном) вызывают традиции музыкальной культуры севера. Для музыкальной культуры северных регионов Китая «характерны героическая тематика, простота музыкального языка, использование 7-ступенных ладов…» [52, с. 251]. В музыкальной культуре северных регионов популярно ансамблевое исполнительство «на духовых (шэн и дизи, сунах и др.) и ударных (барабаны, гонг) инструментах. В районе Сиянь, расположенном на севере Центрального Китая, существовал и был широко распространен особый жанр игры на барабанах, сопровождаемый духовыми инструментами дизи и шэн» [69, с. 262].

Мелодии музыкальных произведений в китайской музыкальной культуре как севера, так и юга являются одноголосными, очевидно, поэтому исследователи и отмечали некую «простоту музыкального языка». Однако в плане ритмической организации примеры китайской инструментальной музыкальной культуры обладают вариативностью, нерегулярностью ритма и его сложностью. Характеризуя музыкальную культуру Китая, Сум Бэр подчеркивает тот факт, что и для древней, и для современной музыкальной культуры ее основными составляющими являются песенное исполнительское творчество, сочетающее в себе песню и народный танец, а также «игровые практики» на этнических инструментах [126]. В связи с этим совершенно уверенно можно сказать, что особое место в музыкальной культуре Китая и, в частности, его северных провинций заняла музыка, исполняемая

на ударных инструментах (перкуссия). Богатство и разнообразие музыкальных форм в культуре Китая обусловлено многими факторами, среди которых одним из главных является ритм. Он является тем символом, который ярко отражает эстетику и своеобразие музыкального языка, а также устоявшиеся традиции музыкального искусства (Ян Рань).

В китайской музыкальной культуре обнаруживаются два типа ритма: свободные (нерегулярный) и упорядоченный (регулярный). Нерегулярный ритм тесно связан с особенностью китайского языка, в котором важная роль отведена интонации. Однако в музыкальной культуре Китая большое значение приобретает и другая ритмическая основа – регулярный ритм, исполняемый на барабанах, гонгах, колокольчиках и т. д. Такой регулярный ритм необходим для танцевальной музыки, для китайской оперы, для музыки различных празднеств [188].

Ритм как основа исполнительского искусства ярко проявляется в игре на китайских национальных ударных музыкальных инструментах. Китайское искусство исполнения музыки на ударных инструментах является важной частью мировой музыкальной культуры. В китайской музыкальной культуре такое исполнение определяется понятием «перкуссия». В Китае, как отмечает Цзяо Шанлинь [157], барабанная музыка и исполнение на ударных музыкальных инструментах возникли из династий Шан и Чжоу и использовались для придворной музыки и жертвоприношений. Тогда этот вид музыкальной деятельности особенно был востребован во времена военных действий. Такая музыка способствовала поднятию боевого духа воюющих армий, сегодня она звучит на многих китайских праздниках, а также на всевозможных шоу, транслируемых по телевидению. Ансамбли, состоящие из исполнителей на ударных инструментах, включаются в праздничные шествия и целые представления, которые демонстрируются зрителям прямо на улице. На китайских праздниках, пишет Л. И. Исаева, обязательным представлением является участие барабанщиков, как правило, это самодеятельные артисты, которые приезжают из китайских деревень. «Одетые в яркие костюмы, с желтыми шелковыми платками на головах, они не только удивительно синхронно исполняют зажигательные ритмы на огромных и маленьких барабанах, но и танцуют

одновременно» [47, с. 56]. Автор отмечает, что такие артисты играют в сельских поселениях на барабанах с детства, поэтому для них исполнять сложные музыкальные ритмы не представляется чем-то трудным.

Сегодня китайская национальная перкуссионная музыка достигла беспрецедентного развития и сейчас она является популярной во многих странах мира. Ее даже определяют как неотъемлемую часть нынешней духовной цивилизации китайской нации [157; 140].

В настоящее время в Китае существуют многочисленные музыкальные коллективы, демонстрирующие на высоком уровне искусство перкуссии. В консерваториях и музыкальных колледжах открыты целые отделения, на которых обучаются китайские студенты. Китайские композиторы создают произведения для ударных инструментов как в традициях китайской национальной перкуссии, так и в традициях современных, вплоть до поп-музыки, проектов для телевидения, например проект «Нунцзялэ», в котором показывается возможность использования перкуссии путем сочетания звуков окружающих человека предметов жизни [141].

Перкуссия в китайской музыкальной культуре по видам ритмического воплощения является весьма разнообразной. В Китае, как отмечает Чжан Тиецзин [170], существует множество ритм-ударов и в народной музыке, и в музыке академической. Особое значение перкуссии выделяется при аккомпанементе стихов, тех или иных фрагментов китайской оперы, сочетающей в себе стихи, танцы, пение, драму и элементы боевого искусства.

Исследователь значения перкуссии в китайской опере Чжоу Вэй отмечает, что оперная перкуссия в китайской драме является просто необходимым компонентом. Такая перкуссия создает уникальную атмосферу спектакля, подчеркивая те или иные моменты драмы, разворачивающейся на сцене, например, чтобы подчеркнуть активность действия, которое включает боевые искусства, или, например, для того, чтобы окунуть зрителя в ту или иную историческую эпоху. В начале драматического представления в китайской опере повсеместно используются звуки гонга и барабанов, что настраивает зрителя на ее восприятие.

Перкуссия китайской оперы, указывает Чжоу Вэй, обычно выполняется четырьмя инструментами: барабаном, гонгом, тарелками и малым гонгом. Барабаны в оперной перкуссии, а иногда в чтении стихов, играют роль дирижера, большие гонги отбивают сильные удары, тарелки отбивают слабые удары, а маленький гонг удваивается быстрее или играет роль добавления определенной тембровой окраски перкуссии [178].

Формами представления перкуссионного искусства, по классификации У Цзюньфэй [140], являются:

– ансамбль, который исполняет такую музыку на праздниках, форумах и концертах;

– ансамбль, аккомпанирующий драматическому действию (в китайской опере);

– ансамбль как сопровождение танца, чтения стихов;

– соло, которое предполагает высокую степень сложности исполнения, поэтому перкуссия соло исполняется хорошо подготовленным исполнителем.

Варианты перкуссии являются бесконечно разнообразными, их появления зависят от исполнительских умений музыкантов, от специфики музыкальной народной культуры определенного региона, от состава перкуссионного ансамбля.

Свои специфические особенности перкуссии имелись и в северных провинциях Китая. Такая музыка исполнялась на осенних и весенних праздниках, а также, как указывалось, и во время военных действий. Именно поэтому яркий и четки ритм, грозные призывные удары были характерны для перкуссии севера Китая. Ритмическая организация перкуссии в исполнении музыкантов северных провинций отличалась, как пишет Цзяо Шанлинь [157], особым ритмом, который создавался быстрым темпом, тяжелыми ударами, четким метром, стремительностью исполнения и чрезвычайной активностью.

Чтобы популяризировать и развивать традиционное китайское искусство перкуссии, необходимо формировать заинтересованность публики в данном виде исполнительства. Для этого, как считают китайские авторы [170; 178; 141] требуется освоение этого вида китайской музыкальной культуры детьми, школьниками

и студентами университетов и музыкальных колледжей. Это приобщение, во-первых, будет способствовать формированию культуры перкуссионного исполнительства у музыкантов, во-вторых, развитию традиционных национальных видов музыкальной культуры, в-третьих, формированию представлений у подрастающего поколения о китайских музыкальных и культурных традициях.

Рассмотрение особенностей национальных китайских музыкальных традиций в русле возможностей музыкально-ритмического развития детей дошкольного возраста приводит к следующим выводам:

– представляя способы ритмического развития детей, китайские авторы выделяют два равнозначных средства – движение под музыку с использованием «звуков тела» и перкуссию, тогда как в работах российских авторов доминирующим видом такого развития являются различного вида двигательные активности, хотя и российские авторы часто указывают на необходимость в таком развитии игры на шумовых музыкальных инструментах. В китайской музыкальной педагогике такой интерес авторов обусловлен прежде всего особенностью национальной музыкальной культуры, в которой именно перкуссия занимает одно из ведущих положений;

– перкуссия по китайским музыкальным традициям используется в различных видах музыкально-творческой деятельности: в драматизации при сопровождении театрального спектакля, при аккомпанементе поэтического произведения, при аккомпанементе и активном участии в праздничных мероприятиях (праздниках, церемониалах, форумах), при исполнении перкуссионных музыкальных произведений, сочиненных как композиторами сегодняшнего Китая, так и народными исполнителями, на концертах и торжественных мероприятиях. Все эти мероприятия могут быть воспроизведены в виде игровых форм в процессе музыкального воспитания детей;

– формами исполнения перкуссии являются ансамбль, исполняющий аккомпанемент драматическому действию (театрализации), ансамбль, аккомпанирующий стихотворению, ансамбль, участвующий в различных любимых в Китае праздниках, соло хорошо владеющего перкуссионным искусством исполнителя.

Все эти формы также могут быть воспроизведены, если для этого будут освоены определенные ритмоформулы, которые затем будут исполняться детьми с определенными импровизационными вставками.

В русле данного исследования необходимо определить возможности музыкально-ритмического развития детей на уроках музыки в школах и на музыкальных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях Китая.

Система дошкольного воспитания в Китае сложилась совсем недавно. Китайский исследователь Цзун Чэнцзюй в своей статье указывает на первые архивные документы, доказывающие, что впервые детский сад в Китае был открыт в начале XX века в провинции Хубэй. Этот первый детский сад, как указывает автор, полностью копировал систему дошкольного образования, сложившуюся в соседнем с Китаем государстве – в Японии [154]. Все методы, направления деятельности по воспитанию детей дошкольного возраста в этом детском саду были идентичны тем, которые разрабатывались и внедрялись в Японии. В дальнейшем в программах воспитания детей в детских садах стали проявляться специфические, национальные культурно-образовательные традиции Китая. В современном Китае в дошкольных образовательных учреждениях музыка, занятия искусством являются обязательными для всех детей. В большей мере такие занятия используются в частных дошкольных образовательных учреждениях, которые посещают дети обеспеченных родителей. В таких детских садах музыкальное образование строится в опоре на системы музыкального развития К. Орфа, Далькроза и включает разнообразные виды музыкальной деятельности детей. За отдельную плату с детьми могут заниматься педагоги, обучая их игре на том или ином музыкальном инструменте. Интересным начинанием китайских педагогов системы дошкольного образования является использование ритма музыки на всех этапах пребывания ребенка в детском саду. Музыкальный ритм может быть помощником в воспитании дошкольников на всех этих этапах: утренняя зарядка с хлопками, прыжками, темп и ритм которым задает музыкальный инструмент. Дневные занятия, на которых ритмическая музыка активизирует ребенка, включает его в познавательную деятельность. Прогулка на свежем воздухе, когда ритм музыки задает шаг детей,

способствует выполнению гимнастических упражнений и определенных движений. Такое построение занятий на весь день пребывания ребенка в детском саду делает музыкальный ритм одним из главных средств воспитания: эстетического, физического, умственного [169].

Обязательное музыкальное образование в школах Китая появилось, как отмечают Н. И. Кашина и Ли Шимэй [69], относительно недавно, более ста лет назад. А первые уроки музыки, как указывает Х. И. Цзюань, появились в 1901 году в школе Наьян. До 1912 года эти уроки в школах были необязательными, а являлись уроками по выбору обучающихся. Было определено и название таким урокам – «юегэ», что означало пение с оркестром и урок музыки одновременно [155]. Учебные программы по музыке для школы были созданы лишь в 80-х годах XX века, а «в 1990-е годы в Китае был разработан и опубликован комплекс документов, касающихся школьного музыкального образования – “Устав музыкального воспитания в начальной образовательной школе”» [69, с. 40]. Что касается уроков музыки в сельской школе, то история их становления была такая, что они проводились не регулярно, а в их содержание включалось только песенное творчество. До сих пор в сельских школах уроки музыки проводятся в основном с доминированием этого вида музыкальной деятельности обучающихся. Причем процесс обучения пению в сельских школах, как указывает Ли Инъин, происходит только с помощью одного метода – повторения, отчего можно констатировать, что все занятие проходит не на высоком образовательном уровне. Как правило, педагог поет мелодию песни со словами, а дети ее повторяют. Возможно, это объясняется тем, что в сельских школах музыкальные занятия ведут не специальные педагоги-музыканты, как это происходит в таких же учреждениях в России, а учителя, ведущие другие предметы в начальной школе [67]. Уроки музыки в сельских начальных школах долгое время являлись «классами пения», отмечает Ли Инъин. Цель таких уроков – обучить младших школьников только пению. К сожалению, такая практика и сейчас является повсеместной для начальной школы на селе [67]. Все это и требует включения разных видов музыкальной деятельности, в том числе и музыкально-ритмической, в урок музыки в сельской школе.

Для проведения уроков учитель музыки или учитель, который ведет эти уроки у сельских школьников, может воспользоваться разработанными ритмоформулами и тем песенно-танцевальным материалом, который сегодня имеется в различных программах по музыке, разработанных для школ в Китае.

Помимо муниципальных образовательных учреждений в Китае существуют «передвижные воспитательные площадки» для младших школьников и дошкольников, живущих в отдаленных районах Китая в сельской местности [100]. Такие площадки входят в систему «передвижного образования», и музыкальные занятия проводятся в них в зависимости от образования волонтеров-педагогов, которые работают на таких площадках. Если педагог в процессе обучения в педагогическом колледже (волонтеры передвижных воспитательных площадок, как правило, являются выпускниками педагогических колледжей) имел неплохую музыкальную подготовку, то он в организацию музыкального обучения детей включает не только пение, но и движение детей под музыку.

Положительным моментом, отличающим музыкальные занятия и уроки музыки в сельском образовательном учреждении, является возможность более частого проведения таких занятий на улице. Человек и природа, по утверждению китайских философов, едины, человек является частью природы. Китайские философы утверждали, что человек должен уметь прислушиваться к природе и наблюдать за теми изменениями, которые повсеместно возникают в ней. Природа, по утверждению Конфуция, в процессе ее восприятия может дать положительную энергию для людей. Умение слушать природу, воспринимать и принимать ее – традиционные принципы китайской философии и эстетики. Поэтому утверждения китайских педагогов о необходимости обучать детей слушать природу согласуются с традиционными установками китайской философии и эстетики.

Процесс восприятия ритмичности звуков природных явлений наиболее целесообразен для сельских школьников, когда педагог на воздухе дает им задания услышать и рассказать о тех или иных природных звуках. Слушание и «слышание» звуков природы необходимы для начала ритмического воспитания детей [168]. Слушание и слышание ритмичных и неритмичные звуков природы позво-

лят им самим воспроизводить те или иные ритмы в движении, копируя их в движении, в игре на музыкальных инструментах.

Уроки музыки в сельских школах [142] должны включать такой вид деятельности, как слушание, но не только музыки, но и звуков природы, считает У Юйтин [142]. Обучающихся можно выводить на природу, давать им задание на прослушивание звуков природы, а затем на музыкальных инструментах, изготовленных учениками самостоятельно, изображать эти звуки. Обучаясь слушать природу, дети затем переносят эти навыки и на слушание музыкальных произведений на уроке, что является важным для формирования их слушательских навыков, а значит, и музыкальной культуры. Импровизация и подражание звукам природы могут быть выполнены в определенном ритмическом рисунке, повторение которого будет способствовать и формированию музыкально-ритмических навыков.

Бай Сюэхай в опоре на позиции К. Орфа и Э. Жак-Далькроза отмечает, что восприятие и выражение ритма детьми являются специфическими элементами их развития в целом. Маленьким детям интересны звуки, которые они могут сами издавать при помощи ударов по игрушкам, окружающим их предметам. Ритм, отмечает Бай Сюэхай, является единственным «проэлементом» музыки, существующим в природе независимо от человека. Ритм существовал в природе до появления людей и не зависел от них. Щебетание птиц, мелодичный шум бамбука, ритм падающих дождевых капель – все это может услышать ребенок. Стадия раннего детства – лучшее время для непосредственного ощущения ритма из природы. Чувствительность детей к ритму, к самостоятельно полученному звуку путем ударов о предметы является отправной точкой для культивирования и развития музыкальных способностей [8]. Поэтому, как считает Бай Сюэхай, именно умение слушать звуки природы является первым этапом к развитию не только чувства ритма, но и других музыкальных способностей: мелодического слуха, чувства тембра, эмоциональной отзывчивости. Звуки шуршания листвы осенью, звуки ветра, скрип снега зимой, пение птиц летом – все эти звуки, считает Чжан Хайнынь, должны слушать и воспринимать дети в сельском детском саду. Этот автор, так же как и Бай Сюэхай, считает, что в процессе ритмического воспитания

детей именно формирование умения слушать звуки природы является начальным этапом не только воспитания чувства ритма, но и музыкального воспитания в целом [171]. Несмотря на то, что оба этих автора обращаются к определенному возрасту детей – дошкольному детству, эти позиции по формированию умения слушать звуки природы являются актуальными и для обучающихся начальной школы, а именно первоклассников (У Юйтин).

Замкнутая сельская среда влияет на развитие сельского музыкального образования и его содержание, считает Лю Цзяли. В деревне перед ребенком раскрываются широкие возможности для восприятия разнообразия природных звуков, а отсюда вытекает вывод о том, что такая среда является эффективной для формирования тембрового слуха [79]. Эта замкнутая сельская среда оказала положительно влияние и на формирование у детей представлений о народной музыкальной культуре. Скрытые от влияния городской музыки народные песни и баллады в сельских районах Китая очень хорошо сохранились. Эти народные песни и баллады, считает Лю Цзяли, легко понять сельскому ребенку. Такие песни и баллады в сочетании с природной средой и звуками природы являются оптимальным условием для освоения сельским ребенком музыкальной культуры своего народа.

Преподавание музыки в сельских начальных школах должно учитывать особенности сельской жизни детей, указывает Ван Минь [21]. Музыка приходит из жизни, поэтому обучение музыке должно связывать музыку с жизнью. Для этого они могут вывести учеников из школы на природу и провести урок музыки на открытом воздухе. Если преподавание музыки в сельских начальных школах может начинаться с реальной жизни учащихся, приближенной к сельской жизни, то это сформирует интерес детей к музыкальному искусству, что сделает музыкальное образование младших школьников практико-ориентированным. Такой же практико-ориентированный подход раскрывает в своей работе Гао На [28] Автор указывает, что весь процесс музыкального образования школьников на селе должен быть ориентирован на жизнь и связан с жизнью села. В связи с этим, указывает автор, учителям, ведущим уроки музыки в сельской школе, следует сменить модель обучения, связанную с позицией «делай как учитель», на позицию

«наблюдай за жизнью и делай сам». Эта модель, построенная на самодеятельности ребенка и связи его музыкальной деятельности с жизнью, даст возможность для его успешного развития [28].

Сельские школьники на музыкальных занятиях, которые проходят на открытом воздухе, могут более свободно двигаться, хоть по кругу, используя при этом определенные движения руками, корпусом. Их не стесняет размер классной комнаты и количество детей, находящихся в ней. Темп движения детей, ритмический рисунок может «отбивать» на ударном инструменте педагог или кто-то из учеников. Занятия на воздухе дают возможность более свободного движения детей руками, делать повороты, прыжки, так как пространство для двигательной активности на воздухе не столь ограничено, как в условиях проведения занятий в классе. Исполняя на воздухе в ансамбле те или иные ритмоформулы, относящиеся к музыке определенного праздника, дети затем могут без стеснения включиться в такой праздник и исполнять ритмоформулы (даже если это будут только начальные такты) вместе со взрослыми в реально проходящем празднике на селе.

Одной из значимых традиций китайской народной культуры являются игры, к которым относятся и детские игры с использованием ритмичной музыки. В Китае хорошо известны такие детские игры, в которые издревле играли дети: «Поймай за хвост дракона», «Найди платок», «Ищу друга» и т. п.

Народные игры, указывает Линь Цзифу, являются отражением жизни народа. Народная мудрость сублимируется в поведенческой практике, которая составляет основной тип жизни людей. Ряд привычек в народных играх на протяжении многих веков становились культурными традициями, которые в процессе же игры и развивались, и воспроизводились. Народная игра почти всегда воспроизводилась в коллективной форме, включала не только игровую, но и художественную деятельность, так как во время игр их участники могли использовать песни, звуки барабана, гонга и т. д.

Игровая культура каждого народа включает и детские игры. Такие игры есть у многих народов, они же, считающиеся традиционными для народной культуры, имеются и в Китае. А. В. Попова и Т. С. Лопаткина отмечают, что культура

Китая включает не только художественные ценности, литературные и музыкальные произведения, но и игры, которые существуют не одно тысячелетие. К таким народным играм относятся и детские игры с музыкой. Однако, как указывают авторы, «В современной литературе, посвященной культуре Китая, практически не уделяется внимания этому виду деятельности человека» [104, с. 81]. Игры в китайской игровой культуре, указывают авторы [104], определяются понятием «юси», и они активно воспроизводились не только взрослыми, но и детьми. В китайские народные игры играли на различных народных праздниках и, как правило, на улицах. Народная детская игра приносит детям удовольствие и радость. Участие в такой игре позволяет детям устанавливать партнерские взаимоотношения, улавливать ход и ритм игрового действия [159].

Для более точного воспроизведения ритма и темпа игры дети сами поют так называемые в Китае «детские стишки» – коротенькие попевки, передающиеся из уст в уста, помогающие каждому ребенку входить в игровое действие. Ян Хуэй [189] отмечает, что детские стишки являются эффективным средством музыкально-эстетического воспитания обучающихся в начальных школах. Такие стишки, указывает автор, являясь выражением народной культуры определенной провинции, легче пробуждают эмоции у детей, развивают чувство культурной самобытности. «Озвучивание» таких стишков путем ритмического аккомпанемента развивает у детей чувство ритма.

Особую роль в детских развлечениях и играх играет реквизит, например китайские глиняные игрушки – свистульки «нинигоу» или «нигугу», которые являются и сегодня чрезвычайно популярными в сверенных районах Китая. Такие игрушки позволяли ребенку не только издавать определенные звуки, играя на свистульке, но и оформлять их в определенном темпе и в определенном ритмическом рисунке. Проигрывая определенный ритмический рисунок на такой свистульке, ребенок развивает умения ограждать ритм попевки. В последнее время в Китае развитие чувства ритма происходит и с такой популярной во всем мире для детей игрушкой, как мячик. Удары (быстрые, которые делаются с короткой амплитудой, и медленные, которые делаются с высокой амплитудой замаха на удар) и их пе-

ремена (то высокий, то низкий замах на удар по мячу) способствуют ритмическому аккомпанементу того или иного музыкального произведения. Такая игра с таким атрибутом, как мяч, тоже может помимо ловкости, точности движений развивать ритмические навыки детей.

К музыкальным детским китайским играм, в которых музыка задает темп движения, относятся такие игры, которые китайские авторы [172; 162; 159] относят к подвижным детским играм. В процессе игры дети развиваются физически, они демонстрируют силу, ловкость, умение подчиняться темпу и ритму игры. В народной китайской игре для детей, в которой имеется два разных персонажа, использовались два разных по тембру ударных инструмента. Некоторые учителя включают сегодня для аккомпанемента детским играм отрывки из Пекинской оперы и различные инструменты, используемые в ней. Например, ударные инструменты низкого тембра, звучащие в медленном темпе, и ударные инструменты, например колокольчики, которые звучат в высоком регистре и в быстром темпе. Часто и ритмический рисунок в таких фрагментах бывает разным, в том числе и с паузами, что заставляет детей делать в движениях остановки [23].

Для фольклора многих народов характерно соединение таких видов деятельности, как пение и танец. В этом плане китайская музыкальная культура имеет тоже свои специфические особенности. В храмовом и придворном церемониале, как указывает исследователь китайской музыкальной культуры Г. М. Шнеерсон, пение и танцевальное искусство были неотделимы, это же единство проявлялось и в музыке китайского народа [184]. Характеризуя китайскую музыкальную культуру, Г. М. Шнеерсон указывает и на философские основания этого единства, обосновывая то, что оно возникло в жизни китайского народа много веков назад. «Понимание музыки как синтетического искусства звука, слова и жеста пронизывает всю китайскую философию искусства, оно неизменно на протяжении всей многовековой истории китайской культуры и сохраняет свое значение в наше время. Китаец поет, танцуя, и танцует, напевая» [184, с. 31]. Звуки, как считалось в китайской философии, рождаемые песней, в свою очередь, рождают и движение [184]. В этой связи в своем труде Г. М. Шнеерсон, характеризуя китайскую музы-

кальную культуру, опирается не только на музыковедческий анализ, но и на цитаты китайских мудрецов и философов. Так, он, например, цитирует древнюю китайскую мудрость о единстве звука, слова и движения. «Поэзия порождает идею, песня рождает звуки, звуки возбуждают движение» [184, с. 31]. Эта музыкальная традиция проявляется в различных видах музицирования в Китае, а также в различных формах китайской праздничной культуры. Описывая один из таких праздников – «Праздник Фонарей» [95], Ню Ц. указывает на то, что в этом празднике, на котором поются многочисленные народные песни, специально исполняемые на таком празднике, сами эти песни обязательно включают танцевальные движения. К такой песне-танцу и очень часто добавляются «отбивка тактов гонгом и барабаном, а партия человеческого голоса рассказывает сюжет простой истории, что приближает жанр к характеристикам традиционной китайской музыкальной драмы» [95, с. 67]. В связи с этим Ню Ц. говорит о том, что на этом празднике песни являются специфическим искусством, в котором пение, танец, игра на ударных инструментах составляют единое художественное целое.

Соединение танца и пения, танца и игры на ударном музыкальном инструменте можно использовать и на школьном уроке музыки. В музыкальной культуре Китая имеются народные танцы, которые исполняются с ударными инструментами, например танец с поясным барабаном, с палочками, с бубном и др.

В российских источниках авторы, обуславливая необходимость соединения пения и танца, ссылаются на фольклорные традиции [4; 81; 122], на возрастные особенности развития детей [43; 17], на возможности эффективного обучения пению [122], на формирование музыкально-ритмического чувства [161].

Анализ литературы по музыкально-ритмическому воспитанию детей в образовательных учреждениях Китая показал, что почти все авторы, говоря о необходимости такого воспитания, указывают на то, что включение во все виды музыкальной деятельности детей танца или танцевальных элементов способствует формированию у них чувства ритма [161]. Танец как необходимый компонент песенного исполнительства используется китайскими педагогами не только на му-

зыкальных, но и на спортивных занятиях, утренних гимнастиках, в играх детей [169; 79; 126; 161].

Пение и танец во взаимосвязи включены и в содержание школьных праздников. Однако анализ песенно-танцевальной деятельности детей на уроке музыки показывает, что в основном учителя используют такие виды движения и танца, которые характерны для современной танцевальной культуры, или же элементы, заимствованные из систем музыкального воспитания зарубежных педагогов, например К. Орфа. Элементы китайских народных танцев, даже при изучении народных песен, и детских китайских стишков на уроке музыки используются крайне редко. Внедрение поп-культуры в культурно-образовательный контент Китая является неотвратимым процессом, но все-таки доминанта исполнительского – песенно-танцевального, инструментального – музицирования должна быть реализована в опоре на национальные песенные и танцевальные традиции, о чем уже говорилось в настоящем исследовании. Особо данное положение касается сельских детей, живущих в относительно замкнутых культурных пространства своего села и имеющих возможность наблюдать и даже участвовать в китайских народных праздниках, в которых все эти традиции и воспроизводятся селянами.

Определяя возможность участия детей в сельских праздниках, ряд китайских авторов [95; 47] определяют наиболее значимые из них, которые проводятся в сельских поселениях Китая и которые могут быть отмечаться в стенах начальной школы. К таким праздникам относятся: Китайский Новый год или праздник весны (Чуньцзе), праздник фонарей (Юаньсяоцзе), праздник, посвященный весеннему севу – второго дня второго месяца (Лунтайтоу), праздник, посвященный памяти выдающегося древнекитайского поэта Цюй Юань – драконьих лодок (Дуаньу) и праздник в честь основания Китайской Народной Республики.

Сельские школьники на таких праздниках могут воспринимать народные традиции и предметы культуры, декоративно-прикладного искусства в непосредственной близости. Городские школьники тоже могут познакомиться с предметами китайской культуры и даже в большем объеме. Так, городские дети могут увидеть традиционные китайские праздники по видео, на сайтах интернета, по телевидению

и т. п. Однако сельский ребенок все эти примеры китайской музыкальной, танцевальной, декоративной культуры может видеть воочию. «Обладая богатыми возможностями для развития эмоционально-чувственных сторон личности, этнокультурное содержание придает педагогическому процессу особую атмосферу. История жизни народа, его культура, опыт, среди которых живет ребенок, являются своеобразной матрицей, истоками развития культуры самого ребенка» [123, с. 35].

