**Р.А. Еникеева ,**

преподаватель по классу фортепиано МОУДОД

«Красногорская детская музыкальная школа»

**Методическая работа**

**«Урок – как основное звено педагогического процесса в исполнительском классе фортепиано детской музыкальной школы»**

**Красногорск - 2013**

**Оглавление**

**Введение\_** \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_3

**Глава I.**

**Педагогика дополнительного образования в сфере культуры и искусства**

* 1. Роль и место дополнительного образования в современной системе образования детей. Сущность педагогического процесса. Детская музыкальная школа (ДМШ) – основная ступень музыкального образования ребенка \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_6
  2. Методика обучения игре на фортепиано в системе образовательных технологий \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_10

**Глава II.**

**Урок – как основное звено педагогического процесса обучения в исполнительском классе фортепиано ДМШ**

2.1. Структура, анализ и оценка эффективности урока с учетом современных образовательных технологий \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ 16

2.2. Особенности предварительной подготовки преподавателя к уроку в исполнительском классе фортепиано \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_23

2.3. Основные пути и способы оптимизации содержания,форм и методов проведения урока в условиях диадического («парного») взаимодействия преподавателя и ученика \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ 26

**Заключение** \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ 64

Список использованной и рекомендуемой литературы \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ 67

Приложение №1 \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ 69

Приложение №2 \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ 70

Приложение №3 \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ 71

Приложение №4 \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ 76

Приложение №5 \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_77

Любите и изучайте великое искусство музыки. Оно откроет вам целый мир высоких чувств, страстей, мыслей. Оно сделает вас духовно богаче, чище, современнее. Вы увидите жизнь в иных тонах и красотах.

Д.Д. Шостакович

**Введение**

Сложные процессы социокультурной жизни современной России, существенные сдвиги во всех основных слоях общественной практики, кризисные явления в сфере воспитания подрастающего поколения – все это актуализирует проблемы нравственного, художественно-эстетического образования, включая, естественно, и музыкальное. Это тем более важно, что господствующая сегодня тенденция к расширению информационных потоков и практически повсеместная ориентация на «технологизацию» обучения ведут в конечном счете к размыванию морально-нравственных, этических норм общественного бытия. В этих условиях возрастает необходимость современной педагогической науке продолжать поиск эффективных решений в области воспитания молодежи. В центре внимания остаются вопросы формирования духовно-богатой, творческой личности. Одними из основных задач, стоящих перед педагогикой, становятся гуманизация личности, раскрытие ее творческого потенциала, формирование общечеловеческих ценностей и идеалов. Значительная роль в их решении принадлежит музыкальному образованию. Удовлетворяя эстетические потребности людей, оно обладает уникальной способностью формировать сознание человека, обогащать его чувственно-эмоциональную сферу, жизненный опыт, влиять на уровень художественно-творческого развития, социально значимые свойства и качества личности.

В современных условиях теория и практика музыкального образования настоятельно требуют:

а) вовлекать в обучение музыке широкий круг детей и подростков, сделать это обучение интересным для них и, что принципиально важно, релевантным их природным данным;

б) разрабатывать прогрессивные формы образования, создавать новые методики с целью обновления и совершенствования различных сторон учебно-воспитательного процесса и повышения его эффективности в соответствии с современными реалиями.

Это в полной мере актуально для урока как центральной базовой категории в музыкальном учебно-воспитательном процессе. Одним из первых этапов музыкального становления и развития учащихся является обучение и воспитание в ДМШ, где индивидуальная работа занимает важное место. В последнее время наблюдается повышение интереса к индивидуальному исполнительству, которое позволяет решать многие задачи профессионального и личностного развития учеников.

Среди исполнительских классов ДМШ наиболее востребован и популярен класс фортепиано.

