Муниципальное бюджетное учреждение

дополнительного образования «Детская школа искусств № 1»

поселка Ключи Усть-Камчатского муниципального района

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА

 НА ТЕМУ:

**«ФОРТЕПИАННЫЙ УРОК**

**В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»**

Выполнила преподаватель МБУДО ДШИ № 1

А.Ю. Гладышева

п. Ключи Усть-Камчатский муниципальный район

**СОДЕРЖАНИЕ**

1. Введение
2. О «творческом состоянии» педагога на уроке
3. О воспитании «игровых» и «рабочих навыков»
4. Работа педагога над учебным материалом

1. Планирование занятий
2. Резюмирование предыдущего урока
3. Вопросы построения урока
4. О конечных целях урока
5. Организация проверки задания
6. О поурочных оценках в детской школе
7. Методы работы на уроке
8. Заключение

**ВВЕДЕНИЕ**

«Можно смело утверждать, - писал М.Э. Фейгин, - что вопрос об организации урока вплоть до последнего времени в теории музыкальной педагогики даже не ставился, а в практической работе в этом отношении царит полная кустарщина».

Разумеется, с тех далеких времен в деятельности музыкантов-педагогов исполнительских классов произошли большие изменения, и многое значительно улучшилось; однако организация индивидуального занятия, сама техника проведения урока и сегодня в целом остается «ахиллесовой пятой» процесса музыкально-исполнительского обучения и образования.

Выпускники музыкальных вузов и училищ в своем большинстве ныне отлично оснащены исполнительски, они располагают более-менее солидной базой знаний о педагогическом репертуаре, этапах освоения музыкального произведения, путях развития двигательного аппарата, способах работы над средствами исполнительской выразительности и т.д. Однако слабее всего – даже несмотря на прохождение педагогической практики – они владеют, по нашим наблюдениям, как раз методикой ведения занятия, оптимальными формами передачи ученику накопленного музыкантского «багажа», эффективными способами построения урока. Непосредственный пример вузовских педагогов по специальности, как правило, не дает необходимых результатов, поскольку их уроки часто проходят в режиме так называемых мастер-классов, что, понятно, значительно отличается от практики повседневной преподавательской работы, скажем, со средним учеником ДМШ.

Самое печальное, что с довольно пренебрежительным отношением к организации урока многие как-то незаметно свыкаются, оправдывая себя: главное, мол, - что сказать ученику, а уж когда сказать, в какой форме, в какой последовательности, в какой дозировке, сколько раз и т.п. – это, дескать, нечто вторичное и второстепенное, да и вообще «непозволительная роскошь» в наше суматошное время. В результате разрыв между величиной приобретенной педагогом информации и ограниченностью в приемах ее передачи ученику в последнее время даже увеличился. Извечное же упование только на то, что со временем необходимая педагогическая техника придет сама собой приводит к тому, что в процессе многолетней деятельности преподаватель так и не приобретает столь необходимые ему умения. И здесь, по моему мнению, никак не обойтись без изучения научно-методических трудов, в которых осмысливается весь комплекс соответствующих проблем.

Работа педагога музыкальной школы очень сложна: он имеет дело с учениками самой различной степени одаренности, ему приходится развивать сложнейшие исполнительские навыки, укладываясь в жестокую норму времени занятий. Очевидно, что он должен обладать не только глубокими знаниями, но и очень высокой техникой педагогической работы: уметь правильно подходить к каждому ученику, учитывая его индивидуальные особенности, находить правильное решение того или иного вопроса в самых различных ситуациях; наконец, - что исключительно важно, - он должен уметь предельно целесообразно использовать ограниченное время урока, так, чтобы успеть и проверить итоги домашней работы ученика, и дать ему четкие, запоминающие указания, и успеть оказать необходимую помощь на самом уроке. Педагог-музыкант должен владеть разнообразными приемами проведения урока и непрерывно находить новые возможности, новые сочетания приемов педагогического воздействия, искать новые кратчайшие пути.

**О «ТВОРЧЕСКОМ СОСТОЯНИИ» ПЕДАГОГА НА УРОКЕ**

 Педагог не имеет права довольствоваться той элементарной рабочей настройкой, которая состоит в искреннем увлечении работой, в непрерывной активности и внимательности, в выключении посторонних забот. Имея дело с предельно сложным и изменчивым материалом – человеческой психикой, он должен уметь включаться в рабочую настройку повышенного типа, - в «творческое состояние», в очень многом сходное с творческим состоянием опытного артиста перед аудиторией.

 Попробуем дать приблизительное описание творческого состояния педагога на уроке.

 Прежде всего, на лицо очень большая уверенность в своих действиях, уверенность в том, что каждое слово (или показ) дойдет до ученика и даст нужный эффект. Эта уверенность является сочетанием осторожности и смелости: с одной стороны педагог не ставит таких требований, которые не могут быть выполнены; с другой стороны – не боится сделать скачок к значительно более сложной задаче, если чувствует, что почва к этому достаточно подготовлена.

 Творческая уверенность тесно связана с обостренной наблюдательностью: педагог-музыкант должен не только предельно ясно слышать игру ученика и замечать все детали движений его рук, но и видеть все изменения выражения его лица, ясно понимать, что он чувствует, какими заботами занято его внимание.

 Творческое состояние содержит в себе переживание удовлетворенности, любования мастера своей работой, - наряду с острой критикой малейших своих ошибок и неловкостей. Самокритика ни в какой мере не должна разрушать приподнятую эмоциональную настройку – и обратно: увлечение процессом работы не должно мешать ясно видеть ее реальные результаты.

 Творческое состояние характеризуется полноводным притоком интересных замыслов, из которых тут же отбираются наиболее правильные, наиболее в данный момент нужные, наиболее увлекательные, наиболее реализуемые. Приток замыслов обеспечивается умением улавливать всякое зарождение новой мысли, всякий малейший творческий импульс и развивать его сначала в уме, а затем и в действиях, - не разрушая, однако, организованности и плановости общего хода урока; творческие мысли нужно иной раз уметь запоминать и откладывать до их более полного созревания или до более подходящих условий реализации.

 Некоторые педагоги подменяют творческое состояние искусственной взвинченностью: они много, быстро и громко говорят, слишком много и преувеличенно выразительно играют и напевают, мало заботясь о том, как ученик реагирует на их слова и действия. Эти педагоги либо передают ученикам свою взвинченность и недостаточную организованность, либо достигают обратных результатов – пассивности ученика, его замыкания и «сжимания» под воздействием непрерывного потока слов и звуков.

 Творческое состояние педагога подразумевает поддержание непрерывного «педагогического контакта» с учеником. Педагогический контакт налицо тогда, когда ученик отчетливо воспринимает указание (и показ) педагога и с полной охотой, с чувством доверия к педагогу, с чувством долга и ответственности их выполняет. Умение тонко следить за учеником, - о чем говорилось выше, - является одной из предпосылок педагогического контакта; прочими предпосылками являются: симпатия к ученику, так называемая «вера в ученика» и смелое и умелое воспитательное воздействие.

 Педагог во время урока должен всегда стараться думать, что он имеет в данный момент дело с самым ценным учеником своего класса, перед которым открыта дорога безостановочного развития в области исполнительства. Некоторые педагоги позволяют себе формально проводить уроки с менее одаренными учениками, с нетерпением ждут прихода способного ученика и с радостью встречают его появление в классе. Такой педагог, в сущности, обкрадывает сам себя: тот опыт в области техники проведения урока, который он мог бы приобрести не менее одаренном ученике, пригодился бы ему и в работе с наиболее способными. Излишне говорить о том, что ученики всегда чутко воспринимают разницу в отношении к ним педагога и что это приносит прямой вред развитию их личности и характера.

 Из обширной области вопросов воспитательного воздействия выделим: вопросы выдержки и искренности, и вопросы требовательности и чуткости.