В настоящее время в работах китайских авторов указывается на необходимость включения детей в искусство перкуссии. Для этого авторы изготавливают шумовые музыкальные инструменты из «живых» материалов. Ван Сяоцзин указывает, что такими природными материалами для создания самодельных музыкальных инструментов в процессе обучения перкуссии могут быть такие экологические материалы, как ветки, семена растений, бамбуковые стебли, камни, каменная крошка, песок, всевозможные ракушки [22]. Все эти природные материалы сельскому ребенку вполне возможно достать, находясь на прогулке в лесу или в поле. В работе уже упоминавшегося автора У Юйтина подчеркивается необходимость включения учеников начальной школы в исследовательский процесс, например при прослушивании звуков природы и нахождении для них звуков ударных китайских музыкальных инструментов. При этом, как указывает автор, в сельских начальных школах чрезвычайно актуальным является самостоятельное изготовление детьми таких инструментов [142]. Перкуссия является одним из любимых детьми младшего школьного возраста видов музыкальной деятельности в школах. Учителя музыки в связи с этим используют перкуссию для содержания многих уроков музыки. Чжу Хунся [180] указывает, что перкуссия может быть частью многих видов музыкальной деятельности. Она может помочь ребенку освоить сложные музыкальные произведения, которые предлагаются ему на уроке музыки для прослушивания. Следует отметить, что популярность перкуссии настолько велика в Китае, что на китайском телевидении создаются проекты, которые связаны с возможностью сельских жителей, устроить, например, целый многоголосный перкуссионный концерт. Ван Сяоцзин в своей статье приводит примеры того, как китайский исполнитель Хуан Тина в телевизионном шоу пока-

зывает, как можно создать целую сельскую перкуссионную симфонию из самых обычных, окружающих любого сельского жителя предметов. Для этого исполнитель находит различную утварь в домах селян, например мотыги, бамбуковые прутья, палочки для еды, кувшины, жестяные ведра и т. д., звуки которых при ударах являются различными по высоте. Соединяя в перкуссии такие различные по высоте звуки, исполнитель создает целое перкуссионное произведение о сельской жизни. Приведенный пример еще раз демонстрирует, насколько перкуссия может быть разнообразной при использовании «звучащих предметов» и как все эти звуки, собранные воедино в различном ритмическом сочетании и с различными тембральными красками от ударов по разным предметам, могут создать целое художественное произведение [22]. Дети, просматривая такие телевизионные шоу, могут осознать, что в перкуссии могут быть задействованы многие «звучащие предметы». А просмотр видео с перкуссией реальных барабанов и гонгов развивает интерес к такому исполнительству. Создание аналогий таких инструментов в самостоятельной творческой деятельности может сформировать огромные интерес школьников к исполнению перкуссии на них.

Цзян Сюхун [156], раскрывая особенности музыкального образования в Китае и сравнивая это образование с российским образованием, определяет, что Китай обладает специфической, развивающейся в течение многих веков культурой, в том числе и культурой музыкальной. Специфика и своеобразие этой культуры должны быть усвоены детьми с раннего детства. А потому весь процесс музыкального образования помимо активного заимствования концепций, положений, технологий западных и, в частности, западноевропейских систем образования должен быть основан на национальных культурных традициях. Методологической основой бытия культуры являются идеи Конфуция, а также, как отметает Цзян Сюхун, «эстетические идеи представителей нового культурного движения Кан Ювэй, Лян Цичао, которые ориентированы на совершенствование личности…» [154, с. 75]. Поэтому сегодня в Китае эти идеи воплощаются в многочисленных статьях авторов, исследующих пути улучшения и модернизации дошкольного и школьного музыкального образования. Главное, о чем сегодня гово-

рят китайские авторы, это то, что в процессе музыкального образования ребенок должен развиваться не только эстетически, умея наслаждаться музыкой, не только в плане совершенствования музыкальных способностей, но и в плане освоения музыкальной культуры. Поэтому все виды музыкальной деятельности, в том числе и музыкально-ритмической, способствуя развитию той или иной музыкальной способности, являются средством освоения ребенком музыкальной культуры и, в частности, культуры своего народа. Воспитание музыкальной культуры, как указывал Д. Б. Кабалевский [48], является воспитанием духовной культуры ребенка. Таким образом, осуществляя музыкально-ритмическое развитие школьников в процессе этого же вида деятельности, учитель должен принимать во внимание возможность общего развития детей на традиционных основах китайской музыкальной культуры.

Обобщение содержания данного параграфа позволило выделить те музыкальные традиции, которые характерны для музыкальной и художественной культуры Китая, и те тенденции, которые сегодня являются приоритетными в реализации музыкального образования детей.

1. Перкуссия как традиционная китайская форма музицирования на ударных инструментах, встречающаяся на китайских народных праздниках в китайских селах, должна быть включена в процесс музыкального образования детей. Отсутствие или недостаточность ударного инструментария для перкуссии в сельских образовательных учреждениях может быть компенсирована самодельными музыкальными инструментами, которые могут быть изготовлены детьми совместно с педагогом.

2. Народные детские китайские игры с музыкой, которые являются эффективными средством музыкально-ритмического воспитания и представляют интерес для современных школьников, должны быть задействованы в процессе уроков музыки в школах, в том числе и сельских школах Китая.

3. В музыкальное образование школьников необходимо вводить не только народные китайские песни, но и песни, в которых органично сочетаются пение и танец как специфическая форма исполнительства в китайской народной музы-

кальной культуре. Для успешного музыкально-ритмического развития детей в урок музыки можно вводить китайские детские стишки, являющиеся частью народной китайской культуры. Такие стишки могут быть исполнены под аккомпанемент ударных инструментов, они имеют различные варианты метра при их произношении.

4. Перкуссия, танец с ударными инструментами, песня-танец, освоенные детьми на уроках музыки, могут быть воспроизведены на китайских национальных праздниках, проводимых в селе и в школе, что делает процесс музыкального образования сельских школьников практико-ориентированным.

В предыдущем параграфе диссертационного исследования было определено, что музыкально-ритмическое чувство проявляется в отклике ребенка на эмоциональную выразительность темпо-ритма, метрических соотношений музыкального произведения, в воспроизведении ритмического рисунка музыки в разных видах музыкальной деятельности. Выявление значения ритма в традиционных формах исполнительства китайской музыкальной культуры, а также особенностей воспитания чувства ритма у детей на музыкальных занятиях и уроках музыки позволило сформулировать понятие «музыкально-ритмическое развитие детей» – это педагогический процесс, способствующий формированию умения слушать музыку, в процессе восприятия которой эмоционально откликаться на выразительность темпа, метроритма и воссоздавать их в традиционных способах китайского народного исполнительства: пение-движение (танец) с аккомпанементом ударных инструментов и перкуссия.

1.3. Концептуальные положения организации музыкально-ритмического развития детей в сельских образовательных учреждениях Китая

Для разработки содержания методики музыкально-ритмического развития школьников в сельских образовательных учреждениях Китая необходимо было выбрать основные концептуальные положения, включающие подходы и принципы для разработки методологического основания данной методики, а также наме-

тить примерную структуру уроков музыки, целью которых будет являться музыкально-ритмическое развитие учащихся.

В современном музыкальном российском и китайском образовании сегодня актуальным становится деятельностный подход, суть которого заключается в стимулировании детей на самостоятельный поиск решения тех или иных музыкально-образовательных задач. Очевидно поэтому, сегодня в Китае, в связи с востребованностью деятельностного подхода во всех сферах образования, в том числе и начального школьного музыкального образования, становится чрезвычайно популярной система музыкального воспитания К. Орфа. В опоре на эту систему китайские педагоги стимулируют детей на самостоятельный поиск средств самовыражения в пении, танце, игре на музыкальных инструментах [166; 20; 67; 153]. Вань Лэй и Ли Сиси [20], отмечая эффективность системы музыкального воспитания К. Орфа, указывают на то, что учитель в образовательном учреждении должен только вдохновлять детей на создание музыки и на ее исполнение. Дети благодаря такой поддержке учителя и его помощи могут самостоятельно подбирать тут или иную мелодию к текстам песенок, иногда воспользовавшись уже освоенными мелодиями, а иногда сочинять эти мелодии сами. Они должны сами подбирать движения и определенные элементы танца к музыке, т. е. самостоятельно, на основе уже накопленного опыта музыкальной деятельности создавать музыкальные творческие продукты. В содержание обучения детей музыке на школьном уроке, указывает китайский исследователь Хуан Сяолинь, должны включаться такие задания, которые вызывают у детей интерес. Включаясь в музыкальную деятельность посредством того, что интересно, дети, таким образом, развивают свои способности [153]. К таким заданиям можно отнести те, которые способствуют ритмическому воспитанию младших школьников, например при освоении детьми ритма, можно включить удары по барабану, которые воспроизводят один или несколько учеников в классе (Хуан Сяолинь). При этом темп и ритмический рисунок исполнения на ударном инструменте дети находят самостоятельно, даже без помощи учителя. При такой организации фрагмента урока музыки, связанного с музыкально-ритмическим развитием, обучающиеся первого класса школы точно

и быстро осваивают определенный ритм и верно воспроизводят его в движении. Приведенные примеры показывают, что китайские авторы в своих работах провозглашают идеи о стимулировании детей к творческому поиску, к самостоятельности выполнения ими заданий, к выбору разнообразных видов музыкальной деятельности и т. п. Таким образом, видно, что основные идеи деятельностного подхода, разработанного российскими авторами, в образовательном пространстве Китая воспроизводятся китайскими педагогами системы дошкольного и школьного музыкального образования. Хотя в Китае пока еще крепки традиции обучения детей музыке в общем образовании в опоре только на один вид деятельности и с использованием метода повтора (повторение за учителем действий, которые он демонстрирует ученикам для верного исполнения), о чем говорилось в предыдущих параграфах настоящего исследования (Ли Инъин).

В российской педагогической науке деятельностный подход связывают с понятием деятельности, которая «предполагает субъекта с его собственной личной мотивацией, замыслом, инициативой и самостоятельностью» [83]. Содержание деятельностного подхода связано, по определению А. М. Медведева и И. В. Жулановой, «с продуктивной деятельностью при понимании “продуктивного” не как материального производства (“продуктивное” не синоним “производственного”, понимаемого как производство товаров), а как преобразования ситуации самого действия и самого действующего субъекта» [83, с. 7]. Суть деятельностного подхода – изменение самого субъекта, самостоятельно организовавшего поиск решения определенной проблемы.

В опоре на позиции А. В. Хуторского, Е. И. Приходченко, А. С. Кузьмичева, Н. И. Мотузенко можно выделить следующие способы освоения учебного материала обучающимися:

– повторение материала, который представил учитель или другой обучающий;

– самостоятельное получение знаний обучающимся;

– знания, которые стимулируют обучающегося на собственную активную деятельность [105]. Именно последний способ и определяется в российской педагогической науке как деятельностный, когда в процессе обучения, освоения ка-

ких-либо знаний обучающийся самостоятельно ищет решение тех или иных проблемных жизненных вопросов [105]. Общая методологическая установка такого подхода – процесс обучения, реализуемый в русле этого подхода, стимулирует обучающихся на активное и мотивированное участие в обучении.

Деятельностный подход в образовании сегодня рассматривается как способ организации образовательного процесса в учреждениях системы школьного, среднего и высшего профессионального образования. Его считают методологической составляющей всей системы ФГОС в России на всех уровнях образования. В научных и научно-методических статьях на деятельностный подход обращается внимание и в связи с реализацией ФГОС начального школьного и дошкольного образования.

В дошкольном образовании реализации деятельностного подхода способствовала смена концепции понимания дошкольного детства как периода подготовки к дальнейшей жизни, например подготовки к школе, на концепцию самоценности дошкольного детства. «Мы должны не научить, а дать полноценно прожить в игре различные ситуации. Ребенок должен захотеть поиграть, а взрослый поддержать это желание» [49, с. 47]. В связи с этим для развития ребенка важен не образовательный результат, пишут авторы [137; 133; 49], а «вхождение ребенка в культуру и формирование у него представлений о ее “базовых ценностях”» [137, с. 47]. Поэтому вместо формирования у дошкольника знаний, умений и навыков, необходимых для образования в начальной школе, путем специальных занятий необходимо формирование его личности.

Значение деятельностного подхода во всей системе развития ребенка дошкольного возраста формулирует Л. В. Тимошенко. Автор указывает на то, что суть деятельностного подхода заключается в том, что весь процесс дошкольного образования строится «на взаимодействии взрослого и детей в процессе совместной деятельности, предполагающей активную позицию ребенка» [137, с. 107], а главным видом такой совместной деятельности является игра. В процессе игровой деятельности дошкольник приобретает определенные умения и способы действия, затем он переносит их в другие виды деятельности: коммуникативную, творче-

скую и т. д., тем самым развивая свои способности и умения. «Осваивая разнообразные игры, ребенок учится переносить полученные умения в новые ситуации. Следовательно, игра приобретает творческий характер, а значит, дает развивающий эффект» [137, с. 108]. Кроме того, этот перенос полученных в игре знаний и умений происходит в самостоятельной деятельности ребенка. Поэтому можно сказать, что игра является и способом формирования такого важного качества, как самостоятельность в выборе решения той или иной задачи, на что указывалось в работах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, и является показателем деятельностного подхода в образовании.

Рассмотрение авторами реализации деятельностного подхода касается многих предметных областей школьного образования, в том числе и предметной области «Искусство». Деятельностный подход сегодня является базовым и для музыкального и художественного образования детей школьного возраста. На основе деятельностного подхода строится вся система общего, в том числе и музыкального образования, целью которого является формирование музыкальной культуры школьников (Д. Б. Кабалевский). Данная цель общего музыкального образования, сформулированная еще в 80-е годы XX века в качестве цели российского музыкального воспитания, является актуальной для современных ФГОС начального и основного школьного музыкального образования в России. Анализ программы по музыке в начальных школах России (Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, В. В. Алеев, Т. И. Науменко, Т. И. Кирчак и др.) показывает, что авторы программ для их разработки руководствуются именно деятельностном подходом, лежащим в основе ФГОС НОО. Деятельностный подход в музыкальном образовании младших школьников, считают Н. В. Вахнина, А. В. Захарова, способствует активному включению обучающихся во все виды музыкально-исполнительской деятельности и стимулирует их на творческие поиски и воплощение в вокально-хоровом, инструментальном музицировании на шумовых инструментах, в передаче образа музыкального произведения в пластическом интонировании [24]. В школьном образовании этот подход сегодня выступает основой для проектирования всей системы школьного музыкального и художественного образования. Данный подход

реализуется в таких направлениях педагогической деятельности, как активизация творческого потенциала ребенка в создании художественных продуктов, в самостоятельном нахождении средств художественной выразительности для воплощения художественного продукта, в открытии ребенком тех или иных граней художественного образа при восприятии произведений искусства.

В связи с тем, что деятельностный подход сегодня определяет все содержание музыкального начального образования, меняется и роль педагога музыкального и художественного образования, она становится иной (Н. Г. Куприна и С. А. Новоселов). Педагог уже не обучает, декларируя обучающимся те или иные законы художественного и музыкального творчества, не транслирует эти знания детям для запоминания и усвоения, а демонстрирует детям то, как добиваться тех или иных художественных результатов в исполнении и художественном творчестве, стимулируя их на активный творческий поиск [63].

Анализ работ китайских (Ли Инъин, Хуан Сяолинь, Вань Лэй, Ли Сиси) и российских (Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, В. В. Алеев, Т. И. Науменко, Т. Н. Кирчак и др.) авторов показывает, что сегодня в современном образовании именно деятельностный подход является определяющим для развития личности каждого ребенка на разных уровнях общего образования. В связи с этим в основу методики музыкально-ритмического развития младших школьников в системе сельских образовательных учреждений Китая будет положен деятельностный подход.

Выдвигая деятельностный подход для разработки методики музыкально-ритмического развития школьников на уроках музыки в сельских образовательных учреждениях Китая, следует рассмотреть те принципы, которые способствуют реализации этого подхода на практике.

Дидактическими принципами реализации деятельностного подхода в образовании дошкольников, по мнению Л. Г. Петерсон [102], являются:

– целостности;

– психологической комфортности;

– творчества;

– вариативности и другие.

В своих работах Л. Г. Петерсон подчеркивает неразрывную связь деятельностного (как она называет) метода и такого принципа, как принцип вариативности. «Принцип вариативности предполагает формирование у учащихся способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора» [101, с. 10]. Взаимосвязь деятельностного подхода и принципа вариативности раскрывается в положении Т. В. Живокоренцевой. «В деятельностном подходе инвариантными компонентами содержания образования являются универсальные познавательные, умственные, практические действия, а вариативным компонентом – содержание, с помощью которого они могут быть сформированы» [138, с. 208].

Содержание принципа вариативности тесно связано с концепцией вариативности образования, сущностные положения которого были декларированы А. Г. Асмоловым. Автор трактует такое образование как процесс, целью которого является расширение возможностей выбора личностью того или иного пути развития, достигаемого во взаимодействии и совместной деятельности обучающегося и обучающего, в ходе которого происходит овладение различными способами мышления и решения задач. В итоге в процессе такого вариативного обучения ребенок приобщается к культуре [5].

В системе дошкольного образования авторами содержание данного принцип рассматривается уже в такой трактовке: принцип вариативности дает возможность детям выбора собственной деятельности и выбора средств ее осуществления, что способствует формированию у дошкольника умений производить этот выбор осознанно, а не спонтанно [5].

Во всей системе образования реализация такого принципа способствует развитию исследовательских качеств личности обучаемого, его интеллектуальных сил, индивидуальных творческих способностей [41].

Принцип вариативности активно реализуется в процессе музыкального образования детей, причем как в системе общего образования, так и в системе дополнительного музыкального образования (музыкальные занятия детей в детских

музыкальных школах, в детских школах искусств). Опыт реализации этого принципа и в тех, и в других образовательных учреждениях будет значимым и для сельских школьников в образовательных учреждениях Китая, в содержании работы по музыкальному образованию которых существуют значительные пробелы в виде одновариантных построений занятий, включающих только два вида музыкальной деятельности – танец и пение, о чем уже не раз указывалось в работах китайских авторов (Чень Джи, Фан Чжэнкунь, Лю Цзяли, Вань Лэй, Ли Сиси) или однотипных заданий.

Вариативный принцип, реализуемый в вариативной модели музыкального воспитания в детской музыкальной школе, раскрывает в исследовании И. А. Синицина. Для создания такой модели, фактически построенной в соответствии с вариативным принципом, автор выдвигает ряд условий:

– трасформированность и многовариантность содержания или, как определяет И. А. Синицина, гибкость структуры музыкального занятия с дошкольниками;

– включение в содержание музыкального занятия творческих ситуаций;

– переключение деятельности педагога с традиционно «обучающей» на фасилитационную и др. [119].

Таким образом, условия включают:

– определенно составленное педагогом содержание занятий, которые отличаются многовариантностью структуры;

– использование в содержании занятий определенных ситуаций, стимулирующих ребенка на творчество, включение определенных творческих заданий;

– введение такого способа взаимодействия дошкольников и педагога на музыкальном занятии в детской музыкальной школе, которое можно определить как творческое, где педагогу отводится роль не обучающего детей, а фасилитатора, помогающего дошкольнику в выборе способа действия, в выполнении того или иного творческого задания.

Различные варианты модели музыкального образования детей рассматривает в своих работах Л. В. Матвеева. Выделение таких моделей, рассмотрение их особенностей и специфики были возможны при включении автором принципа ва-

риативности. Следует отметить, что рассмотренные автором модели касаются определенного вида музыкального образования – семейного и включают четыре варианта таких моделей:

– музыкальное образование в семье с использованием ее культурного потенциала и с привлечением образовательных возможностей учреждений дополнительного музыкального образования;

– музыкальное воспитание в семье реализуется с помощью примеров народного музыкального искусства, духовной музыкальной культуры;

– музыкальное воспитание, реализуемое в опоре на музыкальные и культурные традиции определенной страны;

– музыкальное воспитание, нацеленное на формирование общей культуры ребенка или определенных исполнительских качеств [82].

Реализация принципа вариативности расписывается авторами с учетом различных направлений в музыкальном образовании детей. Для настоящего исследования актуальными являются направления этого принципа в исполнительской деятельности детей, так как именно исполнение детьми песен, танцев, игра на инструментах являются основными видами деятельности на музыкальных занятиях и в сельских образовательных учреждениях Китая. В этой связи интерес представляют идеи российских авторов А. Г. Гогоберидзе и В. А. Деркунской. В своей методической работе [32] авторы обращают внимание на исполнительскую деятельность дошкольников, указывая, что в организацию и проведение разных видов этой деятельности (пение, игра на инструментах, танец) следует включать вариативные технологии. Авторы раскрывают два направления в музыкальном развитии детей:

– эмоциональный отклик на музыку, осознание содержания музыкального произведения (музыкальный образ), создание музыкального образа в различных видах музыкальной деятельности детей;

– активное творчество (песенное, танцевальное, инструментальное при игре на музыкальных инструментах) [32].

Вариативные технологии (многообразие таких технологий) авторы рассматривают в разных видах деятельности детей: в пении, игре на инструментах, в танцах. Для этого дошкольникам предлагаются различного рода музыкальные игры. И хотя А. Г. Гогоберидзе и В. А. Деркунская говорят о различных способах реализации вариативности, в данном случае вариативность игр в различных видах музыкальной деятельности, все эти игры позволяют ребенку быть участником разных видов деятельности, переносить способы осуществления этой деятельности (например, перекодирование музыкального образа в художественный образ в рисунке музыки), выбор того или иного вида деятельности: игра на инструменте, пение, танец – все это и приводит к музыкальному развитию ребенка, что и является целью музыкального воспитания дошкольников на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении.

Вариативность является одним из основных принципов реализации музыкального образования младших школьников, причем как в системе общего музыкального образования, так и в системе дополнительного музыкального образования в детской музыкальной школе (О. В. Дедюхина) [35]. Предоставление ребенку выбора для его творческой деятельности формирует у него умения находить верные решения самостоятельно, не бояться ситуации неопределенности. Вариативность – принцип, который позволяет учителю музыки разрабатывать различные содержательные основания для проведения урока музыки. Обилие разнообразных образовательных программ по музыке в российской системе музыкального образования, считает Т. В. Луданова, позволяет учителю сделать определенный выбор по реализации собственных идей и замыслов [74]. Таким образом, представленные примеры по использованию принципа вариативности в системе общего (дошкольное образовательное учреждение) и дополнительного (дополнительное музыкальное образование – музыкальная школа) говорят о его востребованности в данных системах, так как реализация этого принципа позволяет учителю выбрать определенный образовательный контент, предоставить ребенку множество видов музыкальной деятельности для исполнения и восприятия музыки, а также способ-

ствует разработке таких заданий, которые ребенок самостоятельно выбирает и выполняет.

Для настоящего исследования, которое концептуально базируется на идее о необходимости воспитания дошкольников в китайских сельских детских садах в опоре на национальную китайскую культурно-образовательную систему, о чем не раз указывалось в документах китайского правительства, немаловажным подходом создания методики музыкально-ритмического развития детей в сельских образовательных учреждениях является этнокультурный подход.

Этнокультурный подход, как указывает Л. П. Карпушина, тесно связан с понятием этнокультурная направленность образования или этнокультурное образование. К такому образованию в результате реализации поликультурного подхода в его процессе автор относит и этнохудожественное образование, которое определяется Т. И. Бакалановой следующим образом: «это один из видов этнокультурного образования, содержанием которого является народная художественная культура, то есть совокупность произведений народного художественного творчества, традиционных форм и способов их создания, воспроизведения, бытования, сохранения, распространения и передачи от поколения к поколению» [9, с. 159]. Частью такого этнохудожественного образования, указывает Л. П. Карпушина, является этномузыкальное образование, т. е. образование, выстроенное с учетом этнохудожественного подхода [51; 50].

Реализация этнокультурного подхода в музыкальном (этномузыкальном образовании) способствует формированию у обучающихся начальных классов интереса к музыкальной культуре своего и других народов, формированию «потребности в общении с различными образцами этномузыкальной культуры, основ этноэстетического вкуса; формированию системы знаний в области национальной музыкальной культуры…» [1, с. 179], что эффективно влияет на становление музыкального опыта младшего школьника, на формирование ценностного отношения к музыкальной культуре своего народа.

Определяя содержание этнокультурного подхода, Л. П. Карпушина указывает на ряд принципов, которые уже имеют многовековую историю существова-

ния и которые составляют в комплексе этот подход. К таким относятся принцип народности, принцип культуросообразности, а также такие принципы, которые были не так давно декларированы авторами и стали использоваться в педагогической науке: диалога культуру, поликультурности, культуротворчества и др. Делая анализ и сравнение принципов народности, культуросообразности и этнокультурности как основы этнокультурного подхода, Л. П. Карпушина указывает, что построение образования с учетом такого подхода предполагает активное использование фольклора, народных традиций и народных праздников, акцентируя внимание обучающихся на их духовно-нравственном начале. В реализации этнокультурного подход автор видит необходимость сообразности «культурно-творческой деятельности человека современной культуре народа с учетом ее адаптации для образовательного процесса» [90, с. 171]. Исследуя работы ряда авторов (Е. В. Бондаревская, А. Я. Данилюк и др.), Л. П. Карпушина делает вывод о том, что в образовании этот принцип стимулирует обучающихся на постижение родной культуры во всем ее разнообразии, на активную творческую деятельность по воспроизведению и развитию традиций родной культуры [51].

Разделяя позиции Л. П. Карпушиной, Н. Г. Недогреева раскрывает содержание этнокультурного подхода в ракурсе рассмотрения его влияния на развитие личности обучающихся: «Этнокультурный подход к становлению личности обучающегося предполагает использование выработанных человеком ценностей национальных культур» [90, с. 483].

Формулировка «этнокультурный подход» не встречается в работах китайских авторов, хотя почти во всех исследованиях китайских ученых говорится о необходимости модернизации эстетического и музыкального образования на основе ценностей народной культуры, ее традиций и особенностей. Идеи этнокультурного подхода рассматриваются китайскими авторами, которые проводят научные исследования по педагогическому образованию в высшей школе. Так, китайские авторы Чжан Ваньти и Лин Нин, осуществляющие научное исследование под руководством профессора Г. С. Голошумовой, рассматривают стратегию по внедрению этнокультурного подхода в процесс подготовки китайских студентов в

российских вузах. Данная стратегия реализуется в концепции этнокультурного образования, базирующегося на этнокультурном подходе. Концептуальная идея исследования заключается в формировании этнокультуры личности студентов, когда все они признают национальную идентичность за счет своих национальных культурных корней, сохраняют и воспроизводят свою культуру и в то же время относятся уважительно к проявлениям других национальных культур. Приведенный пример использования китайскими исследователями концепции этнокультурного подхода, несмотря на нацеленность внедрения его в студенческую среду, показывает заинтересованность и китайских исследователей данным научным феноменом.

До сих пор этнокультурный подход рассматривался нами с позиции общепедагогических позиций, также было показано то, что этот подход сегодня стал предметом исследования и китайских авторов. Для подтверждения того, что этнокультурный подход сегодня является актуальным для российской педагогики дошкольного образования, обратимся к работам авторов, которые рассматривают данный подход как возможность организации процесса воспитания и, в частности, музыкального воспитания дошкольников в дошкольном образовательном учреждении.

Этнокультурное образование, указывает Л. А. Саттарова, является востребованным и необходимым для формирования общей культуры личности ребенка и школьника. Оно реализуется на основе этнокультурного подхода, который является основанием для разработки содержания образования на основе этнической культуры в разных образовательных учреждениях и в том числе в учреждениях дошкольного образования [113]. Для реализации данного подхода автор выделяет несколько условий, одним из которых является создание определенного содержания образования и этнокультурного образовательного пространства в опоре на национальные культурные особенности региона проживания ребенка [113].

Понимание этнокультурного подхода в дошкольном образовании как определенных условий, вслед за Л. А. Саттаровой, поддерживает коллектив авторов (Ю. В. Микляева, М. Ю. Новицкая). Авторы указывают на то, что «этноподход в

современном понимании – это психолого-педагогические условия, которые позволяют ребенку осознать и обрести свое место среди людей, в природном и социокультурном пространстве, с помощью овладения культурными способами познания, переживания и преобразования себя и мира, характерными для его этноса» [87, с. 5]. Именно это определение в наибольшей степени соответствует возрастному составу детей, в нем четко определены направления реализации такого подхода – это педагогические условия, нацеленные на освоение ребенком способов познания, понимания, переживания и воссоздания в практической деятельности тех традиций, норм, установок, которые характерны для определенного этноса. В своем практико-ориентированном методическом пособии, конкретно направленном на организации работы в дошкольном образовательном учреждении, авторы четко определяют и диагностическую составляющую всего процесса этнокультурного образования дошкольников в детском саду. Это:

– знания и представления о народных традициях, праздниках, произведениях народной художественной культуры;

– наличие показателей «потребность применения на практике ребенком сформированных знаний и представлений»;

– сформированность умений самостоятельного творчества в русле определенных национальных традиций.