**Актуальность проблемы обусловлена следующими аспектами:**

* содержание образовательного процесса в системе дополнительного образования, обогащаясь и расширяясь с течением времени, опережает в своем развитии перестройку организационных формоструктур обучения. Поэтому одной из первоочередных по важности задач является совершенствование организационных форм обучения, разработка вопросов, связанных с эффективным и целесообразным построением учебно-воспитательного процесса в ДМШ;
* современные дидактические разработки сконцентрированы прежде всего на поисках нетрадиционных приемов и способов обучения. Предлагаются разного рода педагогические инновации, связанные с использованием новейших информационных технологий и т. д. В то же время проблемы, сопряженные с оптимизацией форм и способов проведения урока до настоящего времени остаются без должного специального и целенаправленного изучения. Между тем, именно урок в художественно-творческой педагогике является тем основополагающим, базовым компонентом, от которого зависит, в конечном счете, «индекс эффективности» учебно-образовательного процесса в целом;
* урок, будучи главной структурной единицей педагогического процесса, дидактическое обоснование которого было дано еще Я.А. Коменским, отнюдь не утратил в наше время своей роли и значения. Из этого следует, что актуальными остаются вопросы, связанные с его совершенствованием, модернизацией в новых условиях в контексте социокультурной ситуации, сложившейся в России за последние два десятилетия;
* в музыкальной педагогике индивидуальная работа с учениками, урок в форме диадического («парного») взаимодействия преподавателя и ученика, является основной, наиболее распространенной формой обучения, которая, однако, недостаточно разработана в своих теоретических и методических аспектах. В результате разрыв между величиной накопленного музыкального «багажа» преподавателя и ограниченностью в приемах его передачи ученику в последнее время не сокращается, а напротив, даже растет;
* проблемы индивидуализации методов обучения в классе фортепиано требует сегодня вести поиск повышения качества учебно-педагогического процесса как через разработку путей и способов оптимизации структуры, форм и методов проведения урока, так и совершенствования подготовки преподавателя. Настало время, когда вопрос о личностных качествах преподавателя, эффективности его музыкально-воспитательной деятельности становится первостепенным;
* построение урока в исполнительском классе фортепиано в ДМШ нередко отличает: схематичность, шаблонность, недостаточное разнообразие содержания и методов проведения занятий, отсутствие вариативности в их построении, что в значительной степени тормозит уровень профессионального и личностного развития учащихся.

**Цель работы:**

* проанализировать с позиций сегодняшнего дня проблему урока в классе фортепиано, рассмотреть основные структурные компоненты урока, уточнить представления о его содержании, формах и методах проведения; помощь преподавателю ДМШ в обновлении и повышении качества педагогического процесса через поиск эффективных путей и средств в организации урока как основной формы учебно-воспитательной деятельности.

**Задачи:**

* определить основные психолого-педагогические рекомендации на повышение эффективности занятий в исполнительском классе фортепиано;
* раскрыть факторы, способные повысить уровень профессионального взаимодействия, оптимизировать межличностные контакты преподавателя и ученика в ходе индивидуального обучения;
* показать синтез общедидактических и музыкально-педагогических условий, определяющих организацию и формы проведения урока в классе фортепиано;
* определить основные пути и способы оптимизации содержания, форм и методов проведения урока в условиях диадического («парного») взаимодействия преподавателя и ученика.

Одна из важных задач педагогики, как прикладной науки заключается в применении новых методических идей на практике. «Педагогика, – напоминает Е.Я. Либерман, – становится подлинной, действенной наукой лишь тогда, когда превращается в искусство, то есть, – уточняет он,- когда выходит на уровень индивидуальных решений».[[1]](#footnote-1)

Поэтому Л.А. Баренбойм в книге «Путь к музицированию» не случайно отмечает, что «знакомство с различными методами нужно вовсе не для того, чтобы механически переносить их в иные условия».[[2]](#footnote-2) Изучение новых идей дает толчок собственному творчеству преподавателя, обогащает его опыт и дает возможность оптимизировать педагогический процесс, более эффективно влиять на развитие и саморазвитие личности ученика, реализацию его возможностей, осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику.

**ГЛАВА 1.**

**Педагогика дополнительного образования в сфере культуры и искусства**

**1.1. Роль и место дополнительного образования в современной системе образования детей. Сущность педагогического процесса. ДМШ – основная ступень музыкального образования ребенка.**

Система дополнительного образования детей Российской Федерации в ее новом качественном состоянии развивается на протяжении более 10 лет. Она явилась приемником внеклассной работы, внешкольного воспитания. Это тот базис, на котором выстраивается система, получившая в законодательстве название – дополнительное образование детей. Главное принципиальное отличие его от своего предшественника в том, что это образование ведется так же как другие типы и виды образования – по конкретным образовательным программам.

**Дополнительное образование** – это мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно.

Сегодня понятие «дополнительное образование» рассматривается, как социально-педагогическое явление и одновременно, как средство профильного образования и социализации школьников, их социального и профессионального самоопределения.