 Для педагога обязательно полное владение своим нервным тонусом. Тот педагог, который большую часть времени занятий нервничает, раздражается, доходя до реплик вроде «я не знаю, что с тобой делать», или который повторяет надоевшие ему (и ученику) указания однообразным уставшим голосом, а по окончании занятий жалуется всем на бездарность своих учеников, - не имеет, в сущности, права быть педагогом. Однако и насильственное сдерживание накипающего недовольства не дает хороших результатов: ученики гораздо хуже реагируют на скрываемую раздраженность, чем на непосредственный искренне-сердитый окрик или на заслуженный выговор; маскированная раздраженность, к тому же, все равно делает урок непродуктивным. Поэтому наиболее опытные педагоги умеют не допускать подобного состояния и своевременно переключают ход работы или же значительно облегчают поставленные перед учеником задачи.

 Следует решительно возражать против того притворства, которое иногда имеет место в обращении с детьми: и против притворной ласковости, и против притворной заинтересованности. Настоящий педагог всегда сумеет найти какую-то «зацепку», чтобы хоть на время почувствовать симпатию к ученику, чтобы хоть на время искренне заинтересоваться его работой. Если это все же не удается, педагог должен проводить урок выдержанно, спокойно, не ставить перед учеником трудных для него задач, быть во время урока предельно внимательным и следить за тем, чтобы не выдать своего отношения к ученику ни одной деталью своего поведения (вплоть до манеры перелистывать ноты!), ни одним оттенком интонации голоса.

 Некоторая часть педагогов понимает принцип требовательности к ученику в смысле своего права добиваться выполнения поставленных задач при помощи непрерывных окриков в течение всего урока. Эти педагоги являются, по существу «дрессировщиками» и достигают лишь внешне эффектных, но непрочных и неглубоких результатов.

 Когда чуткость педагога приводит к снижению требовательности – это тоже нехорошо: этим не развивается, а ослабляется воля ученика к преодолению трудностей.

 Сочетание большой чуткости и симпатии к каждому ученику с нормальной требовательностью и умением мобилизовать волю ученика, сочетание большого терпения и выдержки с искренностью – является основой успешного воспитательного воздействия.

 Отметим еще, что характерной чертой большинства музыкантов-педагогов является скупость на словесные одобрения (которая нередко уживается с щедростью на высокие отметки). Педагог часто недооценивает те, иной раз немалые, усилия, которые приходится на уроке делать ученику, чтобы выполнять его разнообразные требования. Между тем хорошо известно, что подчеркивание удач ученика имеет гораздо большее значение с точки зрения стимулирования его работы, чем повторное подчеркивание недостатков. Весь вообще ход обучения в области искусства должен быть, на наш взгляд, поставлен так, чтобы он представлял собой непрерывный ряд хотя бы мелких удач, фиксируемых в сознании ученика и вдохновляющих его на продвижение к отдаленной цели.

 От педагога - музыканта требуется постоянная отзывчивость на художественное содержание музыкальных произведений, над которыми работает ученик, творческий подход к их трактовке, и способам овладения их специфическими трудностями. Педагог должен уметь каждый раз свежими глазами взглянуть на художественное произведение, проходимое учеником. Даже в тех случаях, когда трудно найти новую деталь трактовки в давно знакомой пьесе, - почти всегда есть возможность, основываясь на предыдущем опыте, внести те или иные улучшения в процесс освоения этой пьесы учеником, ускорить овладение ее трудностями, - и тем самым сделать работу интересной и для себя, и для ученика.

**О ВОСПИТАНИИ «ИГРОВЫХ» И «РАБОЧИХ» НАВЫКОВ**

 Одновременное управление развитием всех исполнительских способностей и навыков представляет собой чрезвычайно сложную задачу. На обсуждениях, имеющих место в музыкальных учебных заведениях после концертов и зачетов, на каждом шагу приходится наблюдать, как педагоги, тонко замечающие дефекты игры учеников своих коллег, сами потом оказываются повинными в тех же недостатках. Психологические причины этих недосмотров заключаются в том, что:

1. Педагоги легко теряют объективный критерий оценки и общего хода развития своих учеников, и хода работы над освоением отдельных пьес;
2. Педагоги не всегда умеют вовремя перестраивать свою работу соответственно новой стадии развития ученика или новому этапу освоения пьесы.

 Тот факт, что педагог привыкает к дефектам игры своего ученика и перестает замечать их, - общеизвестен. Против этого существует очень простое и радикальное, но далеко не достаточно широко применяемое средство: часто показывать своих учеников опытным коллегам. При этом полезно консультироваться с ними не за два дня до ученического концерта, когда, с одной стороны, никакие существенные поправки уже не могут быть введены, а с другой стороны – многие дефекты в развитии навыков уже достаточно замаскированы, но в серединной стадии работы над пьесой, когда еще есть время многое сделать и когда вполне отчетливо видны все слабые стороны ученика.

 Несмотря на совершенную бесспорность принципа одновременного охвата всех сторон развития и всех сторон овладения музыкальным произведением, следует все же учитывать возможность таких положений, когда педагог вынужден делать выбор и устанавливать некоторую очередность работы, - если не хочет разбросаться и достичь лишь слабых результатов во всех областях. В этом случае должна иметь место та или иная обоснованная очередность, которая, однако, при первой же возможности должна сменяться охватом вновь всего комплекса.

Стоит отметить, что работа по устранению дефектов в области ритмики всегда является первоочередной, так как: 1. В этой области ученик в самостоятельной работе наиболее беспомощен; 2. Без овладения ритмической выдержкой невозможно никакое вообще управление игрой.

 Освоение, укрепление и сочетание игровых навыков происходит:

1. На уроке – под непосредственным наблюдением и воздействием педагога;
2. В домашней работе – в процессе повторного выполнения и развития достигнутого на уроке;
3. В процессе самостоятельного приложения выработанных навыков к освоению нового материала.

 Тренировка на уроке безусловно необходима для нормального развития ученика; недостаточность ее приводит к тому, что ученик в домашней работе, не имея в своем уме достаточно отчетливых критериев, достигает лишь посредственных результатов. Однако педагоги не всегда умеют сочетать оказание помощи ученику на уроке с воспитанием навыков самостоятельной работы. Недостаточное воспитание этих навыков является, пожалуй, самой слабой стороной практики обучения в фортепианных классах детских музыкальных школ. Именно поэтому окончившие курс обучения нередко бросают личную игру на фортепиано: вся приобретенная ими за время обучения исполнительская культура оказывается мертвым, нереализуемым капиталом, так как они не умеют ее приложить к самостоятельной проработке даже несложной пьесы.

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ**

 Ряд особенностей преподавания в ДМШ вытекает из той громадной разницы, которую мы имеем между шестилетним поступающим в школу ребенком и 14-15-летним оканчивающим школу подростком. Каждый новый год приносит с собой нечто новое и в развитии характера ученика, и в развитии его интеллекта, и в развитии эмоциональной сферы, и наконец, в чисто физическом развитии организма. Каждый новый этап развития требует со стороны педагога и нового подхода, и предъявления новых требований. Между тем нередко можно наблюдать, как педагоги-пианисты пропускают мимо внимания факт развития ребенка, и в шестом, седьмом классе школы разговаривают с учеником тем же детским языком и предъявляют те же детские требования, как и в младших классах. Они не редко не замечают даже факта физического роста руки ученика и, вместо того чтобы стимулировать ее развитие своевременным предъявлением новых требований в области, скажем, аккордовой техники, - так же старательно «упрощают» аккорды в старших классах, как это делалось в свое время в младших.