Анализ диагностических критериев позволяет выделить параллели между этими основными критериями и определением этноподхода, которое сформулировали авторы:

– критерий «знания и представления о народных традициях» совпадает с формулировкой «способы познания культуры»;

– критерий «потребность применения знаний» – с позицией «переживания» этнических форм культуры, так как известно, что ребенок дошкольного возраста будет успешно применять знания в деятельности тогда, когда сама эта деятельность вызовет у него эмоциональный отклик;

– критерий сформированность умения самостоятельного творчества совпадает с формулировкой определения «преобразования себя и мира» в русле культуры определенного этноса.

В русле настоящего исследования при разработке методики музыкально-ритмического развития дошкольников в сельских китайских дошкольных образовательных учреждениях следует определить и те содержательные основания данной методики, которые будут способствовать формированию положительной мотивации детей к урокам музыки, на которых будет решаться задача их музыкально-ритмического развития. Уже подчеркивалось, что для такой мотивации у детей следует формировать эмоциональную отзывчивость на музыку и понимание важности и востребованности таких знаний и умений, которые впоследствии будут одобрены и восприняты взрослыми, в данном случае взрослыми сельской местности, в которой ребенок развивается и воспитывается. В связи с этим одним из ведущих принципов системы музыкального и художественного образования является принцип связи искусства с жизнью и, в частности, с жизнью ребенка. Народное искусство как художественное отражение жизни народа влияет и на становление личности ребенка дошкольного возраста, и особенно это влияние активно на сельских детей, которые встречаются с народным песенным искусством, исполняемым (при игре на народных музыкальных инструментах) на народных сельских праздниках.

Связь музыки с жизнью, когда музыка, по существу, является самой жизнью и ее образным отражением – эта позиция наиболее ярко проявилась в трудах Д. Б. Кабалевского. «Музыка и жизнь – это генеральная тема, своего рода “сверхзадача” школьных занятий музыкой, которую ни в коем случае нельзя выделять в самостоятельный, более или менее изолированный раздел. Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях от первого до последнего класса» [48, с. 13]. Данная идея является плодотворной и для организации уроков музыки в сельских школах Китая.

В методических статьях российских исследователей, в научных публикациях, в выступлениях на конференциях, посвященных музыкальному воспитанию

подрастающего поколения, российские педагоги-музыканты называют эту генеральную тему одним из главных принципов музыкального образования детей и юношества. Д. Б. Кабалевский говорил, что «изучая музыку, ребята уже с первого класса почувствуют и поймут, что они изучают жизнь, что музыка – это сама жизнь» [48, с. 14].

Идеи Д. Б. Кабалевского и, в частности, идею связи музыки и жизни как важного принципа дидактики художественного образования развивал в своих научно-методических трудах педагог-художник Б. М. Неменский. Основные идеи относительно связи искусства с жизнью автор излагает следующим образом. Искусство является необходимым аспектом жизни человека. Оно пронизывает всю жизнь человека, без искусства жизнь человека и человеческого общества невозможна. «Искусство как необходимый аспект причастно ко всему, участвует во всей нашей жизнедеятельности, его влияние проникает всюду... Жизнь в среде искусства – необходимое качество любого человека, вне влияния искусства жизнь невозможна» [91, с. 53]. Связь искусства с жизнью реализуется через процесс проживания ребенком искусства и соотнесения этого проживания с собственной жизнью. Познающий искусство ребенок познает, таким образом, и жизнь. Поэтому, когда ребенок познает искусство, переживает его, он познает не только само искусство, он познает жизнь [91].

Принцип связи обучения с жизнью является одним из основных в педагогике, хотя его формулировка может быть, как отмечают И. Е. Малова и О. В. Кваша, разная: принцип связи теории и практики, принцип фундаментальности и прикладной направленности и т. д. [42]. Суть педагогического принципа связи обучения с жизнью заключается в нескольких положениях, среди которых для настоящего исследования важны: во-первых, положения о том, что знания, полученные обучающимися, должны быть закреплены, перепроверены, апробированы и т. д. в их практической деятельности, во-вторых, в процессе обучения практическая проверка знаний способствует обогащению жизненного опыта обучающихся, в-третьих, полученные знания и сформированные навыки практической апробации являются востребованными в жизни, в-четвертых, в организации всего процесса

обучения или воспитания должны быть использованы такие задания, творческие работы, смысл которых доступен для понимания детьми и понятен ими.

Применительно к проблеме настоящего диссертационного исследования будет использоваться принцип связи искусства с жизнью, содержание которого раскрыто в работах Д. Б. Кабалевского и Б. М. Неменского. Это объясняется тем, что рассматриваемая в настоящем исследовании проблема связана с освоением дошкольниками музыкального искусства, что данный процесс нацелен на формирование музыкально-ритмического развития, которое востребовано в жизни жителей китайского села и тем, что ритмическое воспроизведение музыкального материала – в перкуссии, в пении и движении – является специфическими особенностями китайской народной музыкальной культуры.

Китайские исследователи сегодня в своих работах рассматривают необходимость реализации принципа связи музыкального искусства и музыкального обучения с жизнью школьников. Сунь Сяохуэй [129] подчеркивает тот факт, что цели урока музыки в начальной школе будут достигнуты в том случае, если все обучение будет связано с повседневной жизнью каждого ребенка, с его играми, развлечениями и интересами. В статье уже упоминавшегося китайского автора Ван Минь [21], рассматривавшего особенности обучения музыке в сельских начальных школах Китая, особо выделяется одна из главных задач – связь музыки с сельской жизнью через музыку, так как музыка, указывает автор, и является самой жизнью. Чжан Хайнань, обосновывая необходимость обучения детей слушать музыку на уроках и музыкальных занятиях, доказывает эффективность связывать эту музыку с жизнью сельского ребенка, с восприятием звуков природы и звуков мира, а значит, звуков жизни [171]. О связи жизни села с музыкальным образованием детей и самой музыкой говорит в своей работе и Гао На [28]. Эта связь является фактором успешного музыкального образования детей и формирования их интереса к музыке. В сельской местности дети сталкиваются с различными звуками, которые имеются в природе. Активизация их слуховых навыков, соотнесение звуков природы со звуками музыки и будут формировать у детей представление о связи музыки и жизни. Лю Ся [78], описывая практику работы учителя музыки с

обучающимися начальных классов сельской школы, раскрывает опыт активизации слуховых навыков детей, он проводит уроки за пределами школы, настраивает детей на восприятие различных звуков, которые затем повторяются в музыкальных произведениях, уже прослушиваемых в классе. Главное, подчеркивает автор, чтобы учащиеся могли ощутить музыку в звуках жизни села, понять, что музыка, созданная человеком, является самой жизнью, отраженной в звуках.

Анализ ряда работ китайских авторов позволяет сделать вывод о том, что принцип связи музыки и музыкального образования с жизнью в разных его интерпретациях прослеживается и в этих работах. Особо актуальной связь музыки с жизнью становится для детей, обучающихся в сельской школе, когда многие природные явления, «звуки мира» (Ван Минь) воспринимаются ими и соотносятся со звуками музыки. Музыка, понимают дети, и есть сама жизнь, отраженная в музыкальной звуковой картине (Ван Минь).

Опытно-поисковая работа, описание которой будет в следующей главе настоящего диссертационного исследования, проходила в сельском образовательном учреждении, совмещающем уровень дошкольного и школьного образования. Это был сельский детский сад-школа, когда вся группа сельских детей, посещающих детский сад, переходила в начальную школу. Сегодня такие типы сельских школ появляются все чаще в образовательном пространстве Китая. Соответственно, для проектирования всей системы образования детей в начальной школе, после окончания их пребывания в детском саду, необходимо учитывать уровень их развития по различным направлениям, в том числе и по музыкально-эстетическому, и музыкально-ритмическому развитию. Кроме того, весь процесс музыкального образования следует соотнести с теми образовательными и воспитательными направлениями, которые уже были реализованы педагогами в дошкольном образовательном учреждении. А весь процесс музыкального образования в начальной школе и, в частности, в первом классе необходимо спланировать с учетом того, что дети освоили, и того, что им еще придется освоить. В этом плане для разработки методики музыкально-ритмического развития младших школьников в сельской школе, в данном случае в детском саду-школе, следует

руководствоваться принципом преемственности между дошкольным воспитанием и школьным музыкальным образованием.

Анализ работ по реализации данного принципа на практике позволил выделить несколько направлений: методологическое, раскрывающее основы реализации преемственности в музыкальном образовании детей в детском саду и школе, организационное, регламентирующее взаимосвязь образовательных учреждений по направлению музыкально-эстетическое образование, содержательное, раскрывающее взаимосвязь содержания, методов, форм музыкального образования и часть этого направления, значимого для настоящего исследования – этнохудожественное, раскрывающее преемственность между этнохудожественным образованием детского сада и школы.

Методологическое направление раскрыто в работе С. А. Фадеевой, автор определяет генеральную линию для организации преемственности в музыкальном образовании – формирование музыкальной культуры, которое происходит поэтапно и непрерывно на всех ступенях образования детей. В своем исследовании С. А. Фадеева формулирует содержание понятия «преемственность». Автор представляет его как «систему полифункциональных отношений между ступенями образования (“вертикальная” преемственность) и качественно различными уровнями музыкального развития детей на каждой образовательной ступени (“горизонтальная” преемственность)» [145, с. 19].

Обоснование преемственности музыкального образования в организационном направлении раскрывается Т. Ю. Мельниковой [86]. Автор разрабатывает систему взаимосвязи между образовательными организациями, осуществляющими музыкальное образование детей через организации музыкальной среды, включающей: доадаптационный период (на базе дошкольного образовательного учреждения, когда ребенок пребывает в нем последний год) и адаптационный период (на базе начальной школы, обучение ребенка в первом классе). Автор выделяет такие «общие» формы музыкального воспитания, как физкультурные минутки, занятия-уроки, внеклассные занятия – занятия музыкой в свободное время.

Содержательное направление преемственности связано с содержанием программ по музыкальному образованию, с использованием определенных методов, структуры занятия, музыкального и художественного репертуара (Н. П. Павша). Это направление регламентирует и определенные виды музыкальной деятельности и их взаимосвязь межу собой на уровнях дошкольного и школьного образования: пение, слушание музыки, музыкально-ритмические упражнения, игра на детских инструментах [98].

Преемственность содержания этнокультурного образования, его музыкального компонента, как указывалось, представляет интерес для настоящего исследования. Т. Д. Кириченко [53] выводит способы реализации принципа преемственности этнокультурного (музыкального) образования: создание комплексных музыкальных программ, которые подразумевают включение в образование и дошкольников, и обучающихся начальной школы.

В китайской педагогике музыкального образования принцип преемственности широко используется при составлении перспектив разработки содержания занятий в детском саду и в школе. Лу Хайюнь [72] формулирует необходимость реализации взаимосвязи обучения музыке в детском саду и в школе понятием «конвергенция», суть которого – нахождение сходных содержательных оснований того и другого образования, выявление в содержании возможностей соединения тех или иных направлений работы, выделение в них сходных позиций. Если на музыкальном занятии в дошкольном образовательном учреждении соединяются различные виды деятельности: пение, танец, игра на инструментах, то на уроке музыки в школе выделяются только два направления: пение и оценка музыки. В процесс пения иногда учителя включают игру на инструменте или танец. В этом случае на школьном уроке музыки следует разнообразить виды музыкальной деятельности детей, считает автор. В школе, как и в детском саду, следует проводить тематические уроки или внеурочные мероприятия, связанные с праздниками. Проводить занятия и уроки с определенными темами, которые дети освоили в детском саду, предоставив возможность ребенку значительно расширить музыкальный опыт, полученный в детском саду. О взаимодействии содержания музыкального образова-

ния в детском саду и школе пишет и Чжан Сюйхань [168]. Автор настоятельно выступает за реализацию принципа конвергентности (преемственности) между музыкальными занятиями и уроками музыки в этих образовательных учреждениях. Необходимость сближения музыкального образования в школе и детском саду раскрывает и обосновывает Гань Сяофэн [27]. Автор указывает, что уроки музыки должны включать множество творческих заданий, игр и видов деятельности, которые были знакомы и интересны детям в дошкольном образовательном учреждении. Для музыкальных занятий в детском саду автор рекомендует вводить слушание музыки и ее оценку, т. е. такой вид деятельности, который уже характерен для школьного образования. Для того чтобы сближение содержания музыкального образования было успешно реализовано, считает Гань Сяофэн, учителю музыки в школе следует провести диагностику музыкального развития каждого ребенка, выявить те стороны роста, как и уже имеющиеся высокие результаты, которые следует учитывать в реализации программы преемственности.

Краткий анализ исследования по преподаванию музыки первоклассникам в первом классе начальной школы на этапе сближения детского сада и начальной школы показал, что проблема конвергенции, как называют китайские исследователи преемственность, является чрезвычайно актуальной и для китайской педагогической науки. Принцип преемственности может быть, по мнению китайских авторов, реализован такими способами, как сближение содержания образования, использование сходных методов и форм преподавания музыки в том и другом образовательном учреждении и расширение видов музыкальной деятельности на школьном уроке музыки.

Рассмотрев концептуальные положения, которые дают возможность сформировать базовые основания для разработки методики музыкально-ритмического развития дошкольников в сельских дошкольных образовательных учреждениях Китая, представим их еще раз:

– деятельностный подход, способствующий в процессе самостоятельной и под руководством учителя творческой деятельности созданию определенных творческих продуктов, в основе которых лежит ритмическая организация;

– этнокультурный подход, способствующий овладению ребенком в процессе музыкально-ритмического развития элементами музыкальной культуры Китая и способами ее воспроизведения в творческой деятельности;

– вариативный принцип, способствующий в отличие от существующего в практике китайского музыкального образования в сельских образовательных учреждениях одновариантного способа деятельности выбору дошкольником разных видов деятельности и переносу способа осуществления одного вида музыкальной деятельности в другой;

– принцип связи искусства с жизнью в музыкальном и художественном образовании дошкольников, способствующий пониманию жизни и культуры своего народа, востребованности собственного музыкального творчества в культурной сельской жизни своей провинции;

– принцип преемственности (конвергентности) музыкального образования, способствующий включению разных видов музыкальной деятельности в урок музыки, тех, к которым ребенок привык в дошкольном образовательном учреждении.

Определенные подходы и принципы музыкально-ритмического развития детей позволили рассмотреть структуру урока музыки в сельских дошкольных образовательных учреждениях Китая. Для этого обратимся сначала к определению музыкальных занятий в дошкольном музыкальном образовании. Авторы [26; 107; 32; 42] определяют такие музыкальные занятия, как:

– типовое, совмещающее несколько видов музыкальной деятельности детей;

– тематическое, когда на музыкальном занятии раскрывается одна тема;

– комплексное, когда в процессе музыкального занятия используются различные виды музыкальной и художественной деятельности;

– доминантное, для более глубокого освоения детьми того или иного вида музыкальной деятельности [42].

Для проектирования методики музыкально-ритмического развития младших школьников, реализуемой на уроках музыки, предполагается проведение уроков, на которых доминантным видом деятельности явится музыкально-ритмическая, включающая: восприятие музыки, двигательно-певческую, двига-

тельно-танцевальную и исполнительскую (перкуссия) деятельности первоклассников.

В китайской музыкальной педагогике авторы, раскрывая особенности музыкального образования детей, часто обращаются именно к таким доминантным занятиям. Чень Яо в своей методической работе указывает на определенный вид занятий с дошкольниками – ритмические занятия, которые проводятся определенными циклами [163]. В представлении структуры такого «доминантного» занятия автор выделяет ведущее методологическое основание – обучение в деятельности. Главным структурным компонентом такого занятия является ритмическая деятельность, которая реализуется в процессе двух видов: в двигательной активности (хлопки в ладоши, повороты туловища, щелчки пальчиками) и перкуссии. Перкуссия начинается с шумовых игрушек – погремушек, звучащих кукол, затем включается игра на барабане, гонге и последний осваиваемый для перкуссии инструмент – китайский колокольчик. Таким образом, структура занятия рассматривается Чень Яо в основном с позиции видов музыкальной деятельности и последовательности их введения в занятие.

Чжан Юйхань в отличие от Чень Яо рассматривает структуру «доминантного» ритмического занятия следующим образом: начало занятия – ритмическое чтение текстов – песен, детских стишков (автор опирается на позицию К. Орфа, который придавал особое значение воспитанию чувства ритма в процессе проговаривания детьми определенного текста). Затем вводится такой вид деятельности, как отражение в движении песни (текст которой они и проговаривали в ритме), после чего дети выполняют движения под музыку с определенными творческими заданиями (например, двигаться как то или иное животное) [177].

Еще одна структура ритмического занятия, которая выявляется из методических объяснений для учителей и педагогов по развитию чувства ритма у детей, обозначается в работе Пань Цзинъе [99]. Такое занятие должно включать слушание музыки, словесное проговаривание ритма, затем должно быть введено задание на отражение в движении темпа звучащей музыки, затем метра, с выделением в движении акцентированных долей, затем какого-то ритмического рисунка с по-

мощью хлопков, ударов по коленкам т. д. Одну из главных целей ритмического развития детей автор видит в расширении их сенсорных способностей. Эту позицию автор обосновывает тем, что музыкальные способности ребенка невозможно развить без сенсорики. Отметим, что такая же позиция была провозглашена и российскими авторами (К. В. Тарасова, Н. А. Ветлугина), которые относили развитие чувства ритма у дошкольников к сенсорным способностям ребенка.

Еще один китайский автор – Лу Хуньцюань, раскрывая основные методы ритмического обучения дошкольников, рассматривает разные виды музыкальной деятельности детей. Анализ смены видов таких деятельности, различные специфические особенности их выполнения позволяют выделить в описании содержания занятий их определенную структуру. Несмотря на то, что такое занятие нацелено на развитие чувства ритма, что должно вызывать необходимость использования преимущественно ритмических упражнений, определенных формул, ритмических движений и т. д., автор говорит о том, что чувство ритма должно развиваться во всех видах деятельности детей. Хотя освоение исполнения ритма невозможно без определенных ритмических упражнений. Последовательность введения видов музыкальной деятельности такова, что сначала автор видит необходимость «говорения» стихов, затем – пение песен и только потом непосредственно «ритмические» виды музыкальной деятельности – упражнения, движение под музыку и игру на музыкальных инструментах. Главное, указывает в работе Лу Хуньцюань, необходимо, чтобы каждый ребенок прочувствовал ритмическое начало в музыке путем личного участия в разных видах музыкальной деятельности [73]. Однако, как и предыдущий автор, Лу Хуньцюань в основном говорит о развитии чувства ритма, способствующего интеллектуальному, физическому развитию ребенка, но в работе не указывается на цель ритмического воспитания – развитие музыкальной культуры детей. В рассмотренных работах китайских авторов, касающихся структуры и содержания музыкальных занятий, все они считают необходимым в воспитании или развитии чувства ритма опираться на систему музыкального воспитания К. Орфа, которая, как уже указывалось в предыдущих па-

раграфах настоящего диссертационного исследования, является приоритетной для музыкального воспитания детей дошкольного возраста в Китае.

Выделенное в предыдущем параграфе исследования определение трактовки педагогического процесса музыкально-ритмического развития дошкольников (определение «педагогический» введено в связи с тем, что данный процесс происходит при руководстве со стороны педагога, имеющего определенные цели), в процессе которого последовательно формируются умения у детей слушать звуки окружающего мира и музыки, откликаясь на них эмоционально, затем умения воспроизводить темп, метроритм и воссоздавать особые ритмические сочетания в традиционных способах китайского народного исполнительства: пение-движение (танец) и перкуссия, а также произведенный анализ работ китайских и российских авторов с позиции основных принципов и подходов музыкального образования детей позволили выделить структуру уроков музыки в сельской начальной школе Китая:

– начальный этап – прослушивание звуков природы, музыкальные произведения, в которых четко обозначается ритмическое начало;

– подготовительный этап – включение двигательных ритмических аналогов при исполнении китайских народных песен, китайских детских стишков и элементов народных танцев;

– основной этап – изучение ритмических формул (ритмоформул) и воспроизведение их на самодельных музыкальных инструментах (перкуссия);

– заключительный этап – итоговое исполнение (по выбору младших школьников: песня, танец или инструментальное исполнение), оценка занятия детьми.

Именно такая приблизительная структура занятия и будет положена в основу указанной методики. Определение приблизительности структуры относится к возможности ее вариативных изменений в зависимости от формы проведения уроков, их содержания и даже места проведения (в классе или вне классной комнаты).

ГЛАВА 2. ПРАКТИКА МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В КИТАЙСКОМ СЕЛЬСКОМ ДЕТСКОМ САДУ-НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В главе представлен диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень музыкально-ритмического развития младших школьников на начало опытно-поисковой работы и при ее окончании. Представлены результаты констатирующего и итогового этапов опытно-поисковой работы в экспериментальной и контрольной группе. В главе раскрыто содержание методики музыкально-ритмического развития младших школьников, которая была реализована в процессе уроков музыки у обучающихся первого класса детского сада-школы «Чишан Джунсинь» села Чишан КНР.

2.1. Начальная диагностика музыкально-ритмического развития младших школьников

Констатирующий, формирующий и итоговый этапы опытно-поисковой работы по музыкально-ритмическому развитию детей в сельских образовательных учреждениях, а именно в сельском детском саду-школе «Чишан Джунсинь», проходили в стенах этого образовательного учреждения. Оно находится в провинции Шаньдун, селе Чишан Китайской Народной Республики. Этот детский сад-школа реализует программу подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе и обучению детей в начальной школе. В селе имеются еще несколько начальных школ, но детский сад-школа в селе один. Именно в нем, как указывалось, и проходило исследование.

Особенности работы детского сада-начальной школы «Чишан Джунсинь» заключались в том, что он, как видно из названия, включал два образовательных учреждения – и детский сад, и начальную школу. Поэтому его название было обозначено как «сельское образовательное учреждение». Следует отметить, что образовательные учреждения такого типа, совмещающие работу детского сада и

начальной школы, сегодня являются популярными в деревнях и селах Китайской Народной Республики.

Уроки музыки в данном сельском образовательном учреждении ведет один учитель-музыкант. Для уроков музыки учитель использует учебник для первого класса начальной школы, авторов Фэй Чэнкен, Ду Юншоу. Учебник издан в Пекине в 2012 году [150]. Занятия по музыке в детском саду проходят по программе, которая составлена учителем самостоятельно.

Перед началом опытно-поисковой работы был проведен констатирующий этап, на котором проводилась начальная диагностика по выявлению уровня музыкально-ритмического развития младших школьников, которые перешли из двух групп детского сада в первый класс начальной школы. Этот этап проводился с середины до конца сентября 2021 года, в нем были задействованы первоклассники из контрольной и экспериментальной группы.

Для проведения опытно-поисковой работы было сформировано две группы обучающихся первоклассников, соответствующие двум первым классам этой школы. В ней на момент проведения констатирующего этапа было два первых класса, созданных на базе групп детского сада. Один первый класс (это был первый класс № 1) был выбран как экспериментальный (экспериментальная группа опытно-поисковой работы), он включал 47 обучающихся первого класса. Второй первый класс (первый класс № 2) как контрольный (контрольная группа опытно-поисковой работы) включал 43 обучающихся. В детском саду-школе «Чишан Джунсинь» параллельные классы отмечаются цифрами, а не буквами, как в российских школах, поэтому первые классы имели цифры 1 и 2.

В контрольной и экспериментальной группах были дети, живущие в одном селе, посещавшие один детский сад-начальную школу и, соответственно, все музыкальные занятия, которые проводились в детском саду. Все обучающиеся в первых классах дети были из семей, имеющих примерно одинаковый социальный статус, все дети посещали детский сад с 3-х и 4-х лет. Уровень подготовки к школе детей в контрольной и экспериментальной группах был примерно одинаковый.

Количество детей в группах было различным в связи с уже имеющимся количеством детей в классе № 1 и № 2.

Для проведения процедуры диагностирования было необходимо определить критерии замера музыкально-ритмического развития обучающихся первого класса. В связи с этим нами был произведен анализ нескольких исследований российских авторов, использовавших определенные критерии для замера развитости чувства ритма, умений выполнять движения в определенном ритме, эмоционально откликаться на ритм в музыке и т. д. у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Анализ данных критериев позволил выделить и для настоящего исследования определенные критерии, соответствующие уровню общего музыкального развития младших школьников, пришедших в первый класс школы.

Были изучены работы российских (О. Е. Дрень, И. В. Гейко, Т. В. Антонова, И. В. Ефремова и др.), а также китайских (Ван Иин, Си Хэн, Гао Сяомань) авторов. Для определения диагностической процедуры мы обратились к известным российским авторам, занимавшимся проблемами развития музыкальных способностей и, в частности, чувства ритма (Б. Т. Теплов, А. Л. Островский), а также педагогам-методистам, работы которых были рассмотрены в теоретической главе исследования (А. И. Буренина, Т. Э. Тютюнникова и др.).

Для выявления критериев замера уровня музыкально-ритмического развития был произведен анализ работ нескольких авторов. Так, в исследовании О. Е. Дрень ритмическое чувство понимается как способность, поэтому его замер осуществляется по следующим критериям:

– способность выделять ритмы в окружающей среде;

– способность передавать ритмы в деятельности;

– способность управлять ритмами [39].

В работе И. В. Гейко [30] критерии так же определяются через систему способностей:

– способность отражать равномерность ритма в беге, в движении, в прыжках;

– способность воспринимать и отражать различные темпы в музыке;

– способность воспроизводить ритм музыкального произведения.

Еще один автор, который исследовал развитость чувства ритма у детей, – Т. В. Антонова [4]. Несколько критериев в ее исследовании относились к замеру ритмического чувства:

– умение ребенка отражать в движении начало и конец частей и фраз;

– умение ребенка отражать выразительность ритмических танцевальных движений.

В работе И. В. Ефремовой [40] к таким критериям автор относит умения:

– двигательные, посредством которых отражается ритм музыки;

– производить танцевальные движения;

– находить имитационные движения в исполнении тех или иных музыкальных произведений.

В работах китайских авторов проверка того, как ребенок освоил ритм на уроках музыки в начальной школе или на музыкальном занятии в дошкольном образовательном учреждении, раскрывается через рассмотрение нескольких критериев. Так, Ван Иин [19] указывает, что для старших дошкольников такими показателями (китайские авторы не используют слово «критерии», но расписывают те способности, качества и умения, которыми должны обладать дети при обучении музыке в дошкольном образовательном учреждении и в начальной школе) являются:

– умение соединять шаг (двигаться) и отмечать сильную долю такта или акцент;

– умение отражать в движении темп музыкального произведения.

Еще один китайский автор – Си Хэн [118], отмечая показатели развитости чувства ритма у обучающихся начальной школы, указывает на такие показатели, как:

– умение импровизировать в ритме (в процессе движения, в процессе игры на музыкальном инструменте);

– умение использовать движения тела для выражения ритма музыки;

– умение отражать эмоциональные свойства ритма музыки и воспроизводить эмоциональные изменения ритма в музыке путем изменения движений;

– умение в игре на ударных инструментах сопровождать музыку, ее ритмическую организацию в соответствии со стилем и ритмом музыкального произведения;

– умение отражать темп, сильную долю в музыке, отражать ритмический рисунок. Следует отметить, что при раскрытии основных результатов по окончании первого класса школы в плане ритмического развития автор уделяет внимание такому виду музыкальной деятельности, как игра на музыкальных (шумовых) инструментах.

Гао Сяомань [29], рассматривая необходимость ритмического воспитания младших школьников на уроках музыки, указывает на такие показатели эффективности такого воспитания, которые нужно рассматривать в конце обучения первого класса:

– умение включать звуки тела (хлопки в ладоши, похлопывание по ногам, топанье ногами);

– умение ощущать и воспроизводить размеры 2/4 и 3/4 при четком обозначении сильной доли в этих размерах;

– умение при игре на ударных инструментах воспроизводить половинную, четвертную и восьмую длительности.

Таким образом, китайские педагоги, включая различные средства воспроизведения ритма (звуки тела, игра на ударных инструментах, ходьба и разного вида движения детей), в основном указывают на такие умения, как:

– отмечать сильную долю такта в определенном метроритме;

– отражать в движении или в игре на инструменте темп музыки;

– отражать эмоциональные свойства ритма в воспроизведении его в процессе восприятия или исполнения музыкальных произведений.