**К основным отличительным чертам педагогики дополнительного образования можно отнести следующее:**

* создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области (направления и вида деятельности), профиля программы и времени ее освоения, преподавателя;
* многообразие видов деятельности, удовлетворяющей самые разные интересы, склонности и потребности ребенка;
* личностно-деятельный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению;
* личностно-ориентированный подход к ребенку, создание «ситуации успеха» для каждого;
* создание условий для самореализации, самопознания, самоопределения личности;
* признание за ребенком права на пробу и ошибку в выборе, право на пересмотр возможностей в самоопределении;
* применение таких средств определения результативности продвижения ребенка в границах избранной им дополнительной образовательной программы (вида деятельности, области знаний), которые помогли бы ему увидеть ступени собственного развития и стимулировали бы это развитие, не ущемляя достоинства личности ребенка.

Система дополнительного образования детей – это своего рода «образовательный оазис», в котором комфортно чувствуют себя обучающиеся. Дополнительное образование на современном этапе рассматривается как зона ближайшего развития образования в России, в основе которого лежат идеи педагогики развития.

Дополнительное образование детей нельзя рассматривать как некий придаток к основному образованию. В настоящее время оно рассматривается как одно из приоритетных направлений образовательной политики, как «особо ценный тип образования», как «зона ближайшего развития образования в России».

Развитие системы образования на современном этапе характеризуется усилением роли дополнительного образования в жизненном становлении и профессиональном самоопределении детей.

Дополнительное образование детей опирается на следующие принципы:

* гуманизация;
* демократизация образовательного процесса;
* индивидуализация;
* педагогика сотрудничества.

Сегодня общеобразовательная школа в силу разных причин не может в полной мере удовлетворить потребностям развивающейся личности. Поэтому одна из задач учреждений дополнительного образования – раскрыть творческий потенциал ребенка, его природные возможности. Дополнительное образование востребовано детьми, родителями, преподавателями и обществом в целом, так как позволяет удовлетворять в условиях неформального образовательного процесса разнообразные познавательные интересы личности.

Учреждения дополнительного образования создают равные «стартовые» возможности каждому ребенку, чутко реагируя на быстро меняющиеся потребности детей и их родителей, оказывают помощь и поддержку одаренным и талантливым обучающимся, поднимая их на качественно новый уровень индивидуального развития. В системе дополнительного образования дети получают возможность освоения и обогащения социальных ролей, базовых социальных способностей.

Ведущими целями образования сегодня становится не объем усвоенных знаний и умений, а разностороннее развитие личности, дающее возможность реализации уникальных возможностей человека, подготовка ребенка к жизни, его психологическая и социальная адаптация.

Система дополнительного образования, не имея государственных требований, обязательных для исполнения, наделена правами самостоятельного определения смыслов и ценностей своей деятельности, исходя из интересов детей и специфики свободного времени.

Основное содержание дополнительного образования – практико-ориентированное, исключительно творческое, потому что побуждает ребенка находить свой собственный путь , обусловлено функциями свободного времени детей и содержит:

* рекреативно-оздоровительное развитие ребенка;
* организацию социального опыта;
* психолого-педагогическую помощь детям в индивидуальном развитии;
* персонификацию объектов и темпов усвоения программ дополнительного образования.

**Сущность педагогического процесса в системе дополнительного образования.**

В специальной литературе педагогический процесс определяется как организованное взаимодействие преподавателя и учащихся, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности составляет главную **сущность педагогического процесса**.

Взаимодействие преподавателей и учеников на содержательной основе с определенной целью и использованием разнообразных средств есть сущностная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе.

Динамической системе «преподаватель-ученик» присущи такие компоненты, как методы и организационные формы педагогической деятельности.

**Метод деятельности** – это способ ее осуществления, который ведет к достижению поставленной цели. Выбор методов обусловлен уровнем развития и подготовленности субъектов педагогического процесса, содержанием образования, наличием учебно-материальной базы.

**Организационная форма педагогической деятельности** – это специальная конструкция педагогического процесса, характер которой обусловлен его содержанием, методами, средствами и видами деятельности.

По признаку связи преподавателей и учащихся организационные формы подразделяются на массовые (фронтальные), групповые, индивидуальные.