 Часто говорят, что детский возраст требует особой «образности» языка: если здесь имеется ввиду образность при пояснении содержания музыки, то в старших классах школы это необходимо в меньшей мере – с учетом, конечно, большей сложности и содержательности репертуара; если же имеется в виду искусственная образность при разъяснении таких вещей, как нотный стан, длительности звуков и т.п., то она не нужна: мы ведь имеем дело с ребенком, уже поступившим в начальную школу и начавшим изучать арифметику. «Живость» проведения урока, о которой тоже часто говорится в беседах по вопросам обучения детей, так же нужна и с подростками; разница лишь в том, что на скучном уроке взрослый ученик «дисциплинированно» скучает, ребенок же легко разбалтывается и начинает шалить.

 Правильными по отношению к детскому возрасту будут следующие положения.

1. Речь, обращенная к ребенку, должна состоять из коротких, грамматически простых фраз; темп речи должен учитывать сравнительную медленность темпа детского восприятия и мышления.
2. Ребенок имеет право на повторность объяснений; подросток обязан запоминать указания с первого раза (переход от первой установки ко второй должен быть сделан постепенно, но своевременно).
3. Интенсивность проведения урока должна повышаться от младших классов к старшим: в младших классах приходится учитывать и медленность восприятия ребенка, и медленность его соображения, и ограниченность способности к распределению внимания и отсутствие привычки к длительной непрерывной работе. В старших классах нужно, наоборот, заботиться о том, чтобы урок был достаточно интенсивным, чтобы внимание ученика не оставалось незагруженным.
4. Подросток обязан уметь работать на основе общих правил и обобщенных указаний; указания ребенку 8-9 лет должны быть в начале целиком конкретными, а общие правила должны выводиться из сопоставления, сравнения конкретных случаев.
5. Домашние задания детям младшего возраста должны быть совершенно точно назначаемы; подросткам можно предоставлять известную инициативу в пределах минимума и максимума и относительную самостоятельность в планировании своей работы.

**РАБОТА ПЕДАГОГА НАД УЧЕБНЫМ МАТЕРИАЛОМ**

 Первым моментом подготовки педагога к уроку является редактирование, анализ и проигрывание учебного материала.

 Редактирование учебного материала включает в себя прежде всего следующие моменты:

1. Обнаружение опечаток в нотном тексте;
2. Необходимые дополнения или, если нужно, исправления ремарок;
3. Уточнение обозначений артикуляции (в старых изданиях);
4. Дополнение аппликатурной цифровки.

 К области редактирования относится также допустимая в минимальных пределах упрощение звуковой ткани, например, исключение одного из звуков аккорда для маленьких рук или замена некоторых связных переходов – не связными. Сюда относится, наконец, укрупнение шрифта аппликатурной цифровки (для детей).

 Педагог обычно редактирует нотный текст на ходу, во время игры ученика, внося иной раз существенные поправки уже после того, как пьеса учеником разобрана. Это допустимо в училище, но не в младших классах школы. Здесь запоздалое редактирование приучает ученика к небрежному отношению к нотному тексту при первом разборе, так как «все равно учитель потом изменит». В работе с детьми редакция нотного текста по возможности не должна в дальнейшем изменяться. В работе с более подвинутыми учениками позднейшие изменения возможны: ученик должен научиться понимать, что ни ремарки, ни даже аппликатура не являются вполне стабильными элементами и что позднейшие уточнения могут быть вызваны закономерным изменением отношения к той или иной музыкальной фразе, а также вновь обнаруживаемыми свойствами технического рисунка.

 Личное исполнительство является слабой стороной многих педагогов школ. Этим наносится большой ущерб делу преподавания: педагог – в работе с подвинутым учеником – не в состоянии как следует показать пьесу не только в целом, но даже частями; он не решается давать ученикам пьесы, которые он сам не достаточно знает, и цепляется все время за один и тот же привычный репертуар; он не ощущает ясно тех трудностей, которые встают перед учеником при работе над пьесой; он не может – путем умелого подсказа – вывести ученика из затруднения, когда он при игре на память забывает тот или иной оборот; у педагогов с недостаточно развитым внутренним слухом недооценка исполнительской проработки ученического репертуара ведет, наконец, к упущению грубых ошибок ученика даже в области высотности.

 Педагоги, полностью сохранившие свою исполнительскую квалификацию, имеют то преимущество, что они могут выучивать пьесу играемую учеником «мысленно» - в то время как они следят за его исполнением на уроках; все же и этим педагогам следует дома проигрывать ученические пьесы.

 Тем же, которые отстали в своем исполнительстве, абсолютно необходимо предварительно самим выучивать ученический репертуар. Художественный и технический анализ так же обязателен по отношению к ученическим пьесам, как и по отношению к личному репертуару всякого исполнителя. Сама система этого анализа может явиться предметом особого рассмотрения, не входящего в рамки настоящей работы.

**ПЛАНИРОВАНИЕ ЗАНЯТИЙ**

 Анализ прошедших занятий и обдумывание следующей встречи с учениками является естественной потребностью и совершенно необходимой составной частью работы каждого педагога. Однако педагоги-музыканты посвящают подготовке к уроку значительно меньше времени и придают ей гораздо меньшее значение, чем следовало бы.

 Возражения против идеи тщательного планирования (обдумывания) урока сводятся обычно к следующему:

1. Планирование мешает творческому проведению урока;
2. Планирование урока мало реально, так как нельзя предусмотреть неожиданностей в ходе самостоятельной работы ученика;
3. Добросовестное планирование является непосильной задачей для педагога с большим составом класса.

 Первые два возражения, на наш взгляд легко опровергаются.

 Планирование учебной работы – при правильном к нему подходе – не только не мешает. Но и способствует творческому проведению урока, ибо само является интенсивным творческим процессом: здесь приходится очень тонко взвешивать, какие общие задачи являются первоочередными в работе с данным учеником и за какие можно приняться позднее; приходится рисовать в своем воображении конкретный ход основных моментов ближайшего урока и решать, какой вид должна иметь очередная работа ученика над учебным материалом, какие способы педагогического воздействия дадут в предполагаемых ситуациях урока наибольший эффект. Предварительное творческое обдумывание урока приводит к тому, что психика педагога продолжает и дальше работать в этом направлении, в результате чего и на самом уроке неожиданно появляется ряд новых интересных мыслей: планирование помогает, следовательно, творческому проведению урока, а не мешает ему.

 Планирование какой бы то не было работы, в том числе, и особенно, педагогической, ни в какой мере не связано с обязательством педантичного проведения намеченного плана. Конкретная ситуация всегда неизбежно чем-то отличается от заранее предусмотренной, а педагогическая гибкость, умение в случае надобности решать на ходу даже самые сложные вопросы, так же обязательна, как и тщательное планирование. Но даже коренная перестройка на уроке заранее намеченного плана вовсе не означает аннулирования проделанной работы: заранее намеченный план является в таких случаях как бы ступенью к новому плану, создаваемому на самом уроке, - который будет более совершенным при наличии этой предварительной ступени, то есть при наличии предварительного планирования, чем при его отсутствии.

 Степень точности, с которой педагог может предусмотреть ход урока, зависит от его опытности. При этом легче бывает предусмотреть «отрицательные» отклонения ученика от нормальной линии работы, вытекающие из его недостаточной одаренности или недостаточной старательности.

 Третье из ранее упомянутых возражений против тщательного поурочного планирования, опирающееся на трудность обдумывания занятий при наличии большого числа учеников в классе, значительно более обосновано, чем предыдущие: детально обдумывать ход уроков, скажем, с двенадцатью учениками действительно очень трудно. В этом случае приходится поступать следующим образом:

1. Детально обдумывать каждый раз работу лишь с некоторой частью учащихся. Это, естественно будут в первую очередь наиболее одаренные и продвинутые ученики. Наряду с этим следует уделять достаточное внимание также ученикам наименее одаренным, - не только потому, что они не должны чувствовать себя на положении «пасынков», но и потому, что тщательная работа с этими учениками заставляет педагога непрерывно совершенствовать свою технику преподавания. Педагог, не подходящий творчески к работе с более слабыми учениками, не только лишает их своего культурно-воспитательного воздействия, но и себя лишает возможности приобрести более изощренные навыки преподавания, которые могут оказаться весьма полезными и в работе с остальной частью класса.
2. Следует время от времени переносить акцент внимания с одной группы учеников на другую; таким путем удается на протяжении, скажем, месяца охватить процессом детального планирования весь состав класса.
3. Следует широко применять вспомогательные педагогические записи.