Для определения критериев развитости музыкально-ритмического чувства мы обратились прежде всего к теоретическим работам российских авторов [135; 97]. Так, принципиально важным для проведения диагностической работы было положение Б. М. Теплова о том, что чувство ритма присуще многим людям (в нашем случае многим детям), но развивается оно сложнее, чем, например, хо-

роший музыкальный слух, который встречается у людей реже, но его развитие идет легче, чем чувство ритма [135]. Таким образом, необходимо было определить, проявилась ли динамика музыкально-ритмического развития у младших школьников с момента начала музыкально-ритмических уроков и на момент их окончания, что, в свою очередь, являлось показателем успешности разработанной нами методики. Именно для этого важно было учесть уровень музыкально-ритмического развития каждого обучающегося в первом классе на момент начала и окончания первого класса и внедрения методики музыкально-ритмического развития.

Еще одна идея автора, который занимался, правда, разработкой методической проблемы преподавания сольфеджио – А. Л. Островского, послужила базой для определения критериального аппарата диагностирования младших школьников на констатирующем этапе опытно-поисковой работы. А. Л. Островский писал, что «ритмическое воспитание включает в себя развитие чувства темпа, размера и четкого восприятия соотношения длительностей. И если в живой, звучащей музыке все эти три компонента ритмического воспитания составляют единое целое, то в процессе работы по развитию этих компонентов возможно и даже необходимо их расчленить и посвящать специальные упражнения развитию каждого из них» [97, с. 214]. В развитии чувства ритма Р. К. Сечкина, в опоре на работы К. В. Тарасовой, практически воспроизводит идею А. Л. Островского о дифференцированном подходе к развитию чувства ритма, но уже применительно к формированию этого чувства у дошкольников. Автор рассматривает онтогенез этого чувства и указывает, что компоненты музыкально-ритмического чувства формируются последовательно, не в их единстве. Сначала, указывает Р. К. Сечкина в своей работе, формируется способность к восприятию и воспроизведению темпа, затем – к восприятию и воспроизведению «акцентированных и неакцентированных звуков – 4-й год жизни ребенка. Последней появляется способность к восприятию / воспроизведению ритмического рисунка – конец 4-го года жизни – 5 лет» [117, с. 144].

Идея о неравномерности и этапности формирования компонентов в процессе развития чувства ритма послужила основанием для дальнейшей разработки

критериев замера уровня музыкально-ритмического развития младших школьников и методики, в которой необходимо было использовать упражнения, задания, игры на развитие названных компонентов: темп, метр, ритм ритмического чувства. В определении критериев диагностики была взята во внимание и практика работы авторов, критерии которых были рассмотрены выше [30; 39; 4; 40; 19; 118; 29].

Таким образом, за основу замера были взяты умения. В теоретической главе данного исследования обращалось внимание на то, что многие авторы именно умение ставят конечной целью музыкально-ритмического развития детей. Это объясняется тем, что все дети, как указывалось, посещали детский сад, где проводились музыкальные занятия. Содержание этих занятий планировалось педагогом самостоятельно и включало певческую деятельность с введением «звуков тела» или «звучащих жестов». В этом содержание занятий строилось на элементах системы К. Орфа. Использовалась и игра на барабанах, но дошкольникам давалось задание на то, чтобы они отмечали сильную долю. Поэтому некоторые умения у первоклассников, посещавших детский сад, все-таки были уже сформированы. Таким образом, учитывая не только теоретические и методические идеи, имеющиеся в работах российских и китайских авторов, но и содержание музыкальной дошкольной подготовки обучающихся первых классов именно в школе, были выделены следующие критерии музыкально-ритмического развития младших школьников, обучающихся в первом классе детского сада-школы «Чишан Джунсинь»:

– сформированность умения включать «звуки тела» в процесс ритмического сопровождения музыкального произведения, подчеркивая звуками тела сильную долю;

– сформированность умения воспроизводить игрой на барабане темп чтения детского стишка учителем музыки;

– сформированность умения воспроизводить две самые простые ритмоформулы: «ритм дробления», когда сначала отмечается четвертная длительность, затем она дробится на две восьмые ноты, и «ритм суммирования», когда сначала отмечаются две восьмые ноты, а затем четверть.

Таким образом, данные критерии способствовали замеру умений:

– выделять сильную долю, что соответствует умению воспроизводить метр музыкального произведения (первый критерий);

– ощущать темп стишка и его изменения, что соответствует умению воспроизводить темп произведения (второй критерий);

– воспроизводить ритм определенной ритмоформулы, что соответствует умению отражать определенный ритм (третий критерий).

Для проведения диагностирования были использованы творческие задания, которые должен был выполнить ребенок. Каждое задание выполнялось ребенком индивидуально, после проведения урока музыки и других уроков. Результаты выполнения каждого задания первоклассники контрольной и экспериментальной групп демонстрировали сформированность того или иного критерия. Выбор именно творческого задания как основного метода замера обусловлен возрастом участников эксперимента, а также особенностями музыкально-ритмической деятельности на уроках музыки.

Творческое задание 1 (Критерий 1).

Цель: выявить сформированность умения у детей включать «звуки тела» или «звучащие жесты»: повороты головы, хлопки, притопы ногами, повороты туловища и т. д. (на выбор ученика) в процесс ритмического сопровождения музыкального произведения, подчеркивая звуками тела сильную долю.

Музыкальный материал: «Марш спортсменов» (композиторов У Гуанруй, Цзя Шуан, Ли Минсю), который учитель исполняет на фортепиано, специально не акцентируя сильные доли.

Задание детям: двигаться под музыку, как на параде, отмечая движением рук, головы, притопами, хлопками сильные доли (самые громко и ярко звучащие звуки), останавливаться тогда, когда музыка делает перерыв в звучании.

Оценка выполнения задания производилась по трехбалльной системе, что соответствовало высокому, среднему и низкому уровням.

3 балла выставлялись, когда ребенок демонстрировал сразу же от начала до конца звучания сильную долю хлопками или более широкой амплитудой взмаха рук, кивками головой и т. д. при исполнении марша. В паузу делал остановку в

движении, кроме того, помимо сильной пытался отмечать слабые доли такта меньшей амплитудой взмаха руки или мелким шагом, т. е. практически отмечал метроритм музыкального произведения.

2 балла выставлялись, когда ребенок делал шаг, соответствующий метру маршевой музыки, однако хлопки, наклоны головы и т. д. включал в середине музыкального произведения, «подстраиваясь» под сильную долю произведения. Иногда пропускал паузу в звучании мелодии и продолжал шагать и двигаться, несмотря на полученное задание – останавливаться, когда музыка не звучит.

1 балл выставлялся, когда ребенок никак не мог подстроиться шагать, так, чтобы попадать в сильную долю все время (не отражал мерность, постоянность метра), на некоторых моментах пропускал паузы, сбивался с процесса отражения музыки в движении.

Результаты выполнения первого творческого задания по первому критерию в экспериментальной группе по уровням отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты выполнения первого творческого задания по уровням по первому критерию (экспериментальная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
13	28	16	34	18	38

Результаты выполнения первого творческого задания по первому критерию в контрольной группе по уровням отражены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты выполнения первого творческого задания по уровням по первому критерию (контрольная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
11	26	24	56	8	18

Сравнение результатов, полученных по первому критерию, показало разницу в количестве выполненных творческих заданий, оцененных в 2 балла, что со-

ответствовало среднему уровню. Так, в экспериментальной группе 56%, тогда как в контрольной группе – 34%. Соответственно, количество заданий, выполненных на низком уровне, в той и другой группе было тоже разное. В экспериментальной группе – 38, тогда как в контрольной группе – 18. Количество творческих заданий, выполненных на 3 балла (высокий уровень), было одинаковым – 28 в экспериментальной и 26 в контрольной группах. При анализе этих результатов и обсуждении их с учителем музыки, который был тем же и в группах детского сада, выяснилось, что в одной группе, а именно в контрольной, основным видом деятельности детей на музыкальных занятиях было пение, движение под музыку с использованием дополнительных музыкально-ритмических движений в этой группе почти не использовалось. На занятиях в детском саду дети ходили маршем, исполняли танцевальные движения, но не получали задания на введение дополнительных движений на сильную долю, акцент и т. д. В связи с этим были получены такие результаты по выполнению творческого задания на 2 и 1 балл.

Творческое задание 2 (Критерий 2).

Цель: выявить сформированность умения у детей воспроизводить игрой на барабане темп чтения детского стишка, который произносит учитель музыки.

Материал для выполнения задания: хорошо известный в Китае детский стишок «Мышонок на лампе» (народный детский стишок Северо-Восточного Китая). Учитель читал этот детский стишок два раза подряд, но меняя темп чтения. В одной строке он замедлял темп, в другой ускорял темп чтения, а повтор читал в первоначальном темпе. Ускорение и замедление чтения учитель осуществлял в свободной форме. Таким образом, учитель ускорял первоначальный темп и замедлял его, входя в первоначальный вариант темпа чтения.

Задание детям: отметить темп стишка, играя на барабане, сначала с умеренной скоростью (учитель начинает читать в умеренном темпе), затем следует менять скорость игры на барабане, в зависимости от того, как меняет учитель темп чтения стишка.

Оценка выполнения задания производилась так же, как и по первому критерию, по трехбалльной системе, что соответствовало высокому, среднему и низкому уровням.

3 балла выставлялись, когда ребенок самостоятельно начинает аккомпанировать на барабане учителю, либо выделяя сильную долю, либо равномерно отмечая ритмическую пульсацию на барабане. Когда педагог читает детский стишок, ускоряя темп, ребенок мгновенно реагирует на ускорение, и, наоборот, когда темп чтения детского стишка замедляется, ребенок сразу же замедляет игру на барабане.

2 балла выставлялись, когда ребенок самостоятельно выделяет сильные доли в стишке или отмечает пульсацию мерными долями, при ускорении темпа чтения детского стишка ребенок делает ускорение в исполнении пульсации на барабане, но при замедлении темпа он остается в том же темпе и лишь через несколько фраз чтения пытается замедлить темп.

1 балл выставлялся, когда ребенок отмечал на барабане мерность каждой доли, но не реагировал на ускорение или замедление темпа, когда это делал, читая детский стишок, учитель.

Результаты выполнения второго творческого задания по второму критерию в экспериментальной группе по уровням отражены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты выполнения второго творческого задания по уровням по второму критерию (экспериментальная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
5	10	26	55	16	35

Результаты выполнения второго творческого задания по второму критерию в экспериментальной группе по уровням отражены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты выполнения второго творческого задания по уровням по второму критерию (контрольная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
6	14	23	53	14	33

Результаты выполнения второго творческого задания по замеру второго критерия были примерно одинаковыми в контрольной и экспериментальной группах. Анализ содержания музыкальных занятий в детском саду показал, что такой вид деятельности, как аккомпанемент стихотворению, музыкальным руководителем на занятиях не использовался. Причина полученных оценок в 3 и 2 балла, что соответствовало высокому и среднему уровням, объяснялась тем, что почти все дети хорошо знали этот детский стишок и сами повторяли его за учителем. Следует отметить тот факт, что при выполнении задания никто из детей экспериментальной и контрольной групп не растерялся при аккомпанементе, несмотря на то, что такой вид деятельности был им незнаком. Все дети сразу с большим желанием приступали к игре на барабане. Причем никто из детей не аккомпанировал «вне сильной доли» или «вне ритмической пульсации». Такой аккомпанемент песне, которая исполнялась детьми на музыкальных занятиях, исполнялся детьми при использовании хлопков ладошками. Правда, этот аккомпанемент исполнялся детьми на занятии сидя, а не в движении.

Творческое задание 3 (Критерий 3).

Цель: выявить сформированность умения у детей воспроизводить ритм двух ритмоформул, что соответствует умению воспринимать определенный ритм и воспроизводить его в игре на шумовом инструменте.

Музыкальный материал для выполнения задания: произведение «Маленький ослик», композитор Линь Чунцзюн и произведение «Два слоненка», композитор Ван Лин. Одно произведение было выбрано для диагностики в связи с его ритмическим рисунком, основа которого – ритмоформула: четверть – две вось-

мые, другое с ритмическим рисунком, основа которого ритмформула: две восьмые – четверть.

Задание детям: учитель просит ребенка воспроизвести хлопками сначала ритмоформулу четверть – две восьмые. Демонстрация ритмоформулы повторяется 4 раза. Затем ребенку предлагается воспроизвести эту ритмоформулу хлопками. После этого учитель демонстрирует вторую ритмоформулу: две восьмые – четверть, которую он тоже исполняет 4 раза. После этого ребенок повторяет эту ритмоформулу самостоятельно.

Следующий этап творческого задания состоит в том, что учитель играет на фортепиано сначала первое произведение, затем второе. Ребенку предлагается создать аккомпанемент тому и другому произведению с помощью такого ритма, которой он только что повторял за учителем в первом и втором случае. Для аккомпанемента ребенку предлагаются такие самодельные музыкальные инструменты, как барабан, бубен и колокольчики. Прослушав начальные такты первого и второго произведения, ребенок выбирает инструмент для аккомпанемента. Предварительно перед прослушиванием учитель показывает, как звучат предлагаемые для выполнения творческого задания инструменты и как на них следует играть.

Оценка выполнения задания производилась так же, как и по первому критерию, – по трехбалльной системе, что соответствовало высокому, среднему и низкому уровням.

3 балла выставлялись, когда ребенок точно воспроизводил две ритмоформулы, прохлопывая точно их ритмический рисунок. Он сразу точно на протяжении звучания музыкального произведения исполняет выбранную ритмоформулу, соответствующую ритму первого и второго музыкальных произведений, он выбирает для аккомпанемента соответствующий эмоциональному тону произведения шумовой музыкальный инструмент: колокольчик или бубен для первого произведения, барабан – для второго произведения. Такой выбор являлся показателем осознания ребенком эмоционального свойства ритма. Некоторые дети проявили стремление к разнообразию выполнения первой ритмоформулы, когда четверть дробилась на восьмые длительности.

2 балла выставлялись, когда ребенок делал ошибки при первом воспроизведении ритмоформулы хлопками после показа ее учителем. Затем он все-таки верно находил ритмоформулу на одно произведение, но мог ошибиться в выборе ритмоформулы на второе музыкальное произведение. При совершении ошибки через несколько тактов ребенок исправлялся в воспроизведении ритмоформулы и исполнял ее уже верно. Для исполнения ребенком выбирались соответствующие настроению и эмоциональному тону произведения самодельные музыкальные инструменты, что являлось показателем его эмоционального отношения к ритмическому началу музыкального произведения.

1 балл выставлялся, когда ребенок делал несколько попыток в воспроизведении двух ритмоформул, так как он делал ошибки в отражении метрической организации той или иной ритмоформулы. При аккомпанементе произведения он выбирал один инструмент (что является показателем того, что он не воспринял контраст двух предложенных для восприятия и воспроизведения музыкальных произведений), а ритмоформулы исполнял как повторяющиеся мерные доли четвертями на протяжении той и другой музыкальной пьесы.

Результаты выполнения третьего творческого задания по третьему критерию в экспериментальной группе по уровням отражены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты выполнения третьего творческого задания по уровням по третьему критерию (экспериментальная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
3	6	20	43	24	51

Результаты выполнения третьего творческого задания по третьему критерию в контрольной группе по уровням отражены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты выполнения третьего творческого задания по уровням по третьему критерию (контрольная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
3	7	20	46	20	47

Результаты, полученные в контрольной и экспериментальной группах, были примерно одинаковыми. Небольшой процент творческих работ, выполненных на высокий балл – 3 балла, и, наоборот, большое количество творческих работ, выполненных на 1 балл, были примерно одинаковыми.

Для наглядного представления уровня музыкально-ритмического развития, который имеет каждый обучающийся контрольной и экспериментальной групп, следует обратиться к приложению 1 к данному исследованию. В заключение данного параграфа представим итоговый результат по всем трем критериям в экспериментальной и контрольной группах. Итак, представим итоговую таблицу результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 7

Результаты уровня музыкально-ритмичсекого развития младших школьников на констатирующем этапе опытно-поисковой работы в экспериментальной и контрольной группах (в процентах)

	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
Уровень	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3
Высокий	28	10	6	26	14	7
Средний	34	55	43	56	53	46
Низкий	38	35	51	18	33	47

Результаты, полученные на констатирующем (начальном) этапе опытно-поисковой работы по каждому обучающемуся экспериментальной и контрольной групп, см. в приложении 1 к данной диссертации.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что для успешного музыкально-ритмического развития младших школьников необходимо вводить не только фрагменты системы К. Орфа, но и определенные упражнения

(ритмоформулы), изучение и освоение которых позволит детям свободно включаться в различные виды музыкально-ритмической деятельности. Методика такого развития должна базироваться на национальном музыкальном материале, что позволит сельским обучающимся расширить свой музыкальный опыт. Для активного включения в процесс игры на музыкальных инструментах всего класса обучающихся необходимо создавать самодельные аналоги китайских народных ударных инструментов, которыми могли бы пользоваться все первоклассники. На уроках музыкально-ритмического развития следует активно включать все виды музыкальной деятельности обучающихся: пение, двигательные практики, танцевальную деятельность, игру на музыкальных инструментах и, конечно, восприятие музыки. В каждый такой вид музыкальной деятельности следует вводить музыкально-ритмические элементы, которые не только бы развивали чувство ритма у младших школьников, но и формировали эмоциональное отношение к музыкальным произведениям, что способствовало расширению музыкального опыта обучающихся.

Все эти выводы, сформулированные на основании полученных результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы, должны быть учтены в методике музыкально-ритмического развития младших школьников на уроках музыки в сельском образовательном учреждении.

2.2. Методика музыкально-ритмического развития детей в сельском детском саду-школе

В процессе разработки методики потребовалось произвести уточнения, которые обусловили особенности ее формирования и реализации в сельском образовательном учреждении северо-восточной провинции Китая. Прежде всего следовало учесть то, что все дети, посещающие сельский детский сад, всеми группами были автоматически переведены в сельскую начальную школу. Данный факт необходимо было учесть, так как на занятиях музыкой все дети осваивали музыкальный материал под руководством того же педагога, что ведет уроки музыки в сельской школе. Это было обусловлено тем, что в сельских детских садах и в

начальных школах Китая наблюдается нехватка педагогов и учителей музыки. Спецификой реализации методики стало то, что группы в сельских детских садах составляли 47–50 человек (поэтому экспериментальная и контрольная группы, как указывалось в первом параграфе второй главы, составляли 47 и 43 человека соответственно). Все эти же дети группой переходили затем в первый класс школы, таким образом, классы в китайской школе были намного больше, чем в школах России и других стран.

Вторая особенность, на которую следовало обратить внимание, – это то, что музыкальные занятия в дошкольном образовательном учреждении проводились не только в стенах детского сада, но и на открытом воздухе, что характерно для сельских школ Китая. Проведение таких занятий на улице строилось на музыкально-ритмической основе: дети делали определенные движения под музыку, играли в подвижные игры под аккомпанемент музыкального произведения, выполняли физкультурные упражнения и зарядку. В связи с этим продолжение закрепления полученных музыкально-ритмических навыков, формирование новых навыков и умений должны быть актуализированы и на музыкально-ритмических занятиях в начальной школе вне классной комнаты – на воздухе.

Формирующий этап опытно-поисковой работы, как указывалось, проводился в детском саду-школе «Чижан Джунсинь» провинции Шаньдун Китайской Народной Республики. Это горная деревня северной провинции Китая, в которой прекрасные экологические условия: чистый горный воздух, нетронутая цивилизацией природа, комфортная погода. Все эти условия позволяют проводить занятия детей на воздухе. А сама школа представляет собой объединенное образовательное учреждение, в которое входят детский сад и школа.

В материалах диссертационного исследования уже указывалось, что те же ритмические умения и навыки, которые были сформированы на музыкальных занятиях и на уроках музыки, могут быть апробированы детьми и на китайских народных праздниках, которые бывают в сельской местности. В них принимает участие почти все население китайской деревни. В том случае, когда младшие

школьники не участвуют в таких общих сельских праздниках, такие праздники устраиваются в самом помещении начальной школы или в ее дворе.

Анализ китайских источников по народным праздникам Китая [184; 76; 66; 150; 18] позволил выделить несколько самых популярных китайских праздников, из которых для проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы и внедрения разработанной методики были выделены четыре национальных китайских праздника. Они являются значимыми для всего китайского народа и последовательно празднуемыми в течение всех четырех времен года: осени, зимы, весны и лета. Таким образом, в каждое время года обучения детей в начальной школе и на последних, завершающих занятиях в детском саду, входящем в эту школу, были включены четыре национальных китайских праздника:

– «День образования Китайской Народной Республики», праздник отмечается в Китае с конца сентября до начало октября, дата празднования самого праздника в Китае 1 октября;

– «Китайский Новый год» (Чуньцзе), праздник отмечается в конце января до середины февраля;

– «Праздник фонарей» (Юаньсяоцзе), отмечается в марте;

– «Праздник драконьих лодок» (Дуаньу), отмечается в июле, в конце июня.

Празднование всех названных праздников проходит с музыкой, танцами и пением. В таких праздниках участвуют ансамбли из ударных инструментов, демонстрирующих перкуссионное исполнительство сельских музыкантов. Как правило, на воздухе в сельской местности всеми сельскими жителями празднуются Новый год и праздник Фонарей.

В процессе разработки методики были изучены ритмические формулы (ритмоформулы), исполняемые сельскими музыкантами на каждом празднике, после чего были выделены те из них, которые хотя бы на начальное перкуссионное исполнение могли бы быть исполнены и младшими школьниками на ударных инструментах, изготовленных в совместной деятельности с учителем.

Российские педагоги-музыканты, раскрывая возможности музыкально-ритмического воспитания детей, подчеркивают, что освоенные музыкально-

ритмические композиции могут и должны использоваться не только на музыкальных занятиях, но и в такой форме музыкального воспитания дошкольников, как праздники. На праздниках, как отмечает Н. А. Ветлугина, «через художественные образы дети подготавливаются к восприятию в дальнейшем больших идей, лежащих в основе всенародных праздников; торжественная обстановка, художественное оформление, музыка активно влияют на развитие патриотических чувств, воспитывают у ребенка гордость за свою прекрасную Родину» [26, с. 238]. Эта позиция Н. А. Ветлугиной и сегодня является чрезвычайно актуальной для музыкального воспитания дошкольников в различных организационных формах, в том числе и для такой формы, как праздники.

Китайские педагоги уделяют огромное внимание формированию представлений у детей о праздничной культуре китайского народа. Особо значимым праздник становится для детей, живущих в сельской местности, так как проведение праздников на селе охватывает все население. Празднование китайских национальных праздников на селе предоставляет ребенку возможность самому услышать и увидеть праздничные мероприятия, характерные для народной культуры, которая на селе еще не ощутила влияния других культур, а в таких праздничных мероприятиях, как исполнение на ударных инструментах перкуссии, игры, песни и танцы, дети могут принимать самое активное участие. Таким образом, традиционные китайские праздники на селе, в которых активное участие принимают и взрослые, и дети, способствуют освоению китайских культурных традиций, формированию национального духа и становлению национального самосознания каждого ребенка [45]. Школа должна стать тем учреждением, которое раскрывает перед ребенком китайские культурные праздничные традиции и, соответственно, элементы китайской культуры в целом [45]. К сожалению, сегодня даже в сельской местности в Китае такие традиции стали забываться и более значимыми праздниками стали считаться Хеллоуин, День святого Валентина, Рождество, празднование их считается модным и престижным. Китайские же праздники, как указывает Чжоу Хуэйюнь, стали забываться современной китайской молодежью. Именно школа с ее воспитательными возможностями уроками искусства призвана

сегодня возродить интерес подрастающего поколения к национальным китайским праздникам. Воспроизведение их с определенными атрибутами, с музыкальным и художественным материалом будет способствовать пониманию обычаев и традиций китайского народа [179].

Для включения в методику музыкально-исполнительской деятельности (перкуссии) следовало рассмотреть вопрос о возможности изготовления музыкальных инструментов детьми в детском саду и в общеобразовательной школе. Анализ работ китайских авторов показал, что данный вопрос входит в сферу их научно-методических интересов [75; 160; 7]. Особо актуальными они становятся тогда, когда в статьях обсуждаются пути усовершенствования и модернизации музыкального образования сельских дошкольников, особенно в бедных районах Китая. Как уже указывалось, оборудование в таких детских садах, музыкальный инструментарий не являются разнообразными, отчего педагогам и детям иногда приходится создавать музыкальные игрушки, музыкальные инструменты самостоятельно. Раскрывая те или иные особенности изготовления шумовых музыкальных инструментов из подручного материала, китайские авторы указывают на то, что такой опыт имелся в системе музыкального образования К. Орфа. Анализ литературы российских авторов по данному вопросу показал, что и в России такой педагогический опыт уже имелся в 30-х годах XX века [34]. Сегодня в методической литературе, в научных публикациях российских авторов широко освещается опыт создания самодельных музыкальных инструментов с целью музыкально-ритмического развития дошкольников на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении и младших школьников на уроках музыки [56; 147; 36; 93; 37]. Включение детей в исполнение на самодельных музыкальных инструментах на уроках музыки способствует формированию у них не только ритмического чувства, но и чувства гордости за созданный совместно с учителем и одноклассниками музыкальный инструмент [93].

Для введения в качестве инструментария определенных самодельных музыкальных инструментов в разрабатываемую методику необходимо было выбрать тот или иной инструмент и его аналог, имеющийся в инструментарии китайской

народной музыкальной культуры. Китайский исследователь Лю Гэ для внедрения китайских народных инструментов в процесс музыкального образования школьников выбрал те, которые, во-первых, часто используются народными китайскими исполнителями, во-вторых, игра на них не требует длительного обучения, а поэтому они могут использоваться в системе общего музыкального образования детей. Автор указывает на такие инструменты, как: бань или чжу бань (примерный аналог трещоткам), гу (плоский китайский барабан) бо и ло (железные тарелочки) [10]. В исследовании автор выделяет несколько, а именно 17, таких инструментов, на которых можно было исполнять произведения обучающимся в общеобразовательных школах Китая. Произведя анализ того, насколько сельские младшие школьники могли бы играть на всех видах таких инструментов, а также того, насколько реально было создание таких инструментов из различного материала дошкольниками и младшими школьниками самостоятельно, можно сделать вывод о том, что наиболее приемлемым вариантом было использование именно национальных ударных и шумовых инструментов.

Анализ работ авторов [56; 147; 36; 93] показал, что они включают в процесс ритмического воспитания детей так называемый орфовский инструментарий, «состоящий из трех групп инструментов:

– ударные инструменты с определенной высотой;

– ударные инструменты с неопределенной высотой;

– штабшпили» [56, с. 348].

При этом российские авторы ударные инструменты дифференцировали на ударные мелодические и ударные немелодические. К штабшпилям авторы отнесли помимо ксилофонов и колокольчики.

В опоре на разработки российских и китайских авторов был выбран определенный инструментарий и для разрабатываемой методики. Так, для того чтобы задействовать в перкуссии весь коллектив класса, каждый ребенок мог бы играть на том или ином инструменте (которых, как показывает практика музыкального образования на уроках музыки, в сельских детских садах Китая не хватает), были выбраны такие китайские народные инструменты, исполнение на которых не бы-

ло бы сложным для младших школьников (первоклассников и дошкольников), а изготовление аналога реальному инструменту было бы доступно для этого возраста. Такими инструментами для разрабатываемой методики стали: ло, создать который можно было из железных крышек, гу, создать который было возможно из предмета круглой формы типа кастрюли, обтянув ее жесткой материей и сделав палочки для игры на таком самодельном барабане, гонг, сделанный из железной пластины, лингу – бубен, создание которого возможно путем прикрепления на железный обруч нескольких звучащих железных пластинок (инструмент популярен у уйгуров в провинции Синьцзянь), и китайские колокольчики пэн лин, которые можно было сделать из жестяных чашек.

Таким образом, звуковая палитра инструментария (ударные инструменты с неопределенной высотой, шумовые инструменты) для методики составила: резкие звуки гонга, яркие звуки аналога инструмента ло, глухие звуки барабана гу (отметим, что такие барабаны иногда называют поясными, так как они могут прикрепляться к поясу ребенка, который может исполнять танец с аккомпанементом этого барабана, производимого им самими), несколько одновременно звучащих, словно шуршание, звуков бубна, высокие и звонкие звуки колокольчика. Таким образом, звуковая палитра инструментария является разнообразной и интересной для музыкально-ритмических занятий и уроков музыки.

В музыкальном материале, необходимом для разработки методики, следовало найти такие китайские танцы или элементы таких танцев, которые могли бы включать ритмические элементы, исполняемые детьми с помощью ударных инструментов или иных предметов. Следует отметить, что танцы с народными инструментами являются распространенными для танцевальной культуры Китая. В настоящее время такие танцы даже специально сочиняются китайскими композиторами, например «Танец длинных барабанов народа яо», музыку к танцу сочинил композитор Лю Тешань, или «Сольный танец длинных барабанов», музыку к танцу сочинил композитор Цуй Саньмин.