**Педагогический процесс, организованный в системе дополнительного образования должен отвечать следующим требованиям:**

* иметь развивающий характер, то есть должен быть направлен на развитие у детей природных задатков и интересов;
* быть разнообразным как по форме (групповые и индивидуальные, теоретические и практические, исполнительские и творческие занятия), так и по содержанию;
* основываться на многообразии дополнительных образовательных программ – модифицированных, авторских, адаптированных, которые должны проходить психолого-педагогическую экспертизу до включения в образовательный процесс и психолого-педагогический мониторинг в ходе их реализации, чтобы не навредить физическому и психическому здоровью учащихся;
* базироваться на развивающихся методах обучения детей;
* давать возможность для свободного самоопределения и самореализации ребенка;
* для преподавателя дополнительного образования уже недостаточно знания лишь той предметной области, которую он преподает. Он должен фактически обладать психолого-педагогическими знаниями;
* использовать диагностику интересов и мотивации детей с тем, чтобы обеспечить такое многообразие видов деятельности и форм их осуществления, которое позволило бы разным детям с разными интересами и потребностями найти для себя занятие по душе;
* основываться на социальном заказе общества;
* отражать региональные особенности и традиции.

Перечисленные позиции составляют, в том числе, концептуальную основу дополнительного образования детей, которая соответствует принципам гуманистической педагогики:

признание уникальности и самооценки человека, его права на самореализацию, личностно-равноправная позиция преподавателя и ребенка, ориентированность на его интересы, способность видеть в нем личность, достойную уважения.

**ДМШ – основная ступень музыкального образования ребенка.**

Особая роль в духовном развитии подрастающего поколения принадлежит музыкальному образованию, поскольку приобщение детей к музыкальному искусству способствует решению проблем нравственного и, в целом, художественного воспитания.

Музыку называют зеркалом человеческой души. Это искусство прямого и сильного эмоционального воздействия, которое, как ни одно другое искусство, быть может, помогает сделать человека добрее, облагораживает его жизнь, так как в нем определены человеческие эмоции. А.В. Луначарский писал: «Динамика звуков, их сила , рост, скорость и т. д. и есть именно то, что в звуках соответствует интонациям человеческого голоса и самой физиологической картине различных душевных аффектов»[[3]](#footnote-3). Музыка эмоциональна по своей сущности, она волнует, вызывает у учащихся определенные настроения и переживания. Полученные впечатления усиливаются под воздействием преподавателя, который передает свои чувства не только в выразительном исполнении произведения, но и в слове, мимике, жестах. Он помогает им войти в мир музыкальных образов, ярко ощутить их выразительность. Зажечь, заразить ребенка желанием овладеть языком музыки – главнейшая из первоначальных задач преподавателя. В данных условиях особую актуальность приобретает совершенствование базового звена музыкального образования. Для ДМШ это означает усиление внимания к проблемам начального музыкального образования. Музыкальное обучение на начальном этапе выполняет две важнейшие образовательные функции: развитие музыкально-творческих способностей детей и юношества и формирование художественной культуры учащихся.

**ДМШ сегодня** – своеобразная внешкольная организация, выполняющая сложные функции профессионального и общего музыкального образования. Этот сложный синтез ставит перед ней ряд специфических проблем, требующих изучения и сохранения сложившихся профессиональных традиций и освоение нового прогрессивного опыта музыкального воспитания, обновления форм и методов обучения и воспитания, обеспечивающих как подготовку профессиональных музыкантов, так выявление и развитие музыкальных способностей детей – будущих подготовленных любителей музыки.

Поэтому важно, чтобы специфика педагогического процесса в ДМШ была связана не только с прагматичным предметно-ремесленным обучением (научением), овладением информацией и мастерством, а с развитием потенциальных возможностей ребенка, с процессом становления и совершенствования его как субъекта собственного развития. Эти процессы не могут сводиться только к выражению результата в статистической форме (концерты, конкурсы, дипломы и прочее). Основной принцип, на котором может строиться программа сохранения и развития ДМШ – это создание условий, способствующих творческому росту учащихся.

В настоящее время в области начального музыкального образования существуют две тенденции. **Первая** связана с разработкой новых методик и технологий образовательного процесса – педагогическими инновациями. **Вторая** заключается в строгом следовании традиционным установкам. Очевидно, что в контексте совершенствования начального музыкального образования особое значение принадлежит обеим из обозначенных тенденций, так как эффективность внедрения новшеств обусловлена обязательным учетом накопленного педагогического опыта.

Задаваясь вопросом: как учить тех детей, у которых отсутствуют яркие музыкальные способности, лишить их музыки, воспитывать традиционным методом дрессировки, натаскивания, мы пришли к выводу, что главной задачей музыкального обучения и воспитания в ДМШ должно стать такое направление работы, которое поможет любому ребенку, независимо от его природных данных, выразить себя в музыке, ощутить радость творчества, дать представление о богатстве музыкального мира, разбудить интерес и познавательную активность.