 Заметим, что всякий настоящий педагог почти все время, каждую свободную минуту думает о своих учениках. Если же начинать думать о своих занятиях, лишь переступая порог учебного заведения, - то лучше не заниматься педагогикой.

**РЕЗЮМИРОВАНИЕ ПРЕДЫДУЩЕГО УРОКА**

 Планирование основных моментов очередного занятия естественно сочетается с резюмированием предыдущего урока. При этом внимание педагога естественно останавливается на следующих моментах: что было обнаружено при проверке домашнего задания, какая пьеса насколько «подвинулась», чего удалось достигнуть в каждой пьесе на самом уроке; что нового узнал педагог об ученике, о его характере, работоспособности, одаренности.

 Исключительно важно восстанавливать в памяти все то положительное, что ученик сделал по собственной инициативе. Эти первые ростки первой самостоятельной творческой личности всегда нуждаются во внимательном, бережном выращивании. Педагог никогда не должен слишком педантично сравнивать игру ученика с собственным представлением об исполнении той или иной пьесы (которое, кстати, никогда не должно быть раз навсегда зафиксированным); точно также представление педагога о нормальном, типичном ходе обучения или о нормальном, типичном ходе освоения пьесы никогда не должно мешать видеть все положительные тенденции в исполнительском развитии ученика.

 Мысленно обозревая итоги урока, необходимо поставить себе еще следующие вопросы:

1. Дал ли урок ученику новый, свежий импульс к самостоятельной работе, повысил ли он его увлечение музыкой, повысил ли он в какой-то мере его волю к преодолению исполнительских трудностей. Его вкус к детальной, тщательной отделке всех мелочей игры;
2. Чем данный урок вооружил ученика в смысле знания общих принципов исполнения, знания технических правил, знания приемов, подходов к самостоятельной работе; не свелся ли весь урок лишь к сумме разбросанных частных указаний, несочетающихся в уме ученика ни в какую систему;
3. Какие были допущены педагогом психологические ошибки: раздражительность, переживание скуки, трафаретность словесных пояснений, чувство антипатии к ученику и к работе с ним и т. д.; что, наоборот, было в общении с учеником хорошего, свежего, творческого;
4. Чем обогатился методический опыт педагога, какие были на уроке удачные находки в области подходов к техническим и художественным задачам; правильности каких прежде применявшихся или вновь задуманных подходов подтвердилась, какие привычные приемы, наоборот, «притупились» (в работе с данным учеником) и требуют замены или видоизменения.

 При мысленном обозрении суммы проделанной на уроке работы в уме педагога всегда встает отчетливое представление о том, чего он из-за недостатка времени не успел сделать: не успел прослушать этюд, не успел разъяснить голосоведение в каком-то месте пьесы и т. п. Лишь очень редко педагоги задают себе не менее важный обратный вопрос: что было на уроке лишним, на чем можно было сэкономить время. При внимательном анализе урока источники возможной экономии почти всегда обнаруживаются: можно было, например, не прослушивать пьесу, которую ученик начал, но еще не успел выучить на память; можно было не производить на уроке закрепления тех задач. Которые были учеником ясно поняты и которые он сумел бы закрепить самостоятельно; можно было ограничиться проверкой лишь наиболее трудных участков пьесы, а не слушать ее целиком; можно было не настаивать на полной реализации некоторых сложных задач, а дать время для их созревания, и т. д., и т. д

 Очень также интересно и полезно бывает сопоставить реальное проведение урока с ранее намеченным планом: какие моменты намеченного плана были забыты на уроке, какие не были реализованы вследствие неудачного расчета времени, неудачного расчета восприимчивости ученика или же вследствие возникновения новых неотложных задач; какие отклонения от плана были целесообразными, вытекающими из свежего творческого импульса (а так же из педагогической «гибкости»), - и каких отклонений, вытекающих из излишнего педантизма или вредного чувства досады, лучше было бы не допускать. Такое сопоставление реального хода урока с ранее сделанной наметкой дает возможность, с одной стороны, лучше намечать содержание следующих уроков, а с другой стороны, более четко в дальнейшем проводить в жизнь свои намерения.

**ВОПРОСЫ ПОСТРОЕНИЯ УРОКА**

 В построении урока труднее всего найти время для вспомогательных форм работы: для упражнений для игры по слуху, для игры с листа. Для основной группы упражнений (гаммы, арпеджио) время обычно уделяется – по традиции – в самом начале урока; на всякие другие упражнения (часто крайне нужные) чаще всего «не хватает времени».

 Ключ к разрешению вопроса лежит, очевидно, в воспитательной работе: нужно, чтобы ученик понял – или, хотя бы, поверил, - что надо работать над упражнениями, игрой с листа каждый день, независимо от того, часто или не часто педагог проверяет эту его работу. Тогда для короткой проверки, для освежения форм работы, для постановки новых задач всегда найдется время.

 Проверять упражнения в начале урока не плохо: это – удобная форма для установления контакта с учеником, для овладения его вниманием; это дает ученику возможность «собрать себя» и, кстати, разогреть руки. Не всегда, однако, выгодно тратить свежие силы на узко-техническую работу, нередко имеет смысл заняться упражнениями в конце занятия.

 Часовой урок едва ли может охватить более трех заданий. В очень большом числе случаев, - когда самостоятельная работа ученика еще как следует не налажена, - и этого слишком много.

 Следует решительно возражать против того, чтобы ученик (за пределами младших классов школы) работал дома только над тем, что «задано» к ближайшему уроку; он должен все время работать над известной «группой» заданий, - независимо от того, что именно педагог найдет нужным прослушать на ближайшем уроке. Разрешение этого вопроса зависит, опять-таки, от воспитательной работы. Наиболее сознательным ученикам следует иной раз самим предоставлять выбор материала для показа на уроке.

 Из двух или трех – заранее намеченных – объектов работы следует останавливаться в первую очередь на том, который – по предположениям педагога – требует наибольшей его помощи. Если этот вопрос неясен, следует сначала прослушать все три задания, а затем начать работу с наиболее важного. Если же педагог, наоборот, очень ясно представляет себе ход работы ученика над всеми заданиями, - и еще нет возможности работать над каждой пьесой как художественным целым, - имеет смысл углубленно проработать лишь некоторые участки из всех произведений, вовсе не прослушивая их целиком.

 Работая над первоочередным заданием, педагог должен конечно, рассчитывать время так, чтобы успеть сказать все самое необходимое и по поводу остальных произведений, успеть также дать все нужные заключительные, суммирующие указания. Следует всячески избегать «незаконченных» уроков, когда педагог вынужден прерывать свою работу с учеником чуть ли не на полуслове, неожиданно обнаружив просрочку времени. Точно также и накопление в классе учеников, ожидающих своей очереди (как это часто можно видеть у неопытных педагогов), создает большие затруднения для занятий. Поэтому, если педагог допустил просрочку времени, увлекшись плодотворной работой с одним учеником, он должен просто укоротить занятие со следующим, договорившись с обоими о том, что в следующий раз второму будет уделено больше, а первому меньше времени.

**О КОНЕЧНЫХ ЦЕЛЯХ УРОКА**

 Конечная цель всякого урока в специальном классе заключает в себе следующие моменты:

1. Ученик должен обогатить свои исполнительские знания;
2. Он должен унести с собой ясное представление о содержании и форме своей дальнейшей работы;
3. Его образная память должна обогатиться доброкачественными игровыми образами, а его двигательная память – следами от точных и гармоничных игровых движений;
4. Он должен получить «эмоциональную зарядку» к дальнейшей работе.