Для методики музыкально-ритмического развития дошкольников были выбраны следующие танцы, элементы которых, как иногда и сами танцы, исполня-

ются детьми дошкольного возраста на музыкальных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях Китая:

– танец с поясным барабаном гу, который называется «Яо Гу У», название музыки для этого танца – «Хэшань Лао Яо Гу»;

– танец с палочками – это монгольский танец, который известен и в Китае, название – Куайцзы У. Музыка, подходящая для этого танца, называется «Ликование»;

– танец с бубном (лингу), который называется «Уйзу У», название музыки для этого танца – «Чанчунь Учу»;

– танец Шоугу У с барабаном, на котором играют палочкой. Это народный танец, корни которого уходят в прошлое корейского народа, но он до сих пор часто исполняется в Китае. Музыка для танца – «Приближается весна». Еще раз подчеркнем, что все эти танцы используются в танцевальном обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Для методики музыкально-ритмического развития детей был разработан репертуар детских песен и детских китайских стишков. Китайские детские стишки читаются с разными вариантами метра: двудольный, трехдольный и т. д., что способствует усвоению ребенком в его исполнительской деятельности при аккомпанементе стишка, чувства ритма. Китайский автор Цю Янь считает, что фактором развития чувства ритма у детей может стать чтение ими поэтических текстов. Древнекитайские поэтические произведения дают людям сильное ощущение ритма, точно так же, как и китайские детские стишки. Автор говорит, что, конечно, это не музыкальные произведения, но они дают детям точные представления о ритме, так как в каждом поэтическом произведении ритм является одним из главных средств художественной выразительности [160]. Хотя некоторые китайские стишки дети не только читали, но и даже пели, придумывая мелодию самостоятельно. В опоре на позиции китайских авторов были определены такие стишки для проведения музыкально-ритмических занятий в сельских детских садах Китая. Эти детские стишки можно было использовать и при подготовке к определенному китайскому национальному празднику. Причем в каждом таком стишке

обязательно имеются звукоизобразительные приемы ударов барабанов, звучания гонга. Именно эти инструменты, как было показано выше, задействованы в инструментарии для изготовления самодельных музыкальных инструментов. Так, например, для Китайского Нового года (Чуньцзе) был взят детский стишок «С Новым годом», в котором говорится о звучании гонгов и малого и большого барабанов на празднике. Для праздника фонарей (Юаньсяоцзе) был взят стишок, который так и назывался «Праздник фонарей», в нем тоже имеются имитации звуков барабана и гогна, для праздника драконьих лодок (Дуаньу) взят стишок «Праздник лодок-драконов», в котором имеется имитация звуков барабана, для праздника «День образования Китайской Народной Республики» был взят стишок «Национальный день». Только в этом стишке нет имитации звуков барабана, гонга или колокольчиков. Но и этот стишок дошкольники могут с успехом озвучить на этих самодельных инструментах. Репертуар детских песен, а также детские китайские стишки см. в приложении 1.

Еще одним важным методическим материалом, который был необходим для реализации методики, явился комплекс ритмоформул, которые дети должны осваивать для исполнения их в праздничных мероприятиях и на уроках музыки. Эти ритмоформулы дети могли исполнять на сельских китайских праздниках и на уроках музыки.

В китайской музыкальной педагогике и музыковедении понятие «ритмоформула» используется авторами для указания на ритмические основы того или иного музыкального произведения. Так, например, Чэнь Шуюн, характеризуя музыкальные произведения китайских композиторов и, в частотности, пьесу композитора Чэнь И, указывает на наличие определенных ритмоформул в китайской музыкальной культуре. «Ритмическую основу пьесы образует ряд приемов, которые использовались предположительно с династии Мин группой ударных инструментов, получившей название *шифан логу* (十番锣鼓). В практике музицирования *шифан логу* использовалось значительное разнообразие ритмических фор-

мул» [181, с. 209], среди которых две таких ритмических формулы: «*юй хэ ба* (鱼合八) и *цзинь гань лань* (金橄榄)» [181, с. 209].

В музыкальном образовании, реализуемом в детской музыкальной школе, в общеобразовательной школе на уроке музыки, Н. А. Бергер выделяет несколько средств, использование которых педагогом на уроках и музыкальных занятиях помогает обучающимся освоить ритмическое начало в музыке: в ее восприятии и исполнительстве. Это, как указывает автор, ритмофоника: «система чтения ритма – ***ритмофоника***, которая придаст жизненные силы ритмослогам…, позволив применять их не только в учебной, но и в творческой практике музицирования, и не только в музыке, но и при обучении устной речи» [13, с. 184]; это ритмографика: визуальное отражение ритма особыми знаками; ритмические формулы.

Характеризуя ритмоформулы в ритмическом воспитания детей авторы И. С. Аврамкова, А. С. Клюев, Р. Н. Слонимская указывают, что они могут быть созданы на основе речевых игр, похлопывания детьми, различных словесных сочетаний с различным ритмическим наполнением [2].

Использование определенных ритмических упражнений с ритмоформулами у детей 6–7 лет с ограниченными возможностями здоровья раскрывает А. Б. Бухтиярова [16]. Автор подчеркивает, что музыка, сочетающая двигательную активность детей и слово, составляет форму музыкально-ритмического воспитания, которая благоприятно воздействует на формирование представлений о времени у детей, на развитие их речевых и музыкальных навыков. Такая форма является определенным средством музыкально-ритмического воспитания детей, в своей работе автор определяет такую форму как ритмоформулы. «Организующим и объединяющим звеном внутри них выступает РИТМ. Модели ритма – это как раз и есть ритмоформулы» [7, с. 60]. В настоящем диссертационном исследовании вслед за позицией А. Б. Бухтиярова, именно такое определение – «римоформулы» – и будет взято нами за основу. Это определение позволяет сформировать ряд ритмоформул или моделей ритма для каждого этапа методики, последовательно усложняя их содержание для воспроизведения детьми на ударном музыкальном

инструменте. Такими ритмоформулами могут стать те, которые предложены для детей дошкольного возраста (разных возрастных групп) Т. А. Иванчиковой [44]. Следует отметить, что эти возможности рассматриваются автором для детей дошкольного возраста, обучающихся в системе дополнительного музыкального образования, а, именно в детской музыкальной школе. Но последовательное освоение определенных ритмоформул, предложенных автором, является целесообразным и для детей младшего школьного возраста, а именно для сельских младших школьников, с соответствующей их адаптацией. Автор выделяет такие возможности отражать ритмоформулы у самых маленьких детей: квадратные ритмические построения: ритм «суммирования» и «ритм дробления» для детей 4–5-летнего возраста: квадратные ритмические построения с пунктирным ритмом; 6-летнего возраста: неквадратные ритмические построения. Адаптация для разрабатываемой методики может быть такова, что на первом этапе (дошкольный возраст, последние месяцы пребывания в детском саду) это может быть ритмоформула только пульсации восьмыми, с ускорением и замедлением, затем ритмоформула квадратного ритмического построения и, наконец, такого же построения, но с пунктирным ритмом.

Таким образом, методический материал, необходимый для реализации методики, включает:

– музыкальный инструментарий, который дети должны создать самостоятельно из различного материала (самодельные музыкальные инструменты: ло, гу гонг, лингу китайские колокольчики пэн лин);

– национальные китайские танцы, совмещающие танцевальные движения и сопровождение, исполняемое на определенном инструменте (танец с поясным барабаном «Яо Гу У», танец с палочками Куайцзы У, танец с бубном (лингу) «Уйзу У» и танец «Шоугу У» с барабаном);

– детские стишки и песенки, которые включают имитацию звучания китайских народных инструментов, а потому могут исполняться с аккомпанементом инструментов, изготовленных дошкольниками в совместной творческой деятельности, а также песни и стишки для китайских народных праздников;

– определенные ритмоформулы, начиная от повторяющейся пульсации восьмыми длительностями, затем включение квадратных ритмических построений через освоение квадратных ритмических построений с пунктиром.

Для реализации методики, как уже отмечалось, были выбраны четыре китайских национальных праздника, на которых дошкольники могут демонстрировать музыкально-ритмическое навыки. Это День образования Китайской Народной Республики, Китайский Новый год (Чуньцзе), праздник фонарей (Юаньсяоцзе) и праздник драконьих лодок (Дуаньу). На этих праздниках дети могут продемонстрировать сформированные умения и навыки, пение песен, игру на инструментах и танцевальную деятельность, которые могут быть востребованы не только на праздниках в образовательном учреждении, но и на праздниках, в которых дети могут принимать участие вместе с сельскими жителями.

Целью методики было музыкально-ритмическое развитие дошкольников (так как по правилам детского сада-школы «Чижан Джунсинь» учитель должен провести ряд занятий у детей, которые целой группой приходят в начале нового учебного года в школу) и младших школьников, а именно обучающихся в первом классе начальной школы «Чижан Джунсинь». Данное правило было учтено при разработке этапов методики, три этапа которой были предназначены для реализации на уроках музыки в начальной школе, а одни этап (пробный, на несколько занятий), согласно требованиям школы, был реализован на нескольких музыкальных занятиях в детском саду. Еще раз отметим, что образовательное учреждение «Чижан Джунсинь» включало детский сад и школу, поэтому и называлось «детский сад-школа».

Таким образом, для методики музыкально-ритмического развития разработано 3 основных этапа и один подготовительный (пропедевтический), на каждом из которых формулировалась определенная задача, выявлялись приоритетные методы, включался музыкальный и методический материал. Это были:

– пропедевтический этап (4 занятия в детском саду отделения школы «Чижан Джунсинь»);

– начальный этап (уроки музыки в начальной школе);

– основной этап (уроки музыки в начальной школе);

– итоговый этап (уроки музыки в начальной школе).

На уроках музыки в детском саду-школе «Чижан Джунсинь» были апробированы 15 музыкально-ритмических или «доминантных», с приоритетом музыкально-ритмической деятельности уроков за год. Эти уроки совмещались с занятиями на воздухе: спортивными, игровыми, ритмическими. Проведение уроков музыки в указанной школе проходило в опоре на программу, предназначенную для первого класса школы [150]. В связи с этим часть уроков музыки включала содержание этой программы, а 15 уроков музыки содержали музыкально-ритмическую направленность, имеющуюся в разработанной методике. При разработке содержания этих уроков был учтен материал уроков музыки, которые шли по программе.

Уже указывалось, что в раскрытии содержания уроков музыки учителем в детском саду-школе акцент делался на певческую деятельность детей. Хотя учитель музыки вводил в их содержание и игру на самодельных музыкальных инструментах, но, как указывалось выше, в сельских школах таких инструментов не находилось, а пение песен с аккомпанементом не использовалось. Что касается аккомпанемента пению, то если таковой находился в интернете, то дети исполняли песни под него (так называемый «минус»).

Пропедевтический этап, основной задачей которого было формирование у дошкольников интереса к музыкально-ритмическим урокам в школе, как было указано, реализовался в детском саду в июне. Разработка содержания данного этапа базировалась на идеях российских [44; 140] и китайских [152; 167] авторов о преемственности, конвергенции музыкального образования в детском саду и школе. Для его организации мы опирались на исследование российского автора Р. Н. Бажилина [6]. Автор доказывает эффективность идеи введения пропедевтического этапа для обучения музыке в целом. Главной задачей такого этапа является формирование интереса к музыке как искусству, отражающего мир ребенка, а также различные жизненные явления в звуках. Одним из важных принципов, который выявляется при анализе этого исследования, является «связь музыки с жиз-

нью». Несмотря на описание пропедевтического этапа в обучении игре на инструменте (аккордеон), автор считает одним из приоритетных видов деятельности музыкально-ритмическую. Пропедевтический этап в обучении конкретного вида деятельности – пению – раскрывает в своих работах Т. Э. Тютюнникова [140]. Таким образом, авторы положительно рассматривают введение такого предварительного этапа в обучение детей музыке.

На пропедевтическом этапе методики музыкально-ритмического развития дошкольников использовались методы: творческого художественного задания, содержанием которого было создание музыкальных инструментов – барабана и гонга, метод пластического интонирования при восприятии музыки, метод музыкально-ритмического движения с помощью «звучащих жестов», которые включались в исполнение детских песен, уже выученных на предыдущих музыкальных занятиях, метод наглядно-слуховой, при помощи которого осваивались две элементарные ритмоформулы (мерность исполнения долей на барабане и мерность исполнения акцента – сильной доли метра на гонгах), творческих музыкальных заданий – исполнение ритмоформул.

На четвертом, заключительном, пропедевтическом занятии был проведен «Праздник драконьих лодок», на котором дошкольники исполняли освоенные ритмоформулы, имитируя звучание барабанов на лодках, участвующих в соревновании на этом празднике, исполняли с движением песни для данного праздника (см. приложение 1), включали перкуссию с использованием барабанов и гонга. Проведение этого праздника предполагается на воздухе (в зависимости от погодных условий).

Начальный этап методики, на котором решалась задача формирования начальных ритмических навыков – отражение темпоритма в музыкально-исполнительской деятельности, включал 5 занятий. На этом этапе происходит подготовка младших школьников к празднику «День образования Китайской Народной Республики», который, как указывалось, отмечается обычно в начале октября всеми жителями Китая. Младшие школьники участвуют в исполнении песен и танцев, которые на селе демонстрируются самодеятельными музыкантами

и танцорами, в перкуссии, которую они уже освоили на этом этапе при изучении ритмоформул. На таком празднике жители села организуют концерты, на которых принимают участие и младшие школьники с выступлением: пение песен, танцы, перкуссия.

На этом этапе младшие школьники знакомятся с гимном Китая, на уроках этого этапа обязательным является просмотр празднования по видео, слушаются китайские народные песни, песни, сочиненные композиторами, звучащие на празднике: «Воспевая Родину», композитор Ван Синь, «Я люблю площадь Тяньаньмэнь», композитор Цзин Юэлин, «Люблю Китай», композитор Сюй Пэйдун.

В течение пяти занятий младшие школьники осваивали две ритмоформулы – ритмоформула по суммированию длительностей (квадрат из последовательности четверти и двух восьмых) и дроблению длительностей (квадрат из последовательности двух восьмых и четверти). За основу включенных ритмоформул были взяты два ритмических рисунка из методики Т. А. Иванчиковой. Такие несложные ритмоформулы были взяты потому, что в ансамблевом исполнении на самодельных музыкальных инструментах более сложные ритмоформулы первоклассникам воспроизводить было трудно.

Основными методами, способствующими решению сформулированной задачи этапа, были: ритмопластики (движения под ритмическую музыку с включением «звуков тела»), ритмогимнастика (использовалась в течение урока для разминки и снятия усталости младших школьников), этот метод мог использоваться в качестве спортивного занятия на воздухе. Ритмогимнастика выполнялась на уроке в процессе чтения учителем стихотворения с определенным ритмом, под который школьники выполняли движения. Чаще всего это были китайские детские стишки. Использовался такой метод, как наглядно-слуховой, способствующий представлению учителем самодельных инструментов и способов игры на них детям.

Для комплектования полного инструментария самодельных шумовых инструментов использовалось творческое художественное задание по созданию таких инструментов, как лингу (бубен) и пэн лин (китайские колокольчики). В процессе освоения ритмоформул дети сами предлагали различные перкуссионные

исполнения с использованием уже не только барабанов и гонга, но и вновь созданных лингу и пэн лин.

На музыкально-ритмических занятиях этого этапа осваивались движения монгольского танца, известного в Китае – «Куайцзы У». Дети учились исполнять под ритмичную музыку движения, при этом отмечать ударами палочек по плечам, по туловищу, а затем и по полу сильную долю музыкального аккомпанемента. Этот танец исполнялся и в более сложном варианте, когда палочками нужно было отметить ту или иную освоенную ритмоформулу: четверть – две восьмые или две восьмые и четверть по полу.

В музыкально-ритмические уроки музыки включались детские китайские стишки. Дети хором произносили эти стишки, затем в процессе повторного произношения текста стишка включали определенные жесты, а только потом вводился аккомпанемент для освоенного детского стишка, исполняемый на ударных инструментах.

В китайских учебниках по музыке для обучающихся начальной школы популярным видом музицирования являются ансамбли, когда весь класс делится на «партии» определенных инструментов. Игра такого оркестра, в котором несколько партий инструментов, была включена и в уроки этого этапа, когда младшие школьники готовились к празднику «День Китайской Народной Республики». Для этого оркестр детских музыкальных самодельных инструментов аккомпанировал песне композитора Цзен Мина «Песня китайского отряда пионеров». Произведение написано в жанре марша, куплет песни исполнялся разными партиями инструментов, а проигрыш, который имелся в этой песне, исполняли барабаны.

Основной этап, на котором решалась задача – формирование музыкально-ритмических навыков – отражение пунктирного ритма в музыкально-исполнительской деятельности и закрепление уже сформированных навыков, включал 8 уроков. В течение этих уроков младшие школьники помимо освоения ритмоформул, новых песен и танцев, перкуссии готовились к двум китайским праздникам – Китайский Новый год (Чуньцзе) и праздник фонарей (Юаньсяоцзе). И тот и другой праздник активно отмечается в Китае. Эти праздники популярны и

в китайских селах. Китайские Новый год селяне празднуют на улицах своего села, организовывая концерты, включаясь в массовые гуляния. Праздник фонарей – более «домашний» праздник, его празднуют в ночное время в семейной обстановке. Однако и в этот праздник на улицах сел можно услышать перкуссию, песни, увидеть танцы. Эти праздники с младшими школьниками можно проводить и в школе, когда дети демонстрируют все то, чему научились на уроке музыки на праздничных концертах. На таких праздниках были включены: изготовленные детьми на других уроках фонарики (для праздника фонарей), красивые шарфы (для исполнения праздничных танцев) и т. д. В течение восьми уроков музыки используется пение китайских народных песен, сопровождающееся аккомпанементом самодельных музыкальных инструментов (песенный репертуар см. в приложении 1).

В содержание уроков данного этапа включаются детские стишки, которые, как на начальном этапе, дети произносят хором, затем повторяют стишок с движением (с целью освоения метра стишка и усвоения его темпа и ритма). После этого стишок «озвучивался», при этом использовались различные самодельные музыкальные инструменты. Иногда учитель использовал два стишка сразу. Эти стишки проговаривались детьми, затем они пелись ими под собственный аккомпанемент самодельных музыкальных инструментов. Затем учитель между стишками делал паузу, и в эту паузу звучал рассказ про то, о чем поется в первом стишке, а затем опять повторялся второй стишок, но уже детьми под аккомпанемент самодельных музыкальных инструментов. Таким образом, дети знакомились с популярным жанром китайской музыкальной культуры – китайской драмой. Такое исполнение, как указывает Ню Цзюньи, помимо исполнения песни включает рассказ чтеца о том, что говорится в песне. Такие песни-рассказы часто используются китайцами на национальном празднике фонарей [95]. Таким образом, включая в урок музыкально-ритмического развития такие песни-рассказы, учитель:

– знакомит детей с традиционными китайскими песенными жанрами;

– развивает их ритмическое чувство;

– формирует представление о китайской праздничной культуре.

Исполнение таких «сдвоенных» китайских детских стишков со словесным рассказом осуществлялось перед представлением детям фрагментов пекинской оперы, которое происходило на заключительных уроках данного этапа.

Методами, которые использовались на занятиях этого этапа, были: музыкально-ритмическая гимнастика, метод включался на расслабление и снятие усталости детей на уроке; творческие задания на «озвучивание» детских стишков, музыкально-ритмическая импровизация на основе освоенных ритмоформул, это импровизации на темы «Звуки дождя», «Весенний ветер и осенний ветер», музыкально-ритмическая игра, использовались известные в Китае игры, которые осуществлялись под аккомпанемент ударного инструмента и «звуков тела», «звучащих жестов» – хлопков, притопывания, щелчков («Поймай за хвост дракона», «Найди платок», «Ищу друга»), также использовались дидактические игры («Музыкально-ритмическое эхо» на повторение ритмического рисунка, «Отгадай звук инструмента и проиграй на нем ритм» и др.). Одним из методов, способствующих постижению эмоционального свойства ритма, стал метод контраста, когда дети выбирали ритмический рисунок и шумовой самодельный инструмент для сочинения той или иной пьесы, например «Веселый праздник», «Грустная осень», «Радостный Новый год», «Героическая песня китайских воинов».

Отметим, что игры, включающие ритмическое сопровождение, проводились с младшими школьниками на улице, вне класса. Для раскрашивания аккомпанемента музыки, который исполняется на самодельных музыкальных инструментах, можно использовать и музыкальные игрушки, например такую популярную детскую игрушку-свистульку, как «нинигоу», на которой могут играть один или два ребенка, тогда как остальной аккомпанемент исполняется самодельными музыкальными инструментами.

В процессе этого этапа реализации методики включались и элементы китайских народных танцев, которые исполнялись детьми вместе с игрой на самодельных музыкальных инструментах. Это были танцы: «Яо Гу У» (с поясным барабаном), «Уйзу У» (с обязательной игрой на лингу), Шоугу У (с исполнением палочками, которыми ударяют в барабан). При аккомпанементе на этих инструментах

младшие школьники отмечали сильную долю танца, акцент, появляющиеся в музыке к танцу, выполняли ритмоформулу, которая была детьми услышана во время восприятия музыки к танцам.

Для проведения уроков были использованы произведения, которые дети прослушивали, обменивались мнениями, а затем выбирали одно из произведений для исполнения на шумовых инструментах. Это были произведения, изучение которых было приурочено к определенному празднику. Например, произведение «Белый снег ранней весной», исполняемое музыкантом, играющим на пипа. Это произведение, созданное много веков назад, имеющее различные трактовки и аранжировки, исполняемые музыкантами, хорошо известно в Китае. Перед прослушиванием этого произведения младшие школьники выполняли импровизацию на шумовых инструментах «Зимний снег». Затем к исполняемому произведению дети создавали аккомпанемент на выбранных для этой музыки инструментах.

Импровизация на музыкальное произведение «Белый снег ранней весной» использовалась при подготовке к Новогоднему празднику. Для этого же праздника дети сами выбирали произведение, которое более всего соответствовало этому празднику, более всего понравилось детям. Выбранное произведение исполнялось на шумовых инструментах (они использовались в качестве аккомпанемента). Произведения, которые прослушивались младшими школьниками и предлагались им на выбор для исполнения: «Счастливый китайский Новый год» композитора Бянь Люнянь, народная китайская песня, под которую дети не только создавали аккомпанемент, но и пели ее – «Новогоднее поздравление». Для перкуссии дети могли выбрать и такую праздничную музыку, как «Незабываемая ночь» композитора Ван Мин, причем выбор музыкального инструмента дети осуществляли самостоятельно.

Для праздника фонарей были выбраны такие произведения, как «Продажа галушек Танюань» композитора Чэнь Дьэйи, «Повесьте красный фонарик» композитора Цзи Пэн. Для подготовки к этому празднику использовалась и народная песня, которая и исполнялась детьми под аккомпанемент самодельных музыкальных инструментов с пением – «Праздник фонарей».

На этом этапе для овладения младшими школьниками предлагались такие ритмоформулы, как пунктирный (восьмая с точкой, шестнадцатая и четверть). Также вводились ритмоформулы смешанные: пунктирный, по суммированию и дроблению длительностей, ритмоформулы, включающие четвертные и восьмые паузы. Эти же ритмоформулы использовались для аккомпанемента младшими школьниками 2-х фрагментов из Пекинской оперы. Первый фрагмент с названием «Шу Тайбао» из пекинской оперы Чжульань Чжай был выбран потому, что в нем запечатлен фрагмент шествия воинов, жанр этой музыки – марш. Поэтому младшим школьникам было удобно отмечать ритм этой музыки на барабане, а сильные доли отмечались гонгом. Второй фрагмент, выбранный сначала для прослушивания, а затем для перкуссии, назывался «И цзиань Хуаньэр Гуй» из пекинской оперы «Да Лонпао». Этот фрагмент был выбран потому, что жанр его музыки – танец (в опере рассказывается о принцессе династии Сун). Для этого фрагмента были выбраны более яркие тембры самодельных инструментов – бубен лингу, китайский колокольчик пэн лин.

Включение фрагментов из Пекинской оперы в урок по музыкально-ритмическому развитию младших школьников:

– расширяет возможности для ритмической импровизации детей, для развития у них ритмического чувства;

– расширяет их музыкальный и общекультурный опыт;

– знакомит младших школьников с национальными культурными традициями китайского народа;

– знакомит с красочными атрибутами Пекинской оперы, когда фрагмент, выбранный для аккомпанемента (перкуссии), сначала воспринимается детьми по видео. Китайские маски, фонари, драконы, веера и т. д. младшие школьники наблюдают по воспринимаемому фрагменту.

Заключительный этап методики был реализован на двух заключительных уроках учебного года. Целью данного этапа было формирование умения музыкально-ритмического исполнительства в концертной деятельности. Для этого на подготовительном уроке использовались методы: коллективного музицирования, спо-

собствующий ансамблевому исполнению перкуссии, метод вариативности исполнения, способствующий поиску детьми разных музыкально-ритмических вариантов исполнения (например, при смене ритмоформул, при включении танцевальных элементов), совмещения разных видов музыкально-ритмической деятельности: пения, игры на инструменте, аккомпанемента танцу и песне, пения и слова.

Итоговый урок строится в форме концерта. Такие уроки-обобщения по окончании года рекомендовал проводить Д. Б. Кабалевский, считая, что их содержание позволяет проявить ребенку все те возможности, которые были им открыты при обучении музыке. В настоящее время такие уроки имеются во многих российских программах по музыке. Так, в учебники по музыке «Школы России» авторы Г. П. Сергеева, Е. Д, Критская [60] включают обобщающие уроки. В пояснение к учебнику Г. П. Сергеева указывает на то, что на таких уроках реализуется возможность демонстрации первоклассниками уровня развития видов музыкальной и творческой деятельности. Способами такой демонстрации могут быть сам концерт, различные конкурсы на лучшее исполнение среди обучающихся класса, общая музыкальная деятельность в заключение урока. В опоре на содержание обобщающих уроков, представленных российскими авторами [112; 60], был разработан урок-концерт, который включал художественное представление исполнения таких произведений, которые включались в китайские национальные праздники. К таким произведениям относились своеобразные театрализованные музыкальные представления, включающие песню-рассказ, перкуссию, танец. Китайский автор Ц. Ню указывает, что в китайском празднике фонарей встречаются примеры музыкальной народной культуры, совмещающие «в себе три компонента: песню, танец и музыку. К некоторым песням при фонарях добавляются отбивка тактов гонгом и барабаном, партия человеческого голоса, рассказывающего сюжет простой истории, что приближает жанр к характеристикам традиционной китайской музыкальной драмы» [95, с. 66]. Включение в заключительный урок-концерт такого исполнения, как перкуссия, два детских стишка, между которыми идет рассказ их содержания, а также песня с элементами танца, способствует включению в урок-концерт представления, близкого к китайской национальной

опере. На таком уроке использовались соревнования на лучшее исполнение между партиями самодельных музыкальных инструментов (ансамбли инструментов), демонстрировались танцы с использованием ритмического аккомпанемента на шумовых музыкальных инструментах. Таким образом, на уроке-концерте первоклассниками были показаны все виды музыкальной деятельности, способствующие их музыкально-ритмическому развитию. Данный урок-концерт, как указывалось, был заключительным в системе всех уроков музыки в первом классе детского сада-школы «Чижан Джунсинь» села Чишан. После этого урока была произведена итоговая диагностика уровня музыкально-ритмического развития младших школьников, результаты которой отражены в диссертационном исследовании.

2.3. Итоговая диагностика музыкально-ритмического развития младших школьников

Итоговый этап опытно-поисковой работы был проведен после внедрения всех уроков разработанной методики в сельском образовательном учреждении детском саду-школе «Чишан Джунсинь» и, соответственно, после внедрения методики музыкально-ритмического развития младших школьников.

Весь процесс итогового диагностирования проходил в течение начала-середины июня 2022 учебного года (июнь – последний месяц учебных занятий в начальных школах Китайской Народной Республики). В итоговой диагностике были задействованы те же обучающиеся экспериментальной и контрольной групп, соответственно 47 и 43 человека (первый класс № 1 и первый класс № 2).

Для проведения итоговой диагностики были использованы те же критерии, которые были выбраны для констатирующего этапа опытно-поисковой работы, а также тот же метод замера – творческое задание. Выбор такого метода замера был обусловлен особенностью возраста участников диагностирования – дети, обучающиеся в первом классе (7–8 лет), и содержанием диагностических замеров. Именно для детей такого возраста в исследованиях различных авторов многие диагностические процедуры построены либо на творческих заданиях, либо на заданиях, по содержанию связанных с игрой или игровыми формами, если диагности-

ка касается музыкально-исполнительской деятельности во всех ее видах, в нашем случае – в музыкально-ритмической.