Выдающийся музыкант – педагог Г.Г. Нейгауз отмечал: «Хрестоматийная методика, дающая преимущественно рецептуру, так называемые твердые правила, пусть даже верные и проверенные, будет всегда только примитивной, первоначальной, упрощенной методикой, нуждающейся поминутно при столкновении с реальной жизнью в развитии, додумывании, уточнении, оживлении – одним словом, в диалектическом преобразовании»[[4]](#footnote-4). Поэтому важной задачей внедрения современных методологических и технологических подходов в процессе начального музыкального развития детей, по нашему мнению, является учет разной степени их одаренности и в этом смысле – создание различных по уровню сложности методических разработок, пособий, репертуарных сборников для обучения. По мнению преподавателей – новаторов, традиционная система ранней музыкальной подготовки учащихся, базирующаяся на утверждении о равенстве способностей детей, и отсюда – возможности применения строгих, нормативных «ходов» в образовании учеников, нуждается в обновлении.

Рассматривая ДМШ как основную учебно-воспитательную ступень в музыкальном образовании, уместно выделить наиболее значительные характерные признаки современной музыкальной педагогики, помогающие решению именно задач общего музыкального образования:

* глубокое уважение к ребенку;
* стремление соединить обучение с естественными для детского возраста интересами и переживаниями;
* подчеркивание широких воспитательных аспектов преподавания игры на инструменте в духе современного гуманизма;
* стремление связать школу с жизнью;
* создание глубокой общности между преподавателями как одной специальности, так и установлением межпредметных связей с коллегами иных музыкальных дисциплин, обмен между ними мнениями и опытом работы – как одно из направлений оптимизации образовательного процесса, развития личности ребенка и реализации его возможностей.

**1.2. Методика обучения игре на фортепиано в системе образовательных технологий.**

**Методика обучения** – это совокупность знаний о наиболее значимых для выполнения отдельных действий и деятельности общих закономерностях, принципах, правилах, приемах и способах обучения, применение которых в условиях учебной деятельности может обеспечить достижение запланированного результата.

Методика преподавания игры на фортепиано не может быть универсальной и пригодной для обучения всех, так как такая методика, по-видимому, не может быть создана никогда. В то же время необходимо признать существование в методике универсальных (базовых) оснований, без которых невозможно осуществить обучение и воспитание ученика, и без учета которых понятие методики теряет свой смысл и статус.

Традиционная методика обучения игре на фортепиано в ДМШ дает свой эффект при обучении лучших, одаренных детей, однако, процент таких детей не велик, и в основном, преподавателям приходиться работать с «середнячками», а то и с малоподвинутыми учениками. И для этого уже требуются специальные методики, направленные на развитие таких качеств и свойств как, например, интеллект, эмоциональная отзывчивость на музыку, слухово-двигательная координация, музыкальный слух или музыкальное воображение. Именно этим часто занимается преподаватель, поскольку недостаточное развитие данных качеств у ученика тормозит его обучение. Традиционная же методика обучения недостаточна, так как далеко не всегда в состоянии дать исчерпывающие ответы на поставленные вопросы. Отсюда в основу методики обучения в исполнительском классе фортепиано ДМШ положен **принцип саморазвития личности**. Преподаватель должен эффективно варьировать методы и формы обучения, чтобы выбрать именно то, что нужно его ученику для получения качественных и глубоких знаний.

Методика обучения игре на фортепиано предполагает дидактическое творчество.

**Дидактическое творчество** – это изобретение различных способов отбора, структурирования и подачи музыкального материала. Вариаций здесь великое множество. Самое главное, чтобы применяемая методика способствовала умению плодотворно и эффективно работать над музыкальным произведением и повышала исполнительское мастерство ученика. В идеале каждый преподаватель должен иметь собственную методику, которая учитывала бы особенности его личности и личности ребенка. Поэтому совершенно обоснованно А.Д. Алексеев постоянно напоминал и настаивал, что исключительно «Важно, чтобы педагог проявлял интерес и к новым методам преподавания, умел распознать в них рациональное зерно и использовать их для обновления своей методики»[[5]](#footnote-5).

Говоря о технологии обучения, на наш взгляд, надо исходить, прежде всего, из того, что педагогика не только искусство, но и прикладная наука, и подобно всем прикладным наукам она не может не быть технологической. А суть этой технологичности и ее предназначение состоит как раз в том, чтобы создать учебный процесс в ДМШ управляемым.