 Разберем вкратце каждый из этих моментов.

1. Накопление исполнительских знаний должно происходить:
* В области «текстовой грамотности» в широком смысле слова;
* В области принципов трактовки (каждый из которых не является, конечно, абсолютным «правилом», но лишь «обобщением» большей или меньшей группы сходных случаев);
* В области технических принципов и приемов;
* В области принципов и приемов самостоятельной работы;
* В области музыкально-теоретических знаний.

За пределами начального этапа обучения, когда ученик постепенно знакомится с нотным станом, ритмикой и т. д., едва ли можно говорить о строгой систематичности накопления всех вышеупомянутых знаний в специальном классе. Приходится мириться с тем, что исполнительские знания усваиваются в значительной мере» от случая к случаю», что на одном уроке в памяти ученика закрепляется, например, группа приемов педализации, на другом – группа приемов звукоизвлечения, на третьем – некоторые принципы регулировки звучности, или приемы работы над этюдами и т. д.

2. Когда мы говорим, что ученик должен унести с урока ясное представление о задачах своей дальнейшей работы, то это относится:

* К пониманию того, в каких направлениях он должен развивать свою технику, свое воображение и т. д., каких вообще исполнительских качеств ему сейчас больше всего не хватает;
* К пониманию и запоминанию тех общих и частных задач, над которыми нужно работать в каждой пьесе, и тех форм работы, которые соответствуют этим задачам. Если данные на уроке установки учеником не запоминаются (что имеет место на каждом шагу), то итог урока в значительной мере обесценивается.

 3. Для того чтобы память ученика обогащалась доброкачественными образами и «следами», нужно всемерно стремиться к тому, чтобы на уроке звучала доброкачественная, благозвучная музыка, играемая организованными, гармоничными движениями. Если же большую часть урока, несмотря на старания педагога, фактически звучит музыка фальшивая, нестройная, то нельзя ожидать. Что ученик будет иначе играть и у себя дома.

 4. Эмоциональная зарядка, уносимая учеником с урока, может быть либо «положительной» («хочется работать», «достигну всего, что нужно»), либо «отрицательной» («ничего не выходит», «стоит ли дальше работать?»). Педагогические ошибки допускаются здесь очень часто, и в немалом числе случаев их не так легко бывает потом выправить.

 Положительная зарядка может достигаться либо прямым, либо косвенным путем. «Прямой путь» - это значит подчеркивать удачи ученика, строить работу на уроке так, чтобы все время что-то «выходило», «получалось», доставляло удовлетворение.

 «Косвенный» путь – это значит сосредоточивать внимание ученика на его неудачах, строить урок так, чтобы доказать ему недостаточность прилагаемых им усилий.

 Во всем этом нужно тонкое педагогическое чутье и такт. «Прямой путь», конечно, заключают в себе, иной раз, опасность «самоуспокоения» ученика; но значительно чаще «косвенный путь» – у неумелого педагога – приводит не к положительной, а к отрицательной эмоциональной зарядке. Особенно часто это имеет место, по нашим наблюдениям, в детской школе, ибо ребенок не имеет ни той твердой воли, ни той ясной целеустремленности, которая способна выдержать чрезмерно жестокую критику педагога.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОВЕРКИ ЗАДАНИЯ**

 Проверка задания часто может занимать значительно меньше времени, чем она обычно занимает. Далеко не всегда есть надобность слушать пьесу до конца, если по началу видно, что ученик не проделал над ней нужной работы; прослушивание до конца имеет в данном случае лишь тот смысл, чтобы ученик более ясно осознал плохое качество своей игры и работы. Точно так же не всегда нужно прослушивать пьесу до конца, если по началу видно, что данные педагогом указания в основном выполнены; и в этом случае прослушивание до конца бывает нужно лишь для того, чтобы подчеркнуть достижения ученика. Однако, нет надобности подчеркивать недостатки игры, которые скромный ученик сам отлично осознает; нет также особой надобности подчеркивать достижения уверенного в себе ученика.

 На ранних этапах работы над пьесой можно ограничиваться выборочной проверкой отдельных мест, в первую очередь – наиболее трудных; этим, кстати, подчеркивается в глазах ученика важность работы над трудными местами.

 Проверка задания может быть, наконец, и вовсе выпущена в двух совершенно различных случаях:

1. Если педагог, в процессе обдумывания итогов предыдущего урока, пришел к выводу, что ученик не сможет справиться с заданием даже при вполне достаточной старательности: в этом случае проще сразу начать урок с дополнительной проработки материала или дополнительного инструктажа;
2. Если педагог убежден, что ученик работал правильно (и будет дальше правильно работать), но пока еще не смог в полном объеме справиться с заданием.

 При проверке задания прежде всего должно быть ясно, проверяется ли окончательный итог домашней работы или же правильность самого ее хода. На практике очень часто бывает, что педагог довольно много говорит о способах домашней работы, но лишь редко на деле проверяет как именно ученик применяет эти способы. В результате ученик часто продолжает работать своими, «кустарными» способами – повторным проигрыванием пьесы подряд или примитивной «зубрежкой» трудных мест. При этом более одаренные ученики до поры до времени выходят из положения, пока не наступает момент, когда оказывается, что их примитивные подходы мало пригодны для дальнейшего освоения более сложного материала, и когда приходится с трудом заново усваивать рациональные способы работы.

 Поэтому проверке приемов самостоятельной работы ученика над учебным материалом должно уделяться такое же внимание, как и проверке итогов его работы. Следует избегать таких случаев, когда на одном уроке ученику настойчиво, например, говорится, что «пьесу нужно учить по кусочкам» или что «нужно все время учить сначала каждую руку отдельно, а потом уже вместе», а на следующем уроке происходит совершенно иное: педагог прослушивает пьесу подряд или сразу двумя руками вместе. Наиболее серьезные ученики этим дезориентируются, остальные же решают вопрос очень просто: раз педагог не спрашивает с меня на уроке играть сначала каждую руку в отдельности, значит можно этого и не делать; раз он все равно заставляет играть на уроке пьесу подряд, значит можно не особенно выполнять его указания об игре «кусочками».

 Всегда должна быть полная ясность способа проверки, например: «я буду слушать отдельно каждый эпизод; обдумывай, прежде чем начинать играть»; или: «играй и поправляйся, если заметишь ошибку»; или: «играй не останавливаясь, а потом скажешь, что у тебя не вышло»; или: «сыграй пьесу два раза подряд, я буду судить по твоей работе по второму разу»; или: «покажи как ты дома работал над пьесой, покажи всю работу в том порядке, который тебе был указан», и т. п.

 Педагог может прекратить проверку и не дослушав игру ученика до конца; в этом случае в положение должна быть внесена полная ясность: «я уже вижу, что ты не выполнил указаний», или: «я вижу, что ты правильно работал дома» и т. п.

 После окончания проверочного прослушивания следует провести краткую «резюмирующую беседу». В этом резюме важно отметить, прежде всего, положительные достижения ученика, постараться хотя в чем-нибудь одобрить его работу. Не менее, конечно, важно дать ему осознать и все дефекты его игры, особенно те, которые им самим недооцениваются. При этом тут же выясняются те причины, которые привели к неполноценной игре на уроке. Эти причины чаще всего бывают следующими:

1. Ученик отложил большую часть работы на последний день;
2. Играл только то, что нравится и что уже выходит;
3. Не припомнил всех указаний педагога, не придал им достаточного значения; понадеялся, что педагог их не вспомнит;
4. Задание показалось очень легким, или – наоборот – непосильно трудным;
5. Не проверил себя накануне урока, не установил, в какой скорости пьеса выходит хорошо с первого раза.

 Выскажем еще несколько дополнительных соображений по вопросу организации проверки.