Еще раз отметим, что критериями замера выступали:

– сформированность умения включать «звуки тела» в процесс ритмического сопровождения музыкального произведения, подчеркивая ими сильную долю музыкального произведения (умение воспроизводить метр музыкального произведения во время звучания музыкального произведения);

– сформированность умения воспроизводить игрой на барабане или каком-то другом музыкальном инструменте темп чтения детского стишка учителем музыки (умение воспроизводить темп и изменение темпа при чтении детского стишка на самодельном музыкальном инструменте);

– сформированность умения воспроизводить ритмоформулы (умение воспроизводить разный ритмический рисунок нескольких ритмоформул).

Сравнение содержания трех критериев на констатирующем и итоговом этапах опытно-поисковой работы показывает, что это содержание было усложнено для первоклассников на итоговом этапе по сравнению с содержанием на констатирующем (начальном) этапе. Такие изменения в сторону усложнения творческих заданий объяснялись, тем, что:

– музыкально-ритмическое развитие первоклассников реализовалось на школьных уроках музыки (уроки, содержание которых выстраивалось в соответствии с учебником по музыке для учеников первого класса школа Китая (Фэй Чэнкен, Ду Юншоу. Учебник музыки для первого класса начальной школы. Пекин: Издательство Жэйминь чубаньгшэ, 2012));

– обучающиеся экспериментального класса, в содержание музыкально-ритмических уроков в котором внедрялась методика музыкально-ритмического развития, освоили за учебный год сложные ритмоформулы и различные варианты аккомпанементов (перкуссию), а также элементы китайских народных танцев и песен, поэтому содержание диагностики уровня начального этапа было бы для детей как контрольной, так и экспериментальной группы легким и не давало бы представления о наличии динамики развития их музыкально-ритмического чувства;

– необходимо было произвести и изменение музыкального материала, повторять использованные музыкальные примеры для диагностики было нецелесообразно ввиду того, что дети могли их запомнить, а пройденный материал уроков музыки (контрольные классы), уроков музыки и музыкально-ритмических уроков был намного сложнее того, что использовался на начальном этапе.

Музыкальный материал, задействованный на творческих заданиях по всем трем критериям, подвергался изменению в сторону его усложнения. Представим изменения в музыкальном материале по первому творческому заданию (проверка первого критерия). На констатирующем этапе для первого задания использовался «Марш спортсменов», композиторы У Гуанруй, Цзя Шуан, Ли Минсю. Жанр марша с мерностью сильной доли, нескорым темпом стимулировал детей на четкий шаг, мерность шага, отражающего ритм и выделение сильной доли. Для творческого задания по первому критерию итогового этапа было использовано музыкальное произведение «Скакалка для прыжков» (композитор Дон Цзуосинь). Жанр этого произведения – танец, исполняемый с акцентами, в быстром темпе, с имитацией прыжков в музыке.

Для творческого задания по второму критерию на констатирующем этапе опытно-поисковой работы был выбран китайский детский стишок «Мышонок на лампе» (народный детский стишок Северо-Восточного Китая). Это небольшое и, главное, хорошо известное детское стихотворение в Китае. На итоговом этапе он был заменен на более сложный китайский детский стишок, правда, не столь хорошо известный в Китае (в восточных провинциях) – «Чуньцзе». Его содержание связано с празднованием Нового года в Китае (Китайский Новый год, как указывалось в предыдущем параграфе исследования, и носит название Чуньцзе). Сложность этого стишка заключается, во-первых, в том, что он более объемный, чем стишок, используемый на констатирующем этапе (на начальной диагностике), во-вторых, наряду с четкой квадратной ритмоформулой в нем имеется и пунктирный ритм, который для дошкольников был бы сложным (поэтому и не использовался на начальном этапе), но для уже освоивших разные ритмические формулы младших школьников выполнить задание с таким ритмическим рисунком было не

сложно. Это объясняется тем, что в процессе музыкально-ритмических уроков ученики осваивали и различного вида ритмоформулы, в том числе и с пунктиром. В-третьих, ребенку предлагается выбрать не один, а два музыкальных инструмента, которые бы подошли к настроению этого стишка.

Для творческого задания по третьему критерию на констатирующем этапе опытно-поисковой работы было задание повторить две относительно простых ритмоформулы: четверть – две восьмые и две восьмые – четверть. После повторения этих ритмоформул дети исполняли такие ритмоформулы прямо в процессе звучания двух музыкальных произведений – «Маленький ослик», композитор Линь Чунцзюн и произведение «Два слоненка», композитор Ван Лин. В них и были задействованы эти две ритмоформулы.

На итоговом этапе опытно-поисковой работы для аккомпанемента к музыкальным произведениям были выбраны тоже два произведения – «Лундончиан», композитор Лю Минцзян и произведение «Хорошие друзья», композитор Ду Зусин. В этих произведениях ритмоформулы были более сложнее, чем на начальном этапе. Так, в первом произведении ритмоформула составлена со множеством пунктирных ритмов в тактах, которые чередуется с мерными движениями четвертями. Произведение «Лундончиан» посвящено тоже празднику – Новому году и в этом произведении слышится имитация звука Ло (разновидность китайского гонга) и Гу (китайский барабан).

Во втором произведении – две ритмоформулы – квадратные ритмические построения с ритмом «суммирования» и ритмом «дробления». Только длительности в этих ритмоформулах мельче, чем в ритмоформулах на начальном этапе опытно-поисковой работы. Это восьмые, их дробление на шестнадцатые длительности, а также четверти и их дробление, но уже на восьмые и шестнадцатые.

Раскроем содержание заданий по выявлению уровня музыкально-ритмического развития у младших школьников, которые использовались на итоговом этапе по разработанным для выявления этого уровня критериям.

Творческое задание1 (по первому критерию).

Цель: выявить сформированность умения у детей включать «звуки тела» в процесс музыкально-ритмического движения под музыку.

Музыкальный материал: «Скакалка для прыжков» (композитор Дон Цзуосинь). Произведение звучит в записи, под которую дети должны включиться в движение.

Задание детям: во время звучания музыкального произведения ребенок самостоятельно включает те или иные «звуки тела», которые отражают темп, ритмический рисунок (мелкие длительности показывают движением кистей или пальцев), сильные доли (притопы ногами), акценты-прыжки, которые имитирует музыка (хлопки, прыжки с хлопками). Детям дается задание на то, чтобы найти и отразить в движении звучание музыки так, чтобы движения соответствовали звучащему фрагменту произведения.

Оценки выполнения творческого задания.

3 балла выставлялись, когда ребенок демонстрировал движения, соответствующие танцевальной музыке, отражал не только сильную долю, но и элементы ритмического рисунка, использовал различные виды движений («звуки тела») для показа различных ритмоформул, встречающихся в музыкальном произведении. В процессе включения «звуков тела» или «звучащих жестов» ребенок не сбивался с общего ритмического развития произведения, точно и до конца демонстрируя выполнение тех или иных ритмоформул.

2 балла выставлялись, когда ребенок демонстрировал танцевальные движения, отражая жанр танца, отражал точно метр музыкального произведения, использовал различные виды движений («звуки тела»), но в отражении ритмоформул делал ошибки либо в сложной ритмоформуле отмечал движением только пульс музыки. Однако от начала до конца ребенок точно отразил ритмическое развитие произведения, отразил верно ритмоформулы «суммирования» и «дробления» и некоторые ритмоформулы с пунктиром и мелкими длительностями.

1 балл выставлялся, когда ребенок демонстрировал танцевальные движения, отражая жанр танца, но все движения были связаны только с сильной долей (метр), использовал однообразные виды движения, повторяя их с начала до конца

музыкального произведения (только хлопки или только повороты корпуса), сбивался с метро-ритмической пульсации, но находил быстро сильную долю и отражал именно ее в движении. Отражение в движении ритмоформул получалось лишь на некоторых фрагментах музыкального произведения, чаще всего либо ритм «суммирования», либо ритм «дробления». Сложные ритмоформулы отразить даже не пытался, вместо этого отмечал в движении только сильную долю.

Результаты выполнения первого творческого задания в экспериментальной и контрольной группах отражены в таблицах 8 и 9.

Результаты выполнения первого творческого задания по первому критерию в экспериментальной группе на итоговом этапе отражены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты выполнения первого творческого задания по первому критерию на итоговом этапе опытно-поисковой работы (экспериментальная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
24	51	18	39	5	10

Результаты выполнения первого творческого задания по первому критерию в контрольной группе на итоговом этапе отражены в таблице 9.

Таблица 9

Результаты выполнения первого творческого задания по первому критерию в контрольной группе на итоговом этапе опытно-поисковой работы

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
15	35	20	47	8	18

По выполнению первого творческого задания при сравнении экспериментальной и контрольной групп можно сделать заключение о том, что обучающиеся экспериментальной группы, во-первых, показали разнообразие движений, соответствующих основным ритмоформулам музыкального произведения, что является показателем не только развитости их ритмического чувства, но и эмоционального отношения к музыкальному произведению, так как каждая определенная

ритмоформула раскрывала характер музыкального произведения. Обучающиеся намного лучше и качественнее справились и с заданием по отражению ритмоформулы произведения, те младшие школьники из экспериментальной группы, которые выполнили задание на низком уровне, в основном ошибались только в отражении сложных ритмоформул, тогда как дети, выполнившие это задание на таком же уровне в контрольной группе, демонстрировали ошибки в отражении жанровой основы музыкального произведения, а также демонстрировали не точное отражение даже и метра музыкального произведения (иногда просто не попадали в отражении в движении в сильную долю такта). В контрольной группе увеличился процент заданий, выполненных на среднем уровне, однако процент выполненных творческих заданий на низком уровне был все-таки высоким. Увеличение оценок среднего уровня было связано с программой уроков музыки, по которой занимались первоклассники контрольной и экспериментальной групп. В этой программе в содержание уроков включались задания на отражение музыки посредством движения и включения «звуков тела», хотя последние по вариантам их выполнения были немногочисленными (только хлопки).

Приведем сравнительные результаты по экспериментальной группе на начало (констатирующий этап) и конец (итоговый этап) опытно-поисковой работы для определения того, имелась ли положительная динамика сформированности умения у детей включать «звуки тела» в процессе музыкально-ритмического движения под музыку. Для более наглядного представления еще раз обратимся к двум таблицам результатов на этих этапах (табл. 10 и 11).

Таблица 10

Результаты выполнения первого творческого задания на начальном этапе по уровням по первому критерию (экспериментальная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
13	28	16	34	18	38

Таблица 11

Результаты выполнения первого творческого задания по первому критерию на итоговом этапе опытно-поисковой работы (экспериментальная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
24	51	18	39	5	10

Сравнение результатов начального и итогового этапов показало, что наиболее яркая динамика проявилась в уменьшении количества оценок низкого уровня. И, как уже указывалось, эти оценки низкого уровня в основном касались ошибок детей в выполнении ритмоформул музыкального произведения. Значительная положительная динамика проявилась и в получении высоких оценок за выполнение творческого задания, соответственно 13 человек (28%) и 24 человека (51%). Хотя необходимо еще раз подчеркнуть, что по содержанию и по музыкальному материалу итоговое задание было сложнее, чем на начальном (констатирующем) этапе.

Творческое задание 2 (Критерий 2).

Цель: выявить уровень сформированности у ребенка умения аккомпанировать детскому стишку на выбранных для этого аккомпанемента одном или двух самодельных музыкальных инструментах.

Материал для выполнения задания: детский стишок «Чуньцзе» (празднование Нового года), который читает для ребенка учитель. Учитель так же, как и в творческом задании в начале опытно-поисковой работы, читал этот детский стишок с замедлением и ускорением темпа. Ускорение и замедление чтения осуществлялись в свободной форме.

Задание детям: прослушать начало стихотворение, затем выбрать для его аккомпанемента определенный самодельный музыкальный инструмент или два инструмента. Произвести аккомпанемент стишку, который читает учитель. Ускорять или замедлять темп так, как читает текст учитель.

Оценка выполнения задания производилась по трехбалльной системе.

3 балла выставлялись, когда ребенок выбирал такой инструмент, как лингу и барабан, колокольчик и барабан, что показывает разнообразие проявления ра-

достной праздничной эмоции. Ребенок самостоятельно начинает аккомпанировать чтению учителю, включая попеременно два контрастных музыкальных инструмента. Когда педагог читает детский стишок, ускоряя темп, ребенок мгновенно реагирует на ускорение, и, наоборот, когда темп чтения детского стишка замедляется, ребенок сразу же замедляет игру на барабане.

2 балла выставлялись, когда ребенок выбирает два одинаковых по звучанию инструмента, например китайский колокольчик и лингу, или один инструмент, тем самым демонстрируя только одну эмоцию в передаче настроения детского стишка. Ребенок аккомпанирует чтению учителю, он адекватно реагирует на ускорение темпа чтения, но при замедлении ошибается, хотя затем быстро входит в медленный темп.

1 балл – ребенок выбирает только один инструмент, например только барабан, он недостаточно быстро реагирует на изменения темпа чтения, как на ускорение, так и на его замедление.

Результаты выполнения второго творческого задания в экспериментальной и контрольной группах отражены в таблицах 12 и 13.

Таблица 12

Результаты выполнения второго творческого задания по второму критерию на итоговом этапе опытно-поисковой работы (экспериментальная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
20	43	19	40	8	17

Результаты выполнения второго творческого задания по второму критерию в контрольной группе по уровням отражены в таблице 13.

Таблица 13

Результаты выполнения второго творческого задания по уровням по второму критерию на итоговом этапе опытно-поисковой работы (контрольная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
14	33	17	40	12	27

Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп показал, что в экспериментальной группе результаты высокого уровня были выше, чем в контрольной, соответственно, на низком уровне работ в экспериментальной группе было меньше, чем в контрольной. Включение такого вида музыкально-ритмической деятельности было использовано по просьбе первоклассников, а урок музыки по имеющейся программе такого озвучивания не предусматривал. Однако в целом результаты в экспериментальной группе были выше, чем в контрольной, что отражено в таблицах 12 и 13.

Продемонстрируем сравнение результатов начального (констатирующего) и итогового этапов опытно-поисковой работы. Для этого обратимся еще раз к двум таблицам: результатам начального этапа (табл. 14) и результатам итогового этапа (табл. 15).

Таблица 14

Результаты выполнения второго творческого задания по второму критерию на начальном этапе (экспериментальная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
5	10	26	55	16	35

Таблица 15

Результаты выполнения второго творческого задания по второму критерию на итоговом этапе опытно-поисковой работы (экспериментальная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
20	43	19	40	8	17

Сравнительный анализ полученных результатов позволяет сделать заключение о том, что такой вид музыкально-ритмической деятельности, как аккомпанемент на самодельных музыкальных инструментах, по положительной динамике высоких и отрицательной динамике низких результатов был одним из самых удачных. Этот факт объясняется тем, что для первоклассников «озвучивание» (аккомпанемент к детским стишкам) было одним из любимых видов деятельности, тогда как в дошкольном образовательном учреждении такой вид на музы-

кальных занятиях отсутствовал. Сравнение результатов по количеству выполненных творческих заданий на высоком уровне на начальном и итоговом этапах показывает значительную динамику – 10% против 43%.

На итоговом этапе одним из значимых достижений было то, что младшие школьники стали связывать музыкально-ритмическую деятельность и ее разновидность: аккомпанемент детского стишка на инструментах с отражением эмоционального тона музыкального произведения, и, соответственно, отражая этот эмоциональный тон в аккомпанементе, они фактически демонстрировали эмоциональное отношение к музыкальному произведению в целом.

Творческое задание 3 (Критерий 3).

Цель: выявить сформированность умения у детей воспроизводить ритм двух ритмоформул, что соответствует умению воспринимать определенный ритм и воспроизводить его в аккомпанементе на шумовом инструменте двух музыкальных произведений с различными ритмоформулами.

Музыкальный материал для выполнения задания: «Лундончиан», композитор Лю Минцзян (произведение, как указывалось, посвящено празднованию Нового года в Китае), было построено на ритмоформулах с пунктирами. Для этого задания было выбрано второе произведение – контрастное по ритмической организации – «Хорошие друзья», композитор Ду Зусин. Произведение включало квадратные ритмические построения с ритмом «суммирования» и ритмом «дробления», но только суммирование и дробление включало более мелкие длительности, чем это было на начальном этапе.

Задание детям: учитель просит ребенка воспроизвести хлопками сначала одну ритмоформулу (он демонстрирует эту ритмоформулу два раза), затем ребенку дается возможность прослушать произведение, которое предлагается ему для аккомпанемента, и только потом, во время повторного звучания, ребенок воспроизводит ритм этого произведения вновь. Последовательность воспроизведения музыкального материала – сначала «Хорошие друзья» композитора Ду Зусин с более легкой, чем второе произведение, ритмоформулой, только после этого – второе произведение – «Лундончиан» композитора Лю Минцзян с ритмоформу-

лой, в которой имеется пунктирный ритм. Выбор самодельного музыкального произведения в выполнении данного творческого задания не фиксировался. Ребенок мог выбрать любой интересный для него инструмент и исполнять на нем аккомпанемент к музыкальному произведению. Исполнение аккомпанемента следовало производить в определенном музыкой темпе, после воспроизведений ритмоформулы, ребенок сам выбирал вариант ее исполнения для окончания произведения – либо отмечал сильную долю, либо отражал пульсацию музыкального произведения, либо пытался воспроизвести ритм, но уже другой ритмоформулы, которая была заложена в музыкальном произведении. Аккомпанемент шел под запись музыкального произведения. Если ребенок не успевал выполнить аккомпанемент, то это произведение исполнялось в более медленном темпе самим учителем.

Оценка выполнения задания производилась так же, как и по всем предыдущим критериям, – по трехбалльной системе, что соответствовало высокому, среднему и низкому уровням.

3 балла выставлялись, когда ребенок воспроизводил две ритмоформулы, прохлопывая точно их ритмический рисунок сначала при повторении ритмоформулы вне звучания музыкального произведения. Затем на протяжении звучания музыкального произведения ребенок исполнял предложенную ритмоформулу точно и без ошибок. Когда в произведении ритм был не связан с этой ритмоформулой, то ребенком обозначался либо метр произведения, либо пульсация мелкими длительностями. Так как второе произведение – «Лундончиан» композитора Лю Минцзян – было намного сложнее для воспроизведения основной ритмоформулы, то при оценивании выполнения этой ритмоформулы во время звучания музыки нами допускалось, что ребенок мог ее исполнить с некоторыми ошибками, но при условии верного выполнения пунктирного ритма.

2 балла выставлялись, когда ребенок воспроизводил две ритмоформулы, прохлопывая точно их ритмический рисунок при демонстрации этой ритмоформулы учителем. Затем на протяжении звучания первого музыкального произведения – «Хорошие друзья» композитора Ду Зусин – ребенок исполнял предложенную ритмоформулу точно и без ошибок. По воспроизведению второй ритмофор-

мулы с пунктиром, после ее демонстрации учителем, ребенок в целом выполнил это задание верно, точно отразил ее ритмическую основу (пунктир). Однако при воспроизведении ритмоформулы во время звучания музыки он допускал неточности в отражении пунктирного ритма, отражая его ровными длительностями. Ошибку в исполнении он осознавал и просил повторить этот музыкальный фрагмент еще раз для повторного отражения пунктирного ритма. Когда в произведении ритм был не связан с этой ритмоформулой, то ребенком обозначалась чаще всего сильная доля. Так же, как и в оценке выполнения задания на высший балл произведения «Лундончиан», нами допускалось, что ребенок мог ее исполнить с некоторыми ошибками, но при условии все-таки верного выполнения пунктирного ритма.

1 балл выставлялся, когда ребенок воспроизводил с ошибками и первую, и вторую ритмоформулу, которые демонстрировались ему учителем. Он неточно отражал хлопками пунктир, ритм дробления, иногда не успевал попадать в темп выполнения повтора. При воспроизведении первой ритмоформулы по произведению «Хорошие друзья» ребенок исполнял ритмоформулу, которая была положена в основу этого произведения, с ошибками: не всегда точно отображал дробление доли в ней. По воспроизведению второй ритмоформулы с пунктиром, после ее демонстрации учителем, ребенок выполнил это задание неточно, отражая сильную долю, но не отражая верно пунктир. При воспроизведении ритмоформулы во время звучания музыки он допускал неточности в отражении пунктирного ритма, ошибку в исполнении он не принимал во внимание. После просьбы учителя попробовать еще раз отразить ритм во время звучания музыки (уже не в записи, а при проигрывании произведения учителем в более медленном темпе, чем оно звучало в записи), ребенок делал попытки отразить ритм пунктира, но все-таки допускал ошибки, не попадая в метр музыкального произведения. Только после помощи учителя в выполнении задания по отражению ритмоформулы произведения «Лундончиан» ребенок выполнял ее точно, хотя затем терялся в нахождении способа отражения ритма в продолжающейся музыке.

Следует отметить, что данное творческое задание было самым сложным для его выполнения младшими школьниками. Результаты вычленения этого задания в экспериментальной и контрольной группах на итоговом этапе отражены в таблицах 16 и 17.

Таблица 16

Результаты выполнения третьего творческого задания по третьему критерию на итоговом этапе опытно-поисковой работы (экспериментальная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
18	38	22	47	7	15

Результаты выполнения третьего творческого задания по третьему критерию в контрольной группе по уровням на итоговом этапе опытно-поисковой работы отражены в таблице 17.

Таблица 17

Результаты выполнения третьего творческого задания по третьему критерию на итоговом этапе опытно-поисковой работы (контрольная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
6	14	12	28	25	58

Сравнительный анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что данное творческое задание было менее успешным в выполнении обучающимися, чем двух предыдущих. Сложность в воспроизведении ритмоформул обнаружилась в большей степени во втором музыкальном произведении, где несколько ритмоформул содержали пунктирный ритм. Для обучающихся появление такого ритма при воспроизведении музыкального произведения было неожиданным, хотя они воспроизводили эту ритмоформулу в целом успешно при повторении ее без звучания музыки. Хотя около половины обучающихся, как видно из результатов, отраженных в таблице (47%), все-таки при повторном воспроизведении выполняли ее верно. В контрольной группе результаты выполнения третьего творческого задания тоже были менее всего удачными. Самое меньшее количе-

ство детей выполнило творческое задание на высоком уровне – только 6 обучающихся (14%), количество выполненных заданий на среднем уровне тоже было самым минимальным из тех, которые были выполнены ранее – 12 обучающихся (28%), большое количество детей выполнили задание только на 1 балл, что соответствовало низкому уровню – 25 обучающихся (58%).

Представим сопоставление результатов начального и итогового этапов в экспериментальной группе для определения динамики в оценках выполнения третьего творческого задания (3-й критерий). Данные результаты отражены в таблицах 18 и 19.

Таблица 18

Результаты выполнения третьего творческого задания по уровням по третьему критерию (экспериментальная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
3	6	20	43	24	51

Таблица 19

Результаты выполнения третьего творческого задания по уровням по третьему критерию на итоговом этапе опытно-поисковой работы (экспериментальная группа)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты	Количество человек	Проценты
18	38	22	47	7	15

Сравнительный анализ полученных результатов на начало и конец опытно-поисковой работы показывает самую значительную динамику по уменьшению результатов низкого уровня после выполнения третьего творческого задания. Хотя его содержание, как было указано выше, было усложнено, по сравнению с начальным этапом опытно-поисковой работы. Очень большой прирост оценок по высокому уровню (+33), а также самый высокий показатель положительной динамики по низкому уровню (-36) по выполнению данного творческого задания доказывают эффективность включения ритмоформул разного вида для их освое-

ния и последующего использования в сельской начальной школе и национальных праздниках в селах Китая.

В заключение параграфа представляем итоговую таблицу полученных результатов на этапе начального и итогового этапов опытно-поисковой работы по экспериментальной и контрольной группам (в процентах).

Таблица 20

Результаты констатирующего и итогового этапов
опытно-поисковой работы (в процентах)

Уровень	**Экспериментальная группа 47 человек**						**Контрольная группа 43 человека**					
Этапы опытно-поисковой работы	**Начало ОПР**			**Итог ОПР**			**Начало ОПР**			**Итог ОПР**		
критерии	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
высокий	28	10	6	51	43	38	26	14	7	35	33	14
средний	34	55	43	39	40	47	56	53	46	47	40	28
низкий	38	35	51	10	17	15	18	33	47	18	27	58

Результаты, полученные на итоговом этапе опытно-поисковой работы по каждому обучающемуся экспериментальной и контрольной групп, см. в приложении 3 к данному диссертационному исследованию.

Полученные результаты на итоговом этапе в экспериментальной группе обучающихся сельской начальной школы, сравнение этих результатов с результатами начального этапа опытно-поисковой работы, а также с результатами, полученными в контрольной группе на итоговом этапе в этой же экспериментальной группе, позволяют сделать вывод об эффективности методики музыкально-ритмического развития младших школьников в детском саду-начальной школе «Чишан Джунсинь» села Чишан Китайской Народной Республики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретические основания, результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие положения:

1. Музыкально-ритмическое развитие детей в сельских образовательных учреждениях является организованным и управляемым учителем педагогическим процессом, способствующим формированию у детей умений слушать музыку, эмоционально откликаться на выразительность ее темпа, метроритма и воссоздавать их в традиционных способах китайского народного исполнительства: пении-движении (танец) с аккомпанементом ударных инструментов и перкуссии – исполнительстве на шумовых музыкальных инструментах.

2. Традиционными способами китайского народного музыкального исполнительства, востребованного в сельских районах Китая, являются: перкуссия, танцы с музыкальными инструментами, песни-танцы, песни-рассказы, детские китайские стишки. Включение этих способов в содержание уроков музыки в начальной сельской школе положительно влияет на музыкально-ритмическое развитие детей и освоение ими культурных народных традиций.

3. Организация музыкально-ритмического развития детей в сельском детском саду-начальной школе базируется на деятельностном, этнокультурном подходах, принципах вариативного обучения, связи искусства с жизнью, преемственности (конвергентности) музыкального образования между детским садом и школой.

4. Этапами методики музыкально-ритмического развития детей в сельском детском саду-школе, используемой на уроках музыки и музыкальных занятиях в детском саду, являются: пропедевтический, задача – сформировать интерес дошкольников к музыкально-ритмическим урокам; начальный, задача – сформировать начальные ритмические умения первоклассников; основной, задача – сформировать музыкально-ритмические умения; заключительный, задача – сформировать исполнительские умения в концертной деятельности.

5. Методами, используемыми на каждом этапе, являются: творческое задание, музыкально-ритмические движения, наглядно-слуховой (пропедевтический

этап), наглядно-слуховой, ритмогимнастика, творческое задание (начальный этап), музыкально-ритмическая гимнастика, творческие задания, музыкально-ритмическая импровизация, музыкально-ритмическая игра (основной этап), коллективного музицирования, вариативности исполнения, импровизации (заключительный этап).

6. Критериями замера уровня музыкально-ритмического развития младших школьников на начальном и итоговом этапах опытно-поисковой работы являются: сформированность умений включать «звучащие жесты» в сопровождение музыкального произведения; сформированность умения воспроизводить игрой на шумовом самодельном музыкальном инструменте темп чтения детского стишка; сформированность умения воспроизводить ритмоформулы: «дробления», «суммирования», пунктирного ритма.

7. Проверка результативности методики музыкально-ритмического развития детей в сельском детском саду-школе подтверждена результатами итоговой диагностики, сравнением результатов начальной и итоговой диагностики, а также результатов, полученных по выполнению творческих заданий младшими школьниками контрольной и экспериментальной групп.

Исследование может быть продолжено в плане разработки методики, совмещающей музыкально-ритмическое и певческое развитие младших школьников в сельских начальных школах Китая, а также определения принципов такого развития в опоре на национальные музыкальные исполнительские традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина, Л. Б. Подготовка будущих учителей к решению задач этнокультурного воспитания младших школьников / Л. Б. Абдуллина, Е. В. Головнева, Н. А. Головнева [и др.]. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5. – С. 179–180.

2. Аврамкова, И. С. Развитие музыкально-ритмических способностей у детей младшего школьного возраста на основе педагогической системы К. Орфа / И. С. Аврамкова, А. С. Клюев, Р. Н. Слонимская. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2020. – № 5 (137). – С. 211–215.

3. Алеев, В. В. Музыка, 1–4 классы. Рабочая программа / В. В. Алеев, Т. И. Науменко, Т. И. Кирчак. – М. : Дрофа, 2017. – 54 с. – Текст : непосредственный.

4. Антонова, Т. В. Фольклор в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников: на примере музыкально-ритмической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02, 13.00.07 / Антонова Татьяна Викторовна ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – Москва, 2000. – 17 с. – Текст : непосредственный.

5. Асмолов, А. Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Новое время – Новая дидактика: Педагогические идеи Л. В. Занкова и школьная практика. – Самара : Корпорация Федоров Москва, 2001. – С. 5–24.

6. Бажилин, Р. Н. Пропедевтический период в обучении музыке: цели, задачи, содержание и методы работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бажилин Роман Николаевич; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2010. – 22 с. – Текст : непосредственный.