**Современное традиционное обучение.**

Термин «традиционное обучение» подразумевает, прежде всего, классно-урочную организацию обучения, сложившуюся в XVII веке на принципах дидактики, сформированных Я.А. Коменским[[6]](#footnote-6), и до сих пор являющуюся преобладающей в школах мира.

Традиционная классно-урочная технология по своей философской основе является педагогикой принуждения. Основная цель обучения: формирование системы знаний, овладение основами наук, что выражается в наличии стандарта обучения.

**Традиционная технология** – авторитарная технология, обучение весьма слабо связано с внутренней жизнью ученика, практически отсутствуют условия проявления индивидуальных способностей, творческих проявлений личности. Как и любая технология обучения, традиционное обучение имеет сильные и слабые стороны. К положительным сторонам в первую очередь следует отнести:

* систематический характер обучения;
* упорядоченную, логически правильную подачу учебного материала;
* оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении.

Но в конце XX века педагогика подошла к необходимости перехода на личностно-ориентированное обучение. Практической предпосылкой необходимости инновационных технологий и методик в ДМШ явилась необходимость изменения условий обучения, связанная с появлением Концепции художественного образования в Российской Федерации, согласно которой определяющей становится адаптивность процесса обучения к уровням и особенностям развития и подготовки ученика[[7]](#footnote-7).

В настоящее время существует проблема – необходимость повышения эффективности учебного процесса и особенно той его стороны, которая связана с гуманизацией образования, развитием личностного потенциала ученика, предупреждения тупиков его развития. Таким образом, на смену отдельным формам и методам обучения приходят целостные образовательные технологии вообще и технологии обучения в частности. Если **традиционная технология** – трансляция готового учебного содержания, то **современная технология** – это детально прописанный путь осуществления той или иной деятельности в рамках выбранного метода.

**Диалектические соотношения методик и** **технологий могут** **выражаться следующим** **образом:**

* методики образуют методологическую и научно-производственную основу для музыкального обучения и воспитания;
* технологии – входят в состав методик как практические процессы обучения и воспитания, приносящие конкретный результат.

Если методика обозначает порядок и способы работы над музыкальным материалом с учетом индивидуальности ученика, то технологии – конкретный процесс достижения педагогического результата.

Закономерности и правила методики имеют приоритетное значение при проектировании и применении технологических процессов.

Когда речь идет об определенном порядке (алгоритме) выполнения действий с конкретным музыкальным произведением, то под ним мы подразумеваем исполнительскую (не педагогическую) технологию, связанную с процессом создания объекта музыкального искусства. Ее главные закономерности и аспекты входят составной частью в любую методику обучения, поскольку отражают специфику обучения на определенном инструменте.

Говоря о педагогических технологиях, надо заметить, что в современной педагогической науке определение «педагогическая технология» применяется довольно широко. Несмотря на обилие определений в отношении «педагогическая технология», часто противоречащих друг другу, мы придерживаемся точки зрения, что под педагогической технологией следует понимать:

* педагогически и экономически обоснованный процесс достижения гарантированных, потенциально воспроизводимых результатов;
* определенный алгоритм взаимодействия преподавателя и ученика по достижению запланированных целей.

**Отличительные черты** **педагогической технологии:**

* повторяемость (возможность ее многократного использования в адекватных условиях);
* диагностируемость качества учебно-воспитательного процесса (УВП) при условии поэтапного тестирования;
* возможность гарантированного достижения поставленных целей.

Признаками педагогических технологий обладают такие методические пособия как самоучители или школы игры, в которых предусмотрен определенный, методически обоснованный алгоритм изучения учебного материала. В реальной же практике обучения игре на фортепиано часто ведется на основе авторских технологий, поскольку научно и методически обоснованные технологии или их совокупность – за редким исключением – недостаточно известны преподавателям, или не разработаны.

**Существует три уровня, которые необходимо отражает каждая педагогическая технология:**

1. методологический;

2. обобщенных технологий;

3. конкретно-методический.

Методологический уровень отражает в целом степень развития педагогической научной мысли и производительных сил общества, а уровень обобщенных технологий предполагает широкий их спектр. Данные технологии могут использоваться при преподавании любой дисциплины.

Конкретно-методический уровень дает конкретный свод присущих определенной технологии педагогических методов, средств, практических приемов и порядок действий, используемых одним преподавателем, а также пригодных для