1. Прослушиванию игры ученика может предшествовать его «устный самоотчет». Ученик рассказывает, какие ему были даны указания, что ему удалось выполнить и чего еще не удалось, в чем у него были основные затруднения. С наиболее сознательными учениками устный самоотчет может иногда даже заменять прослушивание, которое можно в этом случае отложить на следующий урок. Устный самоотчет не должен быть для педагога средством восстановления в своей собственной памяти данных на предыдущем уроке указаний: он нужен для того, чтобы проверить, насколько ученик их помнит, сам же педагог должен в этом отношении иметь профессионально развитую память.
2. Вместо устного самоотчета можно просто задать ученику ряд «контрольных вопросов», например: «Укажи в каких местах у тебя были на прошлом уроке неточности в аппликатуре (артикуляции, голосоведении и т. п.)»; или: «Какой у тебя был недостаток в постановке рук»; или: «Что тебе говорилось по поводу исполнения такого-то эпизода» и т. п. Если ученик не может в какой-то мере удовлетворительно ответить на контрольные вопросы, прослушивание можно и не производить, а просто считать задание невыполненным.
3. Следует остановиться на том, очень часто имеющем место случае, когда ученик – после неудачного проигрывания – упорно утверждает, что «дома у него все выходило». Здесь бывает, собственно говоря, два различных случая:
* Ученику кажется, что дома «все выходило» лишь потому, что он играл с недостаточно собранным вниманием и не замечал недочетов в своей игре; не уроке же, в присутствии педагога, все эти недочеты ясно встали перед его глазами;
* Ученик играл дома пьесу действительно правильно, но лишь после нескольких проб, не с первого, а с четвертого, с пятого раза.

 И в том и в другом случае нужно очень толково объяснить ученику причину его неудачи на уроке. В особенности важно, чтобы он ясно понимал различие между однократным и повторным проигрыванием, чтобы он ясно сознавал тот простой факт, что всякое «исполнение» перед слушателем по существу однократно, пьеса – или часть ее – может только тогда считаться выученной, когда она выходит хорошо с первого раза, а не после нескольких проб.

 Из сказанного отнюдь нельзя, конечно, делать того вывода, что проверочное проигрывание – будь то всей пьесы, будь то части ее – всегда должно быть лишь однократным. Часто бывает интересно и полезно прослушать задание два, даже три раза подряд (без всяких промежуточных замечаний). При этом выясняется, умеет ли ученик замечать свои недочеты, умеет ли он исправить хотя бы часть из них при вторичном проигрывании, хватает ли у него вообще выдержки на то, чтобы в ряде повторных проигрываний все время совершенствовать игру.

**О ПОУРОЧНЫХ ОЦЕНКАХ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ**

 В области формальной оценки домашней работы ученика в младших классах музыкальной школы допускается немало педагогических ошибок.

 Едва ли правильно, прежде всего, то, что отметка обычно выставляется не сразу после проверки домашнего задания, а лишь в самом конце урока, когда педагог находится под впечатлением не только результатов домашней работы ученика, но и всего остального, что он играл на самом уроке. Таким образом, например, удачно проведенная на самом уроке работа над пьесой легко заслоняет впечатление от небрежной домашней работы; столь же часто бывают и обратные случаи. При оценке не всегда достаточно учитывается качество отдельных частей задания: в дневнике ученика выставляется, например, общая оценка «хорошо», несмотря на то, что, например, этюд был выучен не более чем «посредственно». Выставленная отметка далеко не всегда достаточно мотивируется: ученик не всегда ясно понимает, за что именно он получил «посредственно» или, наоборот, «отлично». Часть педагогов избегает отметки «плохо», обесценивая этим воспитательное значение всей системы отметок.

 Некоторая сложность вопроса об оценке работы ученика состоит в следующем: должны ли оценки носить преимущественно поощрительный характер, то есть, должен ли в первую очередь оцениваться тот объем усилий, инициативы, настойчивости, который ученик применил при выполнении поставленных перед ним задач, - или же оценка должна всегда ориентироваться на объективное качество игры, зависящее не только от усилий ученика, но и от его одаренности, а также от качества педагогического руководства.

 Очевидно, что оценка объективного качества игры не может иметь места ни на начальном, ни даже на раннем серединном этапе работы над пьесой. Достаточно также несомненно, что на последних этапах необходима именно совершенно объективная оценка качества игры, исходящая из тех критериев оценки, которые существуют в данном учебном заведении, ибо расхождение оценки педагога с оценкой комиссии вносит большую путаницу в сознание ученика.

 Таким образом, сам принцип оценки должен, по нашему мнению, закономерно изменяться на каком-то этапе работы над пьесой: нельзя посредственному ученику до конца выставлять хорошие отметки лишь за его старательность и внимательность; нельзя, с другой стороны, особенно снижать – на поздних этапах – оценку игры одаренного, но недостаточно старательного ученика: получив на зачете оценку «отлично», он будет неизбежно с меньшим доверием относиться к оценкам педагога.

**МЕТОДЫ РАБОТЫ НА УРОКЕ**

 Существует три основных способа проведения тренировки.

1. Метод попутного подсказа (указания даются ученику во время самого хода игры, который не прерывается);
2. Метод направляющих указаний (указания даются перед началом игры и в промежутках между повторениями);
3. Метод поправочных остановок (игра ученика прерывается при замеченной неточности).

 Указанные три основных метода тренировки на каждом шагу перемешиваются, но с целью выяснения их особенностей следует в отдельности рассмотреть те специальные формы, которые присущи каждому из них.

 **1.** Применяя метод «попутного подсказа», педагог может помогать ученику либо словесными сигналами, либо напоминающими жестами, либо непосредственным воздействием на моторику, либо одновременной реализацией музыки.

 Словесные сигналы, направляемые ученику во время его игры, должны быть, прежде всего, очень краткими, чтобы ученик смог их воспринимать, не прерывая игры. Самое это умение – слышать и воспринимать указания, не останавливая игры, требует иногда специального воспитания.

 Словесные сигналы должны быть очень понятными. Они могут быть понятными или сами по себе или в связи с ранее данными указаниями; они могут сводиться к простой реплике «Внимание!» - если ученик уже знает, что именно в данном пункте пьесы нужно сделать.

 Словесные сигналы должны быть своевременными: если ученик играет быструю пьесу, а педагог подсказывает ему акцент лишь за одну четверть до нужного пункта, то ученик не успевает сообразить или подчинить приказу воли игровой автоматизм. Часто бывает полезно давать не только своевременные, но «заблаговременные» сигналы («Будет crescendo!»): этим ученик приучается к более далекому, перспективному охвату игры.

 Словесные сигналы должны быть уместными: если они даются в те моменты, когда внимание ученика предельно загружено заботой о выполнении других задач, или если они даются слишком часто, - то ученик на них либо не может реагировать, либо сбивается.

 Применение словесных (и иных) сигналов требует тонкого предугадывания хода игры ученика. Нет надобности делать подсказ, если видно, что ученик и без того выполнит то, что нужно. Можно, впрочем, иногда нарочно «подвести» его: «Что же, ты думал, что я все время буду тебе подсказывать?»

 Заметим, что применение словесных сигналов – да и вообще весь метод попутного подсказа – может приносить пользу лишь в том случае, если в процессе игры ученик имеет какой-то «свободный запас» внимания; если этого запаса нет, если внимание и без того целиком занято преодолением трудностей, то следует либо применить другой метод тренировки, либо облегчить процесс игры посредством снижения темпа. То же самое нужно делать и в том случае, если ученик старается действовать соответственно сигналам, но не может преодолеть двигательного автоматизма, подчинить свои руки и пальцы.

 Словесная сигнализация должна быть, во всяком случае, достаточно эффективной, иначе она лишь демонстрирует беспомощность педагога, а ученик в конце концов приучается ее игнорировать.