7. Бай, Лисия. Как использовать музыкальные игры для развития чувства ритма у детей в сельских детских садах / Бай Лисия. – Текст : непосредственный // Успех. – 2021. – № 01. – С. 22.

8. Бай, Сюэхай. Восприятие и выражение ритма в музыкальном образовании детей раннего возраста / Бай Сюэхай. – Текст : непосредственный // Журнал Ланьчжоу. – 2010. – № 10. – С. 129–131.

9. Бакланова, Т. И. О введении в научный оборот и современных определениях понятий «этнохудожественное образование» и «этнокультурное образование» / Т. И. Бакланова. – Текст : непосредственный // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2016. – № 1-1 (7). – С. 157–160.

10. Бакланова, Т. И. Русские народные праздники в содержании инновационной образовательной системы «Русская культура» для начальной школы / Т. И. Бакланова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 579.

11. Безбородова, Л. А. Музыкально-ритмическое развитие дошкольников и младших школьников / Л. А. Безбородова, М. Б. Пустовойтова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2012. – № 5. – С. 107–109.

12. Белевцова, А. М. Специфика музыкально-дидактических игр в развитии чувства ритма младших школьников / А. М. Белевцова. – Текст : непосредственный // Kant. – 2015. – № 2 (15). – С. 33–35.

13. Бергер, Н. А. Рожденный движением (о ритме в жизни и в искусстве) / Н. А. Бергер. – Текст : электронный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 87. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rozhdyonnyy-dvizheniem-o-ritme-v-zhizni-i-v-iskusstve (дата обращения: 02.08.2023).

14. Бородина, А. С. Особенности использования музыкально-ритмических упражнений в процессе занятий у младших школьников с интеллектуальными нарушениями / А. С. Бородина. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы проектирования психолого-педагогических технологий с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями: сборник статей по итогам научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – С. 89–93.

15. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика: (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста) / А. И. Буренина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : ЛОИРО, 2000. – 220 с. – Текст : непосредственный.

16. Бухтиярова, А. Б. Музыкально-ритмические упражнения с ритмоформулами для повышения двигательной активности детей с нарушением зрения / А. Б. Бухтиярова. – Текст : непосредственный // Учебный год. – 2017. – № 1. – С. 60–61.

17. Буянова, Т. А. Роль музыкально-ритмической деятельности в развитии танцевальной импровизации у детей старшего дошкольного возраста / Т. А. Буянова, Е. Д. Крутова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований : материалы международной научно-практической конференции. – Москва, 2022. – С. 16–20.

18. Ван, Вэньчжан. Культурный подтекст традиционных китайских фестивалей / Ван Вэньчжан, Ли Ронгц. – Текст : непосредственный // Сто искусств. – 2012. – № 03. – С. 5–10.

19. Ван, Иин. Музыкальное образование для детей дошкольного возраста / Ван Иин. – Пекин : Издательство Пекинского педагогического университета, 2010. – С. 12–14. – Текст : непосредственный.

20. Вань, Лэй. Освещение методики обучения музыке Орфа при обучении музыке сельских школьников / Вань Лэй, Ли Сиси. – Текст : непосредственный // Популярная литература. – 2014. – № 16. – С. 206.

21. Ван Минь. Преподавание музыки в сельских начальных школах должно иметь сельский вкус / Ван Минь. – Текст : непосредственный // Образование в Ляонине. – 2022. – № 05. – С. 41–44.

22. Ван Сяоцзин. Стратегии для самодельных ударных инструментов с использованием живых материалов / Ван Сяоцзин. – Текст : непосредственный // Китайские образовательные технологии и оборудование. – 2019. – № 21. – С. 46–50.

23. Ван, Янь. Поговорим о слиянии музыки в народных играх / Ван Янь. – Текст : непосредственный // Раннее образование. – 2017. – № 01. – С. 56–56.

24. Вахнина, Н. В. Системно-деятельностный подход в преподавании уроков музыки в начальной школе / Н. В. Вахнина, А. В. Захарова. – Текст : непосредственный // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и иннова-

ции : сборник статей по материалам XIII Всероссийской научно-практической конференции. Выпуск 13. – Йошкар-Ола : Марийский государственный университет, 2021. – С. 168–173.

25. Вахина, С. Ю. Практические аспекты развития музыкально-ритмического чувства у детей разновозрастной группы в дошкольном образовательном учреждении / С. Ю. Вахина. – Текст : непосредственный // Молодежная наука: тенденции развития. – 2021. – № 2. – С. 39–45.

26. Ветлугина, Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н. А. Ветлугина. – Москва : Просвещение, 1982. – 240 с. – Текст : непосредственный.

27. Гань, Сяофэн. Краткий анализ исследования по преподаванию музыки первоклассникам в первом классе начальной школы на этапе сближения детского сада и начальной школы / Гань Сяофэн. – Текст : непосредственный // Современное семейное образование. – 2019. – № 12. – С. 132.

28. Гао, На. Некоторые дискуссии о применении ориентированного на жизнь обучения при преподавании музыки в сельских начальных школах / Гао На. – Текст : непосредственный // Голос Желтой реки. – 2020. – № 06. – С. 112–113.

29. Гао, Сяомань. Краткое обсуждение применения ритмической тренировки педагогики Орфа в преподавании музыки в младших классах начальной школы / Гао Сяомань. – Текст : непосредственный // Голос Желтой реки. – 2020. – № 15. – С. 124–125.

30. Гейко, М. В. Организация опытно-экспериментальной работы по развитию музыкально-ритмического воспитания младших школьников / М. В. Гейко. – URL: http://nauka-it.ru/attachments/article/1333/geyko_mv_hanti_mansiysk_konf13.pdf. – Текст : электронный.

31. Глазырина, Л. Д. Развитие представлений о пространстве у детей старшего дошкольного возраста в условиях музыкально-ритмической деятельности / Л. Д. Глазырина, Ц. Ма. – Текст : непосредственный // Пролеска. – 2019. – № 2 (230). – С. 3–5.

32. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Го-

гоберидзе, В. А. Деркунская. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с. – Текст : непосредственный

33. Горошкова, Е. В. О музыкально-двигательном творчестве в танце / Е. В. Горошкова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 12. – С. 47–55.

34. Дасманов, В. А. Самодельные музыкальные инструменты / В. А. Дасманов. – М. : Детгиз, 1935. – 47 с. – Текст : непосредственный.

35. Дедюхина, О. В. Обеспечение непрерывности и вариативности музыкального образования детей / О. В. Дедюхина. – Текст : непосредственный // Начальное образование. – 2012. – № 4. – С. 13–17.

36. Джафарова, Ф. Х. Музыкальное развитие детей старшего дошкольного возраста с использованием нетрадиционных музыкальных инструментов / Ф. Х. Джафарова. – Текст : непосредственный // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 4. – С. 164–169.

37. Добровольская, Л. В. Приобщение младших школьников к музыкальным традициям казахского народа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Добровольская Лиана Валерьевна ; [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т]. – Екатеринбург, 2013. – 23 с. – Текст : непосредственный.

38. Драгунова, И. В. Музыкально-ритмическая и танцевальная деятельность как средство развития творческих способностей детей с общим недоразвитием речи / И. В. Драгунова, Е. В. Коваль. – Текст : непосредственный // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен : материалы V Международной научной конференции. – 2019. – С. 131–134.

39. Дрень, О. Е. Развитие чувства ритма у старших дошкольников в процессе музыкально-игровой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Дрень Олеся Евгеньевна ; Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 22 с. – Текст : непосредственный.

40. Ефремова, И. В. Практические аспекты развития музыкально-ритмического чувства у детей разновозрастной группы в дошкольном образовательном учреждении / И. В. Ефремова. – Текст : непосредственный // Ученые за-

писки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2022. – № 4 (64). – С. 191–197.

41. Живокоренцева, Т. В. Теоретико-методологические и социокультурные аспекты вариативности образования / Т. В. Живокоренцева. – Текст : непосредственный // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2012. – № 4. – С. 205–216.

42. Зимина, А. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебное пособие / А. Н. Зимина. – М. : ТЦ «Сфера», 2010. – 320 с. – Текст : непосредственный.

43. Злобина, З. Я. Модель организации музыкально-ритмической деятельности детей шести-семи лет в дошкольном образовательном учреждении / З. Я. Злобина. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 4 (35). – С. 161–167.

44. Иванчикова, Т. А. Основные этапы развития музыкально-ритмических навыков у дошкольников / Т. А. Иванчикова. – Текст : непосредственный // Реализация дополнительных общеразвивающих программ в детских школах искусств: опыт работы с детьми дошкольного возраста : материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции в области художественного образования детей «АРТ-ЕКАТЕРИНБУРГ» (с международным участием). Том 2. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2015. – С. 30–39.

45. Инь, Цуйхуа. Организация традиционных фестивальных мероприятий в сельских детских садах / Инь, Цуйхуа. – Текст : непосредственный // Счастливая семья. – 2021. – № 02. – С. 22–23.

46. Ирванцова, О. Развитие музыкальности в музыкально-ритмической деятельности / О. Ирванцова. – Текст : непосредственный // Пролеска. – 2020. – № 11. – С. 30–34.

47. Исаева, Л. И. Страна уехала на праздник. (Очерки по истории возникновения китайских народных праздников и их описание) / Л. И. Исаева ; ИДВ РАН. – М.: ООО «Издательство МБА», 2017. – 376 с. : ил. – Текст : непосредственный.

48. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с. – Текст : непосредственный.

49. Казанко, Е. В. Теория деятельности – основание реализации новых ФГОСов дошкольного образования / Е. В. Казанко. – Текст : непосредственный // Челябинский гуманитарий. – 2014. – № 2 (927). – С. 43–49.

50. Карпушина, Л. П. Значение использования этнокультурного подхода в образовании / Л. П. Карпушина. – Текст : непосредственный // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 168–173.

51. Карпушина, Л. П. Этнокультурный подход к образованию: к сущности вопроса / Л. П. Карпушина. – Текст : непосредственный // Образование и культура. – 2010. – № 3. – С. 63–66.

52. Келдыш, Г. В. Музыка: энциклопедия / Г. В. Келдыш. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 672 с. – Текст : непосредственный.

53. Кириченко, Т. Д. Преемственность музыкального компонента этнохудожественного воспитания детей в современных условиях дошкольного и начального образования / Т. Д. Кириченко. – Текст : непосредственный // Гносеологические основы образования : материалы VI Международной конференции, посвященной памяти профессора С. П. Баранова и 10-летию кафедры дошкольного и начального образования ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского. – Липецк, 2022. – С. 365–368.

54. Кобозева, И. С. Национальная музыкальная культура личности как социально-педагогический феномен / И. С. Кобозева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 3 (приложение). – С. 80–81.

55. Когут, А. А. Музыкально-ритмическая деятельность в дошкольном и школьном музыкальном образовании / А. А. Когут. – Текст : непосредственный // Мастерство педагога: от вопросов к решениям : сборник материалов Всероссий-

ской научно-практической конференции с международным участием / редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. – 2020. – С. 29–30.

56. Комарова, Е. Э. Детский оркестр на уроке-состоянии с позиций современного развития орф-педагогики / Е. Э. Комарова, А. А. Федорова. – Текст : непосредственный // Молодежь третьего тысячелетия : сборник научных статей. – 2019. – С. 347–350.

57. Конг, Нэнъюань. Изучение стратегий реализации ритмической деятельности в сельских детских садах / Конг Нэнъюань. – Текст : непосредственный // Новая мудрость. – 2019. – Вып. 08. – С. 109–109.

58. Кочушина, К. А. Сенсорное воспитание как условие музыкального развития младших школьников на уроке музыки / К. А. Кочушина. – Текст : непосредственный // Акмеологическое развитие педагога предметной области «Искусство» в социокультурном пространстве : материалы межрегиональной научно-практической конференции / сост. и науч. ред. З. В. Румянцева. – 2017. – С. 99–104.

59. Кривошеня, Н. Б. К проблеме формирования творческих музыкально-ритмических способностей детей старшего дошкольного возраста / Н. Б. Кривошеня. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной науки. – 2015. – № 39. – С. 115–123.

60. Критская, Е. Д. Музыка 1 класс : учебник (к новому ФП, 2023 год) / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – М. : Просвещение, 2023. – 128 с. – УМК «Школа России». – Текст : непосредственный.

61. Крысанова, О. В. Музыкально-ритмическая деятельность как средство развития чувства ритма у детей с проблемами опорно-двигательного аппарата / О. В. Крысанова. – Текст : непосредственный // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2015. – № 13. – С. 123–125.

62. Купольная, Е. В. Музыкально-ритмическое занятие в средней группе «Как мы солнышко разбудили». ООД по примерной основной общеобразовательной программе «От рождения до школы», раздел «Музыкальная деятельность», образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» / Е. В. Куполь-

ная, Г. Д. Демина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 29 (215). – С. 163–165.

63. Куприна, Н. Г. Системно-деятельностный подход и современный урок музыки (анализ конкурсных заданий по уроку предметной области «Искусство») / Н. Г. Куприна, С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 12. – С. 75–79.

64. Кусонская, Т. С. Развитие чувства ритма на уроках музыки в начальной школе / Т. С. Кусонская. – Текст : непосредственный // Учитель – ученик: проблемы методики музыкального образования : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Саратов, 12–16 марта 2018 года. Выпуск 3. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2018. – С. 208–211.

65. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – Москва : Смысл, 2005 (ППП Тип. Наука). – 431 с. : ил. – Текст : непосредственный.

66. Ли, Дацзянь. Китайский праздник / Ли Дацзянь. – Текст : непосредственный // Музыкальное образование и творчество. – 2016. – № 4. – С. 90.

67. Ли, Инъин. Краткое обсуждение применения музыкальной педагогики К. Орфа на уроках музыки в сельских начальных школах / Ли Инъин. – Текст : непосредственный // Голос Желтой реки. – 2019. – № 07. – С. 103.

68. Ли, На. Осмысление и исследование дошкольного музыкального образования в сельских детских садах / Ли На. – Текст : непосредственный // Северная музыка. – 2018. – № 01. – С. 161–162.

69. Ли, Шимэй. Историко-педагогические аспекты проблемы формирования музыкально-слушательской культуры школьников на уроках музыки в начальной школе в Китае / Ли Шимэй, Н. И. Кашина. – Текст : непосредственный // Музыкальное и художественное образование России, Китая и Казахстана: пути взаимодействия : международный сборник научных трудов / отв. редактор Л. В. Матвеева. – Екатеринбург, 2022. – С. 38–43.

70. Линь, Цзифу. От жизненной мудрости к культурным традициям. Исследование происхождения китайских народных игр / Линь Цзифу. – Текст : непо-

средственный // Самобытная экологическая и этническая культура. – 2016. – № 02. – С. 85–91.

71. Логинов, Н. В. Развитие чувства ритма у младших школьников в различных видах музыкальной деятельности в региональном компоненте начального профессионального образования / Н. В. Логинов. – Текст : непосредственный // Региональная культура как компонент содержания современного художественного образования : материалы третьей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под редакцией Г. М. Корякиной, В. В. Абрамовой, И. М. Елисеевой. – 2018. – С. 469–472.

72. Лу, Хайюнь. Краткий анализ конвергенции преподавания музыки в детском саду и начальной школе / Лу Хайюнь. – Текст : непосредственный // Мир дошкольного образования. – 2016. – № 92. – С. 192–192.

73. Лу, Хуньцюань. Краткое обсуждение значения и методов обучения детей музыкальному ритму / Лу Хуньцюань. – Текст : непосредственный // Большая сцена. – 2011. – № 10. – С. 207–208.

74. Луданова, Т. В. Воспитательный потенциал современных программ по учебному предмету «музыка» в общеобразовательных учреждениях / Т. В. Луданова. – Текст : непосредственный // Культура и искусство в современном образовательном пространстве : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Кострома, 2022. – С. 69–77.

75. Лю, Гэ. Традиционные инструменты в общем музыкальном воспитании современного Китая : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лю Гэ ; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2012. – 16 с. – Текст : непосредственный.

76. Лю, Куили. Народные праздники и современное общество / Лю Куили, Сяо Фан, Чжан Бо [и др.]. – Текст : непосредственный // Форум народной культуры. – 2005. – № 03. – С. 1–13.

77. Лю, Суцзе. Обсуждение стратегии обучения через музыкальные ритмические игры в детских садах / Лю Суцзе. – Текст : непосредственный // Скорочтение. – 2019. – № 09. – С. 9.

78. Лю, Ся. Преподавание музыки в сельских начальных школах / Лю Ся. – Текст : непосредственный // Школьное образование. – 2018. – № 35. – С. 24.

79. Лю, Цзяли. Как использовать сельские преимущества для развития сельского музыкального образования / Лю Цзяли. – Текст : непосредственный // Северная музыка. – 2014. – Вып. 02. – С. 106–108.

80. Макогончук, А. А. Развитие чувства ритма у детей на уроках музыки с помощью элементарных музыкальных инструментов / А. А. Макогончук, Т. И. Политаева. – Текст : непосредственный // Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве : материалы II Международной научно-практической конференции 19 апреля 2018 г., Уфа, 19 апреля 2018 года. – Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2018. – С. 246–249.

81. Мардашова, Р. С. Формирование представлений о родном крае у детей младшего школьного и старшего дошкольного возраста в условиях сельского образовательного комплекса «Школа-детский сад» / Р. С. Мардашова, Л. А. Зарипова, Л. В. Рахматуллина. – Текст : непосредственный // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – № S5-1 (34). – С. 70–73.

82. Матвеева, Л. В. Вариативность модели музыкального образования ребенка в современной российской семье / Л. В. Матвеева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 279–281.

83. Медведев, А. М. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции / А. М. Медведев, И. В. Жуланова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 2. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf.

84. Медведева, И. А. Инструментальное музицирование как средство развития творческого потенциала школьников / И. А. Медведева, Г. Г. Тенюкова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – С. 26.

85. Межецкая, О. В. Художественное движение на музыкально-ритмических занятиях в детских школах искусств / О. В. Межецкая, О. А. Овсянникова, А. М. Жукова. – М. : ФЛИНТА, 2020. – 160 с. – Текст : непосредственный.

86. Мельникова, Т. Ю. Преемственность учреждений дошкольного образования и школы в условиях музыкальной среды / Т. Ю. Мельникова. – Текст : непосредственный // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2018. – № 2 (96). – С. 28–34.

87. Микляева, Н. В. Управление ДОУ с этнокультурным (русским) компонентом образования / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, М. Ю. Новицкая. – М., 2005. – 153 с. – Текст : непосредственный.

88. Михайлова, Р. В. Формирование музыкально-ритмических навыков у детей младшего дошкольного возраста / Р. В. Михайлова. – URL: https://www.pedm.ru/categories/10/articles/557. – Текст : электронный.

89. Монакова, Т. В. Развитие творческих способностей детей младшего дошкольного возраста в процессе музыкально-ритмической деятельности / Т. В. Монакова, О. А. Объедкова, Е. А. Коцкая. – Текст : непосредственный // Педагогический опыт: от теории к практике : сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 214–216.

90. Недогреева, Н. Г. Этнокультурный подход к становлению личности обучающихся / Н. Г. Недгреева. – Текст : непосредственный // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 17, вып. 4. – С. 483–487.

91. Неменский, Б. М. Искусство как форма познания и организации жизни (проблемы художественной педагогики) / Б. М. Неменский. – Текст : непосредственный // Гуманитарное пространство. – 2012. – Т. 1, № S9. – С. 1–100.

92. Неустроева, Е. Н. Роль творчества мелодистов Среднеколымского улуса в формировании музыкальных способностей младших школьников / Е. Н. Неустроева, М. С. Винокурова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3. – С. 180–184.

93. Никитенко, С. М. Шумовой оркестр как средство развития творческих способностей младших школьников / С. М. Никитенко. – Текст : непосредственный // Современные тенденции развития начального и эстетического образования : сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию факультета начального и музыкального образования. – 2019. – С. 303–304.

94. Нуриева, А. Р. Системно-деятельностный подход в организации урока музыки в ДОУ / А. Р. Нуриева, Э. Б. Нигматуллина. – Текст : непосредственный // Форум молодых ученых. – 2018. – № 8 (24). – С. 497–499.

95. Ню, Цзюньи. Китайские народные песни при возжжении фонарей в провинции Хэнань / Ню, Цзюньи. – Текст : непосредственный // Культурология, искусствоведение и филология: современные взгляды : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 25 декабря 2020 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2020. – С. 66–70.

96. Орлова, И. П. Использование творческих заданий в процессе подготовки студентов к организации созидательной деятельности школьников (на примере занятий по музыкально-ритмическому воспитанию) / И. П. Орлова. – Текст : непосредственный // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XVI (63) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов / редколлегия: И. А. Щурок, А. П. Солодков [и др.]. – 2011. – С. 381–382.

97. Островский, А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио : пособие для педагогов / А. Л. Островский. – Изд. 3-е, доп. – Л. : Музыка, 1970. – 296 с. – Текст : непосредственный.

98. **Павша, Н. П.** Преемственность музыкального образования дошкольных образовательных учреждений и начальных классов общеобразовательной школы / Н. П. Павша. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей: традиции и новаторство : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – С. 147–149.

99. Пань, Цзинъе. Изучение развития чувства ритма у детей с помощью музыкального ритма / Пань Цзинъе. – Текст : непосредственный // Художественная технология. – 2013. – № 02. – С. 262–262.

100. Передвижное дошкольное образование в отдаленных сельских районах центрального и западного Китая. План реализации пилотных работ // Министерство образования и Министерство финансов. Пилотный план работы по поддержке пилотного плана работы сельских и отдаленных районов Центрального и Западного Китая по осуществлению дошкольного образования, гастрольного и вспомогательного образования. Опубликованы в 2013 году. – URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7151/201306/t20130607_153023.html. – Текст : электронный.

101. Петерсон, Л. Г. Математика. 1–4 классы (система «Учусь учиться» Л. Г. Петерсон). Примерная рабочая программа : учебно-методическое пособие / Л. Г. Петерсон. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 224 с. – Текст : непосредственный.

102. Петерсон, Л. Г. Концептуальные идеи примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Мир открытий» (от рождения до 7 лет) : научно-методическое пособие / Л. Г. Петерсон. – М. : Институт системно-деятельностной педагогики, 2012. – 64 с. – Текст : непосредственный.

103. Половинко, Э. Р. Проектирование и реализация развития музыкальных способностей младших школьников / Э. Р. Половинко. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского университета. – 2014. – Т. 19, № 1.

104. Попова, А. В. Китайские традиционные игры: понятие, происхождение и культурное значение / А. В. Попова, Т. С. Лопаткина. – Текст : непосредственный // Вестник КемГУКИ. – 2020. – № 50. – С. 79–81.

105. Приходченко, Е. И. Деятельностный подход в обучении / Е. И. Приходченко, А. С. Кузмичева, Н. И. Мотузенко. – Текст : непосредственный // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – № 2. – С. 22–27.

106. Пряхина, А. Ю. Развитие музыкально-ритмических навыков и способностей дошкольников посредством элементарного музицирования и чувства рит-

ма / А. Ю. Пряхина, Н. Д. Манохина. – Текст : непосредственный // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : материалы II Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19 окт. 2022 г.). – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. – С. 86–88.

107. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников : пособие для студентов пед. ин-тов, учащихся пед. уч-щ и колледжей, муз. руководителей и воспитателей дет. сада / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили ; под ред. О. П. Радыновой. – Москва : Просвещение ; ВЛАДОС, 1994. – 222,[1] с.: ил. – Текст : непосредственный.

108. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников : учеб. пособие для студ. фак-ов дошк. воспит. высш и сред учеб. заведений / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 240 с. – Текст : непосредственный.

109. Ракова, А. В. Использование музыкально-ритмических движений в проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях реализации ФГТ / А. В. Ракова. – Текст : непосредственный // Череповецкие научные чтения – 2012 : материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. редактор Н. П. Павлова. – 2013. – С. 181–182.

110. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; отв. ред. [и авт. вступ. статьи] Е. В. Шорохова ; [сост. и авт. коммент. К. А. Абульханова-Славская и А. В. Брушлинский] ; Акад. пед. наук СССР. Ин-т философии АН СССР. Ин-т психологии АН СССР. – Москва : Педагогика, 1973. – 423 с. – Текст : непосредственный.

111. Рыкова, А. А. Игровые технологии как эффективный способ музыкально-ритмического развития детей младшего школьного возраста / А. А. Рыкова. – Текст : непосредственный // Музыкальная культура, педагогика и образование : материалы восьмого всероссийского научного студенческого форума факультета искусств и арт-педагогики КГУ. – Курск, 2022. – С. 189–194.

112. Рябчикова, Е. П. Использование квест-технологии в практике обобщающих уроков музыки / Е. П. Рябчикова. – Текст : непосредственный // Педагогика

искусства и современное музыкальное образование: динамика обновления : сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции / ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования». – 2021. – С. 204–212.

113. Саттарова, Л. Ф. Сущность и специфика непрерывного этнокультурного образования / Л. Ф. Саттарова. – URL: https://kazgik.ru/kcontent/main/conference_competition/electronic_conferences/nepreryvnoe-obrazovanie/3_3.pdf. – Текст : электронный.

114. Сеидов, Г. Н. Развивающий потенциал музыкально-ритмической деятельности детей младшего школьного возраста / Г. Н. Сеидов. – Текст : непосредственный // Музыкальная культура, педагогика и образование : сборник материалов четвертого всероссийского с международным участием научного студенческого форума факультета искусств. – 2019. – С. 153–159.

115. Селезнева, Г. А. Реализация деятельностного подхода в музыкально-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста / Г. А. Селезнева. – Текст : непосредственный // Современная образовательная среда: теория и практика : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 2018. – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 180–182.

116. Сергеева, Г. П. Музыка. Рабочие программы. Предметная линия учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской. 1–4 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, Т. С. Шагина. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 64 с. – Текст : непосредственный.

117. Сечкина, О. К. Формирование чувства ритма у ребенка на ранних этапах онтогенеза / О. К. Сечкина. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11, № 4. – С. 142–146.

118. Си, Хэн. Интерпретации стандартов учебной программы и оценки музыкальных предметов в младших классах начальной школы / Си Хэн. – Текст : непосредственный // Исследование преподавания Шанхайской учебной программы. – 2016. – № 11. – С. 39–57.

119. Синицина, И. А. Вариативная модель музыкального воспитания детей старшего дошкольного возраста в системе дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Синицина Ирина Анатольевна ; [Место защиты: Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО]. – Москва, 2017. – 25 с. – Текст : непосредственный.

120. Синякина, Л. А. Этнокультурное развитие детей дошкольного возраста как важный фактор личностного воспитания / Л. А. Синякина, Е. В. Чернышова, М. Е. Карелина [и др.]. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. – 2017. – № 2 (12). – С. 38–41.

121. Смольникова, Н. А. Методические рекомендации по развитию музыкально-ритмических движений детей дошкольного возраста при организации непосредственно образовательной деятельности детей / Н. А. Смольникова. – Текст : непосредственный // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 6 (11). – С. 132–137.

122. Соболевская, О. В. Использование фольклора в нравственно-патриотическом воспитании дошкольников посредством музыкально-образовательной деятельности / О. В. Соболевская. – Текст : непосредственный // Нравственные ценности и будущее человечества : материалы ежегодных Митрофановских церковно-исторических чтений в рамках регионального этапа XXVI Международных Рождественских образовательных чтений – 2017, Борисоглебск, 07 декабря 2017 года. Выпуск II. – Борисоглебск : Воронежский государственный университет, 2017. – С. 171–174.

123. Соколова, А. И. Этнокультурное содержание образования как компонент в практике духовно-нравственного воспитания дошкольников в сельском детском саду / А. И. Соколова. – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 3 (51). – С. 35–41.

124. Стукалина, Н. Д. Организация музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха / Н. Д. Стукалина. – Текст : непосредственный // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под редак-

цией Г. С. Чесноковой ; Новосибирский государственный педагогический университет. 2014. – С. 187–189.

125. Су, Лунга. Значение и метод обучения ритму в музыкальном образовании / Су Лунга. – Текст : непосредственный // Искусство Внутренней Монголии. – 2011. – № 01. – С. 29–31.

126. Сум, Бэр. Китайская народная музыка как фактор воспитания (традиция и современность) / Сум Бэр. – Текст : непосредственный // Наука. Искусство. Культура. – 2020. – Вып. 1 (25). – С. 58–61.

127. Сунь, Дуойинхуа. Исследования по применению ритма тела в обучении детей музыке / Сунь Дуойинхуа. – Текст : непосредственный // Популярная литература. – 2020. – № 19. – С. 174–175.

128. Сунь, Сяо. Преподавание национальной музыки в школах Китая: новые подходы и решения / Сунь Сяо. – Текст : непосредственный // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики : сборник материалов II Международной научно-практической конференции / ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого». – Тула, 2022. – С. 260–263.

129. Сунь, Сяохуэй. Исследование по развитию музыкально-эстетической восприимчивости на уроках музыки в начальной школе / Сунь Сяохуэй. – Текст : непосредственный // Северная музыка. – 2019. – № 20. – С. 129–130.

130. Сюэ, Фэй. Обучение музыкальному ритму для детей детского сада / Сюэ Фэй. – Текст : непосредственный // Северная музыка. – 2016. – № 16. – С. 127–128.

131. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 173 с. – Текст : непосредственный.

132. Таращанская, Л. В. Применение музыкально-ритмических игр на уроке музыки для развития чувства ритма у первоклассников / Л. В. Таращанская, Е. В. Котова. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология: проблемы развития мышления : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 25 апреля 2018 года / под общей

редакцией Т. Н. Ищенко. – Красноярск : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева», 2018. – С. 168–172.

133. Тельканова, Г. А. Внедрение технологий системно-деятельностного обучения на уроках музыки как основа реализации ФГОС / Г. А. Тельканова. – Текст : электронный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-tehnologiy-sistemno-deyatelnostnogo-obucheniya-na-urokah-muzyki-kak-osnova-realizatsii-fgos (дата обращения: 29.07.2023).

134. Тенюкова, Г. Г. Особенности музыкального развития младших школьников в условиях школы-интерната для слабовидящих детей / Г. Г. Тенюкова, И. А. Медведева. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 1. – С. 161–165.

135. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов, действ. чл. АПН РСФСР ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947 (Л.: 2-я ф-ка дет. книги Детгиза). – 335 с. – Текст : непосредственный.

136. Терещенко, Е. А. Музыкально-ритмическая деятельность детей дошкольного возраста / Е. А. Терещенко. – Текст : непосредственный // Преемственность в образовании. – 2021. – № 30 (12). – С. 255–260.

137. Тимошенко, Л. В. О проблеме деятельностного подхода в реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Л. В. Тимошенко. – Текст : непосредственный // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14, № 4. – С. 107–111. – DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.13.

138. Ткачук, Н. Ю. Вариативно-образовательный процесс в современном дошкольном образовательном учреждении / Н. Ю. Ткачук. – Текст : электронный // Образование и воспитание. – 2017. – № 2 (12). – С. 14–18. – URL: https://moluch.ru/th/4/archive/56/2225/ (дата обращения: 24.07.2023).

139. Трофимова, Е. Д. Технологии музыкального развития детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / Е. Д. Трофимова ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2022. – 238 с. – Текст : непосредственный.

140. Тютюнникова, Т. Э. Элементарное музицирование с дошкольниками: музыка, речь, движение / Т. Э. Тютюнникова. – М. : УРСС, 2002. – Текст : непосредственный.

141. У, Цзюньфэй. Исследование наследственности, развития и инноваций китайской национальной ударной музыки / У Цзюньфэй. – Текст : непосредственный // Художественная оценка. – 2020. – Вып. 03. – С. 50–52.

142. У, Юйтин. Музыкальный класс в сельской начальной школе / У Юйтин. – Текст : непосредственный // Грандиозный взгляд на музыку. – 2012. – № 5. – С. 130.

143. Усачева, В. О. Импровизация и сочинение музыки как творческий метод развивающего обучения детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Усачева Валерия Олеговна ; Ин-т худож. образования Рос. акад. образования. – Москва, 2002. – 34 с. – Текст : непосредственный.

144. Устюгова, А. В. Применение музыкально-ритмических игр на уроке музыки для развития чувства ритма у первоклассников / А. В. Устюгова, А. Г. Семенихина. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология: проблемы развития мышления : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 25 апреля 2018 года / под общей редакцией Т. Н. Ищенко. – Красноярск : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева», 2018. – С. 181–184.

145. Фадеева, С. А. Преемственность в процессах музыкального воспитания и образования: детский сад – школа – колледж – ВУЗ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 / Фадеева Светлана Александровна ; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2007. – 54 с. – Текст : непосредственный.

146. Фан, Чжэнкунь. Музыкальное образование – основной способ внедрения качественного образования в сельской местности / Фан Чжэнкунь. – Текст : непосредственный // Культурные и художественные исследования. – 2017. – Вып. 09. – С. 196.

147. Федоренко, Е. А. Шумовые инструменты как средство развития музыкального творчества у детей дошкольного возраста / Е. А. Федоренко, Е. А. Карслян, С. В. Мурзина [и др.]. – Текст : непосредственный // Мир детства и образование : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. – Магнитогорск, 2022. – С. 115–119.

148. Филиппова, Н. П. Праздничная культура Китая: символические составляющие / Н. П. Филиппова, Го Юн Ло. – Текст : непосредственный // Культура и цивилизация. – 2015. – № 1-2. – С. 30–46.

149. Фэн, Нин. Национальное нематериальное культурное наследие «Пинпай Гучуиюэ» / Фэн Нин, Бянь Маочунь. – Текст : непосредственный // Шаньдунские архивы. – 2018. – № 02. – С. 28–29.

150. Фэй, Чэнкен. Учебник музыки для первого класса начальной школы / Фэй Чэнкен, Ду Юншоу. – Пекин : Издательство Жэйминь чубаньгшэ, 2012. – Текст : непосредственный.

151. Хань, Синью. Краткое обсуждение тенденций эволюции современных китайских фестивалей / Хань Синью. – Текст : непосредственный // Новый кампус. – 2011. – № 01. – С. 216.

152. Ху, Сюэцин. Краткое обсуждение сближения музыкальных занятий в детском саду и начальной школе / Ху Сюэцин. – Текст : непосредственный // Исследование преподавания в начальной школе: теоретическое издание. – 2012. – № 04. – С. 72.

153. Хуан, Сяолинь. Размышления об использовании ритма ходьбы для восприятия ритма музыки в первом классе / Хуан Сяолинь. – Текст : непосредственный // Северная музыка. – 2014. – № 11. – С. 221.

154. Цзун, Ч. Ц. Дошкольное воспитание в Китае: опыт развития образовательной системы / Ч. Ц. Цзун. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 970.

155. Цзюань, Х. И. Музыкальное образование в Китае конца XIX и начала XX века / Х. И. Цзюань. – Текст : непосредственный // Веснік Віцебскага дзяржаўнага універсітэта. – 2009. – № 4 (54). – С. 112–119.

156. Цзян, Сюхун. Сравнительный анализ систем музыкального воспитания в дошкольных образовательных учреждения России и Китая / Цзян Сюхун. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 70–76.

157. Цзяо, Шанлинь. Наследование и популяризация китайской традиционной ударной музыки / Цзяо Шанлинь. – Текст : непосредственный // Музыкальный инструмент. – 2018. – Вып. 14. – С. 54–55.

158. Цинь, Синьсинь. Исследование стратегии преподавания перкуссии на уроке музыки в начальной школе / Цинь, Синьсинь. – Текст : непосредственный // Форум по базовому образованию. – 2022. – № 09. – С. 98–99.

159. Цю, Сюэцин. О воспитательной ценности народных детских игр : учебное пособие / Цю Сюэцин. – 1997. – С. 14–16. – Текст : непосредственный.

160. Цю, Янь. Краткий анализ развития чувства ритма у детей в музыке / Цю Янь. – Текст : непосредственный // Грандиозный взгляд на музыку. – 2012. – № 05. – С. 57–58.

161. Чень, Джи. Анализ основных проблем музыкального образования в сельских детских садах / Чень Джи. – Текст : непосредственный // Гэ Цзэ. – 2017. – Вып. 10. – С. 68–69.

162. Чень, Хэ. Музыкальные игры и всестороннее развитие личности ребенка в детском саду Китая / Чень Хэ, И. Э. Рахимбаева. – Текст : непосредственный // Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области : материалы VIII Международной научно-практической конференции, Саратов, 09–12 октября 2019 года / Саратовский национальный исследовательский государственный уни-

верситет имени Н. Г. Чернышевского. – Саратов : Издательство «Саратовский источник», 2019. – С. 470–477.

163. Чень, Яо. Рассказывая о поэтапном построении ритмического обучения в музыкальном образовании детей дошкольного возраста / Чень Яо. – Текст : непосредственный // Музыка, Время и Пространство. – 2015. – № 03. – С. 161.

164. Чернышкова, Е. В. Общая характеристика музыкально-ритмических занятий 2 класса для глухих обучающихся (вариант 1.3) / Е. В. Чернышкова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы научно-практической конференции с международным участием / под редакцией Е. Г. Речицкой, В. В. Линькова. – 2018. – С. 109–117.

165. Чжан, Ваньти. Реализация этнокультурного подхода к музыкально-педагогическому образованию студентов в российском вузе / Чжан Ваньти, Лин Нин ; науч. рук. Г. С. Голошумова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы развития современного общества, экономики и профессионального образования : материалы XVII Международной молодежной научно-практической конференции, г. Екатеринбург, 25 марта 2020 г. Т. 2 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : РГППУ, 2020. – С. 196–199.

166. Чжан, Вэйминь. Освещение системы музыкального образования Орфа в художественной программе дошкольников в моей стране / Чжан Вэйминь. – Текст : непосредственный // Дошкольное образование. – 2000. – № 01. – С. 30–32.

167. Чэнь, Вэйпин. Реализация и роль подготовительной работы «Конвергенция детского сада и начальной школы» в преподавании музыки / Чэнь Вэйпин. – Текст : непосредственный // Китайские времена. – 2022. – № 07. – С. 70–71.

168. Чжан, Сюйхань. Анализ и вдохновение дошкольного музыкального образования в условиях конвергенции детского сада и начальной школы / Чжан Сюйхань. – Текст : непосредственный // Вестник науки и образования. – 2023. – № 04. – С. 287–289.

169. Чжан, Сюли. Использование музыкального ритма в однодневных занятиях в детском саду / Чжан Сюли. – Текст : непосредственный // Воспитатель. – 2020. – № 07. – С. 43–43.

170. Чжан, Тиецзин. О практической функции китайской перкуссии / Чжан Тиецзин. – Текст : непосредственный // Северная музыка. – 2017. – Вып. 18. – С. 32.

171. Чжан, Хайнань. Анализ текущей ситуации и контрмер в области обучения музыке сельских детей / Чжан Хайнань. – Текст : непосредственный // Прочитайте и напишите. – 2020. – № 02. – С. 288.

172. Чжао, Цзэнфан. Игра как важнейший компонент китайской детской субкультуры / Чжао Цзэнфан. – Текст : непосредственный // Нацыянальны характар і спосабы яго ўвасаблення ў культуры і мове ва ўмовах мульцікультурнага асяроддзя : электрон. сб. материалов II междунар. науч. конф., Полоцк, 24–25 марта 2022 г. / Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой ; ред. кол.: Н. В. Нестер [и др.]. – Новополоцк, 2022. – С. 401–404.

173. Чжан, Цюньцзе. Перкуссия в музыкальном развитии младших школьников в сельских образовательных учреждениях Китая / Чжан Цюньцзе. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 56–61.

174. Чжан, Цзюньцзе. Проблемы музыкального образования в сельских начальных школах Китая / Чжан Цюньцзе. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование: интеграция науки и практики. – Петропавловск : Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева, 2023. – С. 603–607.

175. Чжан, Цзюньцзе. Музыкально-ритмическое развитие младших школьников на уроках музыки в сельских школах Китая / Чжан Цюньцзе, Н. Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Традиции и инновации в культурно-образовательном пространстве Европы и Азии : международный сборник научных трудов / ответственный редактор Л. В. Матвеева. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 244–249.

176. Чжан, Цюцюнь. Важность уроков музыки в преподавании в сельской начальной школе / Чжан Цюцюнь. – Текст : непосредственный // Школьное художественное образование. – 2018. – № 27. – С. 18.

177. Чжан, Юйхань. Краткое обсуждение важности ритма в музыкальном просвещении детей младшего школьного возраста / Чжан Юйхань. – Текст : непосредственный // Северная музыка. – 2016. – № 06. – С. 130.

178. Чжоу, Вэй. О функции и важности ударной музыки в традиционной китайской опере / Чжоу Вэй. – Текст : непосредственный // Дом драмы. – 2018. – Вып. 21. – С. 31.

179. Чжоу, Хуэйюнь. Пусть традиционные праздники войдут в сердца учеников начальной школы / Чжоу Хуэйюнь. – Текст : непосредственный // Тяньцзиньское образование. – 2020. – № 11. – С. 86–87.

180. Чжу, Хунся. Мысли о преподавании музыки в первом классе / Чжу Хунся. – Текст : непосредственный // Наблюдение за образованием. – 2017. – № 20. – С. 130–131.

181. Чэнь, Шуюнь. Фортепианная композиция Чэнь и «До е»: к вопросу о новом качестве традиционных приемов в современной китайской музыке / Чэнь Шуюнь. – Текст : электронный // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2019. – № 35. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fortepiannaya-kompozitsiya-chen-i-do-e-k-voprosu-o-novom-kachestve-traditsionnyh-priemov-v-sovremennoy-kitayskoy-muzyke (дата обращения: 02.08.2023).

182. Шао, Хуа. Применение игрового обучения в музыкальном образовании начальной школы / Шао Хуа. – Текст : непосредственный // Образование в Хэнани. – 2021. – № 07. – С. 106–109.

183. Шашкина, Г. Р. Развитие музыкально-ритмических способностей одаренных детей: традиции и современность / Г. Р. Шашкина. – Текст : непосредственный // Проблема одаренности в трудах отечественных и зарубежных ученых: генезис и развитие : коллективная монография. – Ялта : Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образователь-

ного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2020. – С. 224–233.

184. Шнеерсон, Г. М. Музыкальная культура Китая / Г. М. Шнеерсон. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1952. – 249 с. – Текст : непосредственный.

185. Ю, Ямин. Китайские народные праздники и фестивальная культура / Ю Ямин, Ван Цзефэй. – Текст : непосредственный // Изображение Чжунчжоу. – 2004. – № 09. – С. 8–11.

186. Юданова, А. И. Особенности использования музыкально-ритмических движений в патриотическом воспитании старших дошкольников / А. И. Юданова. – Текст : непосредственный // Universum: психология и образование. – 2023. – № 2 (104). – С. 10–12.

187. Ян, Пэнтао. Культурно-исторический генезис и проблемные зоны китайской музыкально-образовательной культуры / Ян Пэнтао. – Текст : непосредственный // Наука. Искусство. Культура. – 2020. – Вып. 3 (27). – С. 25–32.

188. Ян, Рань. О ритмических факторах в эстетике традиционной китайской музыки / Ян Рань. – Текст : непосредственный // Журнал Харбинского профессионально-технического колледжа. – 2014. – № 4. – С. 172-173.

189. Ян, Хуэй. Местные детские стишки: важный ресурс для музыкально-эстетического воспитания в начальных школах / Ян Хуэй. – Текст : непосредственный // Китайское музыкальное образование. – 2019. – № 12. – С. 14–18.

190. Яремовская, Е. Н. Методические приемы развития чувства ритма младших школьников на уроках музыки / Е. Н. Яремовская, Н. И. Яковлева. – Текст : непосредственный // Три века труда, поиска и исследований : материалы 72-й региональной научно-практической конференции преподавателей и студентов / отв. редактор А. В. Друзяка. – Благовещенск, 2023. – С. 65–68.

Приложение 1

Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы по экспериментальной и контрольной группе

Таблица 1

Результаты начального (констатирующего) этапа опытно-поисковой работы по экспериментальной группе

№	Фамилия и имя ребенка	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Общая сумма баллов	Уровень
		Оценка (баллы)	Оценка (баллы)	Оценка (баллы)		
1.	Цзоу Фулин	1	2	1	3	низкий
2.	Лян Хао	2	2	1	5	низкий
3.	Чжан Му	3	2	1	6	средний
4.	Чан Юньхань	1	2	1	4	низкий
5.	Цю Цинцянь	3	3	2	8	высокий
6.	Ю Юэ	1	1	1	3	низкий
7.	Чэнь Гуанчэн	3	2	1	6	средний
8.	Чжэн Зиму	1	2	2	5	низкий
9.	Хонг Хинге	2	1	2	5	низкий
10.	Хуан Чаоран	3	2	1	6	средний
11.	Куанг Чао	1	1	1	3	низкий
12.	Чжу Жуйжи	3	2	1	6	средний
13.	Хуан Юаньюань	1	1	2	4	низкий
14.	Чжао Циньцинь	2	1	2	5	низкий
15.	Син Инхуа	2	3	2	7	средний
16.	Си Кайюань	2	1	2	5	низкий
17.	Ван Мэйци	1	1	1	3	низкий
18.	Ли Юэ	1	2	1	4	низкий
19.	Пэн Кан	3	1	1	5	низкий
20.	Ли Чжэньи	2	2	1	5	низкий
21.	У Сяоцзянь	2	2	1	5	низкий
22.	Ван Вань	3	2	2	7	средний
23.	Сун Ифань	2	1	1	4	низкий
24.	Ван Цзинвэнь	2	1	2	5	низкий
25.	Фэн Вэньцзюнь	3	3	1	7	средний
26.	Гао Чжуанпин	2	2	3	7	средний
27.	Сюй Цзинсинь	1	2	1	4	низкий
28.	Ху Нань	2	3	1	6	средний
29.	Хуан Цзыцзянь	2	1	2	5	низкий
30.	Чэнь Цзюнь	1	1	2	4	низкий
31.	Го Юян	1	2	2	5	низкий
32.	Лю Цюань	3	2	1	6	средний
33.	У Юцин	4	2	2	8	высокий
34.	Ма Сяо	3	2	1	6	средний
35.	Тань Мяоци	1	2	1	4	низкий
36.	Ян Пан	1	1	2	4	низкий

Продолжение таблицы 1

№	Фамилия и имя ребенка	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Общая сумма баллов	Уровень
		Оценка (баллы)	Оценка (баллы)	Оценка (баллы)		
37.	Юань Сяо	1	1	2	4	низкий
38.	Вэй Юдань	2	3	2	7	средний
39.	Ли Лэй	2	2	1	5	низкий
40.	Го Цайвэй	3	2	2	7	средний
41.	Дэн Сиюань	2	1	3	6	средний
42.	Хоу Сяосяо	3	2	2	7	средний
43.	Цзян Ювэй	2	2	1	5	низкий
44.	Ма Юэюань	1	1	3	5	низкий
45.	Ван На	1	2	2	5	низкий
46.	Лань Тяньин	1	2	2	5	низкий
47.	Сунь Вэньхао	1	2	1	4	низкий

Таблица 2

Результаты начального (констатирующего) этапа опытно-поисковой работы по контрольной группе

№	Фамилия и имя ребенка	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Общая сумма баллов	Уровень
		Оценка (баллы)	Оценка (баллы)	Оценка (баллы)		
1.	Фу Цзинхай	1	2	2	5	низкий
2.	Гуань Ицзинь	2	1	1	4	низкий
3.	Ян Сяосю	2	1	2	5	низкий
4.	Нин Дэчжун	2	2	1	5	низкий
5.	Лю И	3	2	1	6	средний
6.	Чжан Инань	2	1	1	4	низкий
7.	Ди Боя	2	2	1	5	низкий
8.	Уилл Цзяньхуа	2	2	2	6	средний
9.	Яо Тяньюн	3	2	2	7	средний
10.	Ван Аньи	2	2	1	5	низкий
11.	Дон Чжэнцзин	2	1	2	5	низкий
12.	Чжу Пэн	3	2	1	6	средний
13.	Хуан Цзыхуэй	2	1	1	4	низкий
14.	Ши Синь	1	1	1	3	низкий
15.	Чжу Чжэньхуэй	1	2	2	5	низкий
16.	Шао Линбо	1	1	1	3	низкий
17.	Лу Хунмин	2	2	3	7	средний
18.	Ли Яин	1	2	1	4	низкий
19.	Лю Вэйчао	3	2	2	7	средний
20.	Ван Линь	2	2	1	5	низкий
21.	Ван Шуфан	2	2	2	6	средний
22.	Ян Сабо	3	2	2	7	средний
23.	Ян Цзинву	2	1	1	4	низкий
24.	Ли Сяочэн	2	1	2	5	низкий
25.	Жэнь Цзиньи	3	3	2	8	высокий
26.	Ван Нань	2	1	1	4	низкий

Продолжение таблицы 2

№	Фамилия и имя ребенка	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Общая сумма баллов	Уровень
		Оценка (баллы)	Оценка (баллы)	Оценка (баллы)		
27.	Жэнь Юйи	3	2	1	6	средний
28.	Ян Сяои	2	3	2	7	средний
29.	Ван Дон	2	1	2	5	низкий
30.	Чжан Кай	2	1	2	5	низкий
31.	Ян Лицзин	1	3	2	6	средний
32.	Ниу Цянькунь	3	2	1	6	средний
33.	У Гопин	2	2	1	5	низкий
34.	Чжу Линьюань	3	3	3	9	высокий
35.	Диян Фан	2	2	2	6	средний
36.	Фан Чживэй	1	1	2	4	низкий
37.	Тан Цяньер	3	3	2	8	высокий
38.	Е Цуйвэй	2	3	2	7	средний
39.	Ян Ин	2	2	1	5	низкий
40.	Ма Юхан	3	2	2	7	средний
41.	Цзинь Цзексин	2	1	3	6	средний
42.	Ли Хунланг	1	2	1	4	низкий
43.	Дун Ханли	2	2	1	5	низкий

Приложение 2

Репертуар детских песен и детские китайских стишков

Репертуар детских стишков:

1. «С Новым годом» (народный детский стишок).
2. «Праздник фонарей» (народный детский стишок).
3. «Праздник лодок-драконов» (народный детский стишок).
4. «Национальный день» (писатель Му Ли).
5. «Мышонок на лампе» (народный детский стишок).
6. «Утренняя зарядка» (писатель Хуан Цзюньи).
7. «Национальный флаг» (писатель Го Юйчэн).
8. «Маленький муравей» (народный детский стишок).
9. «Маленький цветочный кот» (народный детский стишок).
10. «Красное солнце» (народный детский стишок).

Репертуар песен:

1. «Новый год», композитор Фан Лань (для нового года).
2. «Цинъюаньсяо», композитор Чжан Сюру (для праздника фонарей).
3. «Цинъдуаньу», композитор Чэнь Пейцзя (для праздника драконьих лодок).
4. «Воспевая родину», композитор Ван Синь (для праздника национального дня Китая).
5. «Счастливого китайского года», композитор Бьань Люнянь (для нового года).
6. «Новогодние поздравления», народная песня (для нового года).
7. «Продажа галушек Танюань», композитор Чэнь Дьэйи (для праздника фонарей).
8. «Фестиваль фонарей», народная песня (для праздника фонарей).
9. «Я люблю площадь Тяньаньмэнь в Пекине», композитор Цзинь Юэлин (для праздника национального дня Китая).
10. «Люблю Китай», композитор Сюй Пэйдун (для праздника национального дня Китая).

Приложение 3

Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы по экспериментальной и контрольной группе

Таблица 3

Результаты итогового этапа опытно-поисковой работы по экспериментальной группе

№	Фамилия и имя ребенка	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Общая сумма баллов	Уровень
		Оценка (баллы)	Оценка (баллы)	Оценка (баллы)		
1.	Цзоу Фулин	3	2	3	8	высокий
2.	Лян Хао	2	3	2	7	средний
3.	Чжан Му	3	2	2	7	средний
4.	Чан Юньхань	1	2	2	5	низкий
5.	Цю Цинцянь	3	3	3	9	высокий
6.	Ю Юэ	1	1	1	3	низкий
7.	Чэнь Гуанчэн	3	2	3	8	высокий
8.	Чжэн Зиму	2	3	2	7	средний
9.	Хонг Хинге	2	1	2	5	низкий
10.	Хуан Чаоран	3	3	3	9	средний
11.	Куанг Чао	2	1	2	5	низкий
12.	Чжу Жуйжи	3	3	3	9	средний
13.	Хуан Юаньюань	1	2	2	5	низкий
14.	Чжао Циньцинь	2	3	3	8	высокий
15.	Син Инхуа	3	3	3	9	высокий
16.	Си Кайюань	2	1	2	5	низкий
17.	Ван Мэйци	3	3	3	9	высокий
18.	Ли Юэ	2	2	1	5	низкий
19.	Пэн Кан	3	3	3	9	высокий
20.	Ли Чжэньи	2	2	2	6	средний
21.	У Сяоцзянь	3	2	1	6	средний
22.	Ван Вань	3	3	3	9	высокий
23.	Сун Ифань	2	3	2	7	средний
24.	Ван Цзинвэнь	3	1	2	6	средний
25.	Фэн Вэньцзюнь	3	3	3	9	высокий
26.	Гао Чжуанпин	2	3	2	7	средний
27.	Сюй Цзинсинь	1	2	1	4	низкий
28.	Ху Нань	2	3	2	7	средний
29.	Хуан Цзыцзянь	2	1	2	5	низкий
30.	Чэнь Цзюнь	3	1	2	6	средний
31.	Го Юян	3	2	3	8	высокий
32.	Лю Цюань	3	2	1	6	средний
33.	У Юцин	3	3	3	9	высокий
34.	Ма Сяо	3	2	2	7	средний
35.	Тань Мяоци	3	3	2	8	высокий
36.	Ян Пан	2	1	2	5	низкий

Продолжение таблицы 3

№	Фамилия и имя ребенка	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Общая сумма баллов	Уровень
		Оценка (баллы)	Оценка (баллы)	Оценка (баллы)		
37.	Юань Сяо	3	2	3	8	высокий
38.	Вэй Юдань	2	3	2	7	средний
39.	Ли Лэй	2	2	1	5	низкий
40.	Го Цайвэй	3	2	2	7	средний
41.	Дэн Сиюань	2	3	3	8	высокий
42.	Хоу Сяосяо	3	2	2	7	средний
43.	Цзян Ювэй	2	3	3	8	высокий
44.	Ма Юэюань	3	2	3	8	высокий
45.	Ван На	1	2	2	5	низкий
46.	Лань Тяньин	3	3	3	9	высокий
47.	Сунь Вэньхао	2	2	1	5	низкий

Таблица 4

Результаты итогового этапа опытно-поисковой работы

по контрольной группе

№	Фамилия и имя ребенка	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Общая сумма баллов	Уровень
		Оценка (баллы)	Оценка (баллы)	Оценка (баллы)		
1.	Фу Цзинхай	2	2	1	5	низкий
2.	Гуань Ицзинь	2	1	1	4	низкий
3.	Ян Сяосю	3	1	2	6	средний
4.	Нин Дэчжун	1	3	1	5	низкий
5.	Лю И	3	2	1	6	средний
6.	Чжан Инань	2	1	2	5	низкий
7.	Ди Боя	2	3	1	6	средний
8.	Уилл Цзяньхуа	2	2	1	5	низкий
9.	Яо Тяньюн	3	2	2	7	средний
10.	Ван Аньи	2	2	1	5	низкий
11.	Дон Чжэнцзин	2	1	1	4	низкий
12.	Чжу Пэн	3	2	1	6	средний
13.	Хуан Цзыхуэй	2	2	3	7	средний
14.	Ши Синь	1	1	1	3	низкий
15.	Чжу Чжэньхуэй	2	2	1	5	низкий
16.	Шао Линбо	1	1	1	3	низкий
17.	Лу Хунмин	2	2	3	7	средний
18.	Ли Яин	2	3	3	8	высокий
19.	Лю Вэйчао	3	2	2	7	средний
20.	Ван Линь	2	3	1	6	средний
21.	Ван Шуфан	2	3	1	6	средний
22.	Ян Сабо	3	2	2	7	средний
23.	Ян Цзинву	1	1	1	3	низкий
24.	Ли Сяочэн	2	1	2	5	низкий
25.	Жэнь Цзиньи	3	3	2	8	высокий
26.	Ван Нань	2	3	1	6	средний

Продолжение таблицы 4

№	Фамилия и имя ребенка	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Общая сумма баллов	Уровень
		Оценка (баллы)	Оценка (баллы)	Оценка (баллы)		
27.	Жэнь Юйи	3	2	1	6	средний
28.	Ян Сяои	2	3	2	7	средний
29.	Ван Дон	3	1	1	5	низкий
30.	Чжан Кай	2	1	1	4	низкий
31.	Ян Лицзин	1	3	3	7	средний
32.	Ниу Цянькунь	3	2	2	7	средний
33.	У Гопин	1	2	1	4	низкий
34.	Чжу Линьюань	3	3	3	9	высокий
35.	Диян Фан	2	3	2	7	средний
36.	Фан Чживэй	1	1	1	3	низкий
37.	Тан Цяньер	3	3	1	7	средний
38.	Е Цуйвэй	3	3	2	8	высокий
39.	Ян Ин	2	2	1	5	низкий
40.	Ма Юхан	3	2	2	7	средний
41.	Цзинь Цзексин	3	3	3	9	высокий
42.	Ли Хунланг	1	2	1	4	низкий
43.	Дун Ханли	2	1	1	4	низкий