 Напоминающие жесты могут быть двух видов: либо они просто заменяют реплику: «Внимание!» (например, простое поднятие руки), либо имеют в себе известную содержательность, приближаясь, таким образом, к дирижерским жестам. В первом случае они иногда могут направлять внимание ученика и на более определенный объект, например, на правую или левую руку или на определенный пункт текста, на который педагог заранее наставляет карандаш, и т. п. Во втором случае они либо поддерживают ритм и темп игры и напоминают об ее общем характере (более мягком, более остром), либо тем или иным способом напоминают об отдельных моментах выразительности. Они могут напоминать также о том или ином техническом приеме, например, о высоком взмахе руки или пальца или о применении ротации, и т. п.

 Напоминающие жесты также должны быть своевременными: если, например, педагог изображает жестами кульминацию музыки уже в тот самый момент, когда руки ученика ее выполняют (или должны выполнять), то это нисколько не помогает делу (нисколько также не помогает делу, если педагог размахивает руками почти что за спиной ученика, как это иной раз имеет место). Однако напоминающие жесты не могут быть столь же заблаговременны, как словесные сигналы: так, например, жест, напоминающий об акценте, может (но вместе с тем все же должен) лишь на какую-то долю секунды предшествовать самому акценту.

 Непосредственное вмешательство в моторику может быть, как мы уже говорили, более широким, чем это практикуется. Можно не только поправлять установку и помогать движением руки ученика во время медленной игры, но можно и в быстром темпе, например, подтолкнуть сверху палец ученика в момент акцента, увеличить своим давлением давление его руки при crescendo, удержать его палец на клавише во время долгого звука, удержать руку от преждевременной атаки после паузы, и т. п. В работе с начинающими учениками иногда бывает полезно даже просто ставить их пальцы на нужные клавиши.

 К числу приемов одновременной реализации музыки следует отнести: одновременную игру педагога на другом рояле, подыгрывание мелодии в дискантовом регистре, подпевание основной мелодии или второстепенного голоса. Сюда же можно условно отнести подсчитывание и тактирование, а также подстукивание или скандирование ритмического рисунка.

 Все эти приемы широко распространены в педагогической практике. Тот факт, что они далеко не всегда дают ожидаемый от них результат, зависит от ряда причин.

 Первая причина – это та, которую мы уже рассматривали, говоря о тренировке вообще: помощь педагога часто не дополняет, а подменяет активность ученика, тренировочная поддержка вовремя не снимается, тренировка не сочетается с воспитанием рабочих навыков; в результате, например, ученик, во время игры которого педагог непрерывно подсчитывает или тактирует ногой, не учится играть ритмично; тот, которому педагог все время подпевает мелодию, - не научится вести ее на рояле выразительно, и т. п.

 Вторая причина заключается в том, что метод одновременного интонирования, при всей своей кажущейся простоте, требует очень умелого применения. Действительно, играть одновременно с учеником еще не значит вести его за собой. Ученик сначала еще должен быть приучен к тому, чтобы идти за педагогом, - например, уметь сдерживать темп игры там, где он начинает играть быстрее педагога, делать самому crescendo там, где педагог его делает (заметим, что педагогу приходится в своей игре несколько преувеличивать все контрасты, а нюансы – т. е. crescendo,diminuendo, accelerando, ritardando – начинать несколько раньше времени). Пока подобного рода «ансамблевые» навыки не воспитаны, игра вдвоем с педагогом есть лишь более или менее одновременное извлечение ряда звуков, представляющее со стороны довольно неприглядную картину.

 Третья причина заключается в том, что метод одновременного интонирования предъявляет очень высокие требования к восприятию и воображению ученика: он должен слушать и свою игру, и игру педагога (что при унисоне особенно трудно), он должен представлять себе очередные звучания не только сквозь восприятие собственной игры, но и сквозь восприятие игры педагога. Отсюда вполне понятно, что метод одновременного интонирования, при не очень умелом его применении, ведет не к поддержке работы воображения ученика, а к ее подавлению, не к обострению слухового самоконтроля, а к его деградации.

 Наиболее правильно применять метод одновременного интонирования лишь в известном объеме, то есть, например, играть только некоторые голоса, некоторые участки пьесы, некоторые подходы к кульминации и т. п. Этот метод, во всяком случае, приносит пользу лишь в области красок крупного масштаба, а не при выработке тонких оттенков.

 Метод «подсчитывания» применяется обыкновенно весьма однобоко, лишь как «сдерживающее начало» против ускорения темпа и ритмических недодержек, либо как способ стимулирования более быстрой игры. Между тем, его можно применять и для подсказывания более тонких ускорений и замедлений; можно, далее, сочетать его с интонирование мелодии («напевное подсчитывание») или с подсказом динамики, то есть, например, при crescendo увеличивать громкость счета и т. п.

 Хорошей формой тренировки является «счет ученика под игру педагога». Этот, на первый взгляд, несколько парадоксальный прием приносит малоподвинутым ученикам большую пользу: ученик привыкает считать правильно, привыкает отчетливо, без затруднений произносить счетные слова; следя глазами за нотным рисунком, он попутно укрепляет свое понимание соотношений длительностей. Ученики почти всегда делают это совершенно «честно»; наблюдения показывают, что в тех случаях, где ученик не успевал охватить ритмического рисунка, они всегда – все время счета под игру педагога – запинаются в счете.

 Нередко приходится слышать от педагогов, что они «не могут заставить ученика считать». Это приходится наблюдать и на уроках: считает только педагог, а ученик, стиснув губы, молчит. Мы полагаем, что здесь дело не только в бесхарактерности педагога, но и в том, что сочетание игры со счетом вслух представляет известную трудность (особенно если развитие этого навыка запущено). Именно в подобных случаях счет под игру педагога является очень хорошим вспомогательным средством.

 Подсчитывание – при умелом его применении – является гораздо более гибким приемом подсказа ритмики, чем «тактирование»: здесь педагог может – в подходящих случаях – уметь растягивать как гласные, так и согласные звуки счетных слов, а также применять, если нужно, «напевное подсчитывание»; он может, наконец, либо применять, либо не применять дополнительное счетное слово «и», а также, что особенно важно, применять его эпизодически, как средство подчеркивания содержательности той или другой группы мелких длительностей.

 Совершенно очевидно, что прием «тактирования» не обладает ни одним из вышеуказанных свойств: это самая грубая, наименее гибкая форма ритмического подсказа (иной раз оно принимает карикатурную форму «топания ногой»). Советуют вообще им не пользоваться, заменяя его либо подсчитыванием, либо простейшими дирижерскими жестами (которые должны быть совершенно ясно воспринимаемы периферийным зрением ученика).

 Прием «подстукивания ритмического рисунка» ведущего голоса (а в некоторых случаях – характерной ритмической фигуры сопровождения) может играть положительную роль в быстрых темпах при «пестром» ритмическом рисунке. Оно может давать ученику представление о степени «заостренности» ритмики и служить для него опорным моментом в плане ритмического самоконтроля.

 Прием «скандирования ритмики» и прием «подпевания» легко переходит один в другой: первый прием, естественно, более подходит для быстрых темпов, а второй – для медленных. Подпевание помогает ученику осознавать звуковысотный рисунок и общую выразительность голоса, оно подчеркивает также момент «протяжности звучания». Однако оно не может дать правильного представления о приемах оформления деталей выразительности на рояле, которые подчиняются иным законам, чем выразительность вокализации. При неумелом применении оно может приводить – как и всякий прием параллельного интонирования – к ослаблению слухового самоконтроля.

2. «Направляющие указания», мобилизующие внимание ученика к определенному кругу задач, являются необходимым началом всякой тренировочной работы. Если педагог, прослушав пьесу в порядке проверки задания, начинает затем тренировку, ограничиваясь словами «Ну, теперь сыграй еще раз», то он теряет несколько минут драгоценного времени и, кстати, обнаруживает, что он во время проверочного прослушивания не сумел обдумать, что же надо дальше делать. Прямые указания весьма желательно частично заменять «выспрашиванием» ученика о том, что именно он собирается лучше сделать, а также различными наводящими вопросами о деталях или общих моментах исполнения.

 Если педагог заставляет ученика несколько раз проиграть пьесу или часть ее, каждый раз перед тем давая дополнительные или напоминающие указания, стимулируя самокритику ученика и выспрашивая его о дальнейших намерениях, - то это и есть метод «направляющих указаний» как форма тренировки.

 Не следует рассчитывать, что ученик всегда сразу выполнит все данные указания, хотя к этому и нужно постоянно стремиться. Часть указаний забывается учеником по невнимательности, часть – оттого, что указаний было слишком много; некоторые не доходят до ученика вследствие неудачной формы, в которой они были даны; некоторые забываются в ходе игры вследствие отвлечения внимания на другие заботы, на преодоление еще недостаточно закрепленных прежних задач; некоторые ученику не удается сразу технически выполнить.

 Применение направляющих указаний должно быть очень умелым: с одной стороны, нельзя давать закрепляться неточностям игры; с другой стороны, не должно составляться впечатления, что та или иная часть пьесы, несмотря на все старания ученика, не выходит как следует. Часто приходится облегчать выполнение комплекса задач посредством снижения темпа (или путем разрешения замедлений и «предупредительных» приостановок) либо посредством укорачивания участков, либо посредством временного откладывания части задач; или же приходится применять «промежуточную тренировку», то есть заставлять ученика по несколько раз проигрывать наиболее трудные звенья, прежде чем снова играть длинный участок.

 Вопрос о показе на инструменте заслуживает особого внимания. Словесные указания и показ взаимно дополняют друг друга: показ обогащает память ученика новыми красками и новыми двигательными представлениями, а словесные указания помогают воображению ученика сконструировать в уме разрешение очередной задачи из имеющегося в его памяти материала.

 Наряду с «точным» показом в педагогической практике распространены формы «преувеличенного» и «отрицательного» (то есть воспроизводящего недостатки игры ученика) показа. Мы лично возражаем против обеих этих форм. Преувеличенный показ мешает развитию эстетического чувства меры, он мешает также и охвату широких контуров музыки. Некоторые педагоги применяют преувеличенный показ даже в области элементарной ритмики, то есть, например, искусственно передерживают долгие звуки и паузы: в результате достигается лишь дезорганизация ритмики игры ученика.

 Показ всегда должен быть возможно более художественно полноценным. Каждое прикосновение педагога к инструменту должно очаровывать ученика, погружать его, насколько возможно, в подлинную музыкальную стихию.

 Подчеркнем еще одну важную подробность: педагог не должен бояться показать ту или иную деталь трактовки один раз так, а другой раз несколько иначе. Ученик должен научиться понимать, что в трактовке каждой пьесы существуют «лабильные», «вариантные», подвижные моменты, которые могут изменяться в зависимости от разных причин – изменения темпа, изменения длины проигрываемого участка.

3. Метод «поправочных остановок» является, на первый взгляд, наиболее легким способом проведения тренировки. В действительности этот метод заключает в себе три немалые трудности.

Первая трудность состоит в том, что, не имея перед своими глазами общей картины игры ученика, педагогу нелегко отделить случайные, менее существенные дефекты его игры от более важных, более укоренившихся, исправление которых является наиболее неотложным.

Втора трудность состоит в том, что частые остановки игры ученика, его непрерывное «одергивание» легко приводят к депрессии эмоционального тонуса, к разрушению увлеченности игрой; они могут приводить и к демобилизации внимания: ученик начинает полагаться на то, что сам педагог поправит его везде, где нужно.

Третья трудность заключается в том, что разрозненные, не суммированные указания ничем в уме ученика не объединяются и поэтому легко забываются.

Поэтому рациональное применение метода поправочных остановок требует соблюдения ряда условий.

1. Педагог должен – на основе предварительного прослушивания – иметь ясное представление об исполнении учеником всей пьесы (или части пьесы) и по возможности заранее установить, в каких основных случаях он будет останавливать ученика; эта установка должна быть сообщена и ученику.
2. Ученик обязан сам останавливаться при замеченной неточности; педагог должен останавливать игру лишь там, где ученик не заметил неточности, или не нашел нужным остановиться.
3. Исправление ошибок должно в достаточной мере закрепляться путем «возврата» - аналогично тому, как это должен делать ученик в самостоятельной работе.
4. Частота остановок не должна разрушающим образом действовать на увлечение ученика процессом игры; с разными учениками и на разных этапах освоения пьесы это частота должна быть различной.

 5. При игре на память поправочные остановки следует применять по возможности лишь тогда, когда ученик уже умеет без затруднений возобновлять игру со многих «опорных пунктов».

 Поправочные остановки естественно сочетаются со словесными указаниями или показом того или иного отрывка на инструменте. И здесь нужно стараться стимулировать активность ученика, то есть не указывать, например, конкретно, в чем ошибка, а ограничиваться репликой: «Поправься!», или просто: «Нет!» (или же, ничего не говоря, показать правильное звучание на другом инструменте: ученик должен сам найти и исправить дефект своей игры). Показ здесь всегда должен быть полноценным, а не «приблизительным»; преувеличенный и отрицательный показ и здесь, по нашему мнению, не должны играть места.

 Метод поправочных остановок может быть дополнен введением «предупредительных остановок»: «Остановись, подумай, что дальше будет». (В этом случае мы уже имеем известное сближение данного метода с методом попутного подсказа).

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

 В педагогической работе имеет равное значение и «чувство перспективы» и «чувство момента». Иметь «чувство перспективы» - это значит постоянно помнить о том времени, когда ученик кончит учиться, когда он останется «один на один» с приобретенными им за годы учения навыками и знаниями; стараться рисовать себе, что и как будет играть ученик через год, через месяц, через неделю; предвидеть, как он будет завтра дома работать – после полученных на уроке впечатлений. Иметь «чувство момента» - это значит каждую минуту находить самые нужные задачи, самые удачные приемы, самые правильные слова, обеспечивать непрерывные реальные достижения в работе ученика.

 Работа в области искусства не терпит ни ремесленного, ни дилетантского, ни формалистического подхода. Тому, кто считает нужным в первую очередь воздвигать «технический фундамент», лишь редко удается достигать художественно-полноценного исполнения. Тому, кто считает, что техника приходит сама собой и не требует постоянного пристального внимания, обычно не удается довести свои замыслы до слушателя. Тот, кто большую часть времени ищет лишь «красок», «звучаний» часто довольствуется примитивной эмоционально-смысловой содержательностью.

 Многообразные сочетания и чередования различных приемов проведения фортепианного урока дают возможность самым различным образом проводить урок применительно к индивидуальности ученика и в соответствие со стоящими конкретными задачами. Каждый педагог делает тот или иной отбор наиболее часто применяемых приемов, образующий индивидуальный стиль его педагогической работы. Этот стиль должен непрерывно совершенствоваться и обогащаться, как за счет собственных педагогических находок, так и за счет непрерывного общения с другими педагогами. В любом педагогическом коллективе имеется большой запас педагогических знаний и умений, который, однако, часто не является достоянием всего коллектива. Выявлению этого запаса способствуют и методические сообщения педагогов, и открытые уроки, и взаимные посещения классов, и повседневная творческая работа вокруг конкретных задач педагогической практики.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. А. Щапов Фортепианный урок в музыкальной школе и училище Издательский дом «Классика-XXI» (Серия «Секреты фортепианного мастерства») 2009г.
2. Т. Юдовина-Гальперина « За роялем без слез или я - детский педагог» Изд. С-Петербург 2000г.
3. А. Шмидт-Шкловская «О воспитании пианистических навыков» Изд. «Музыка». Ленинград 1985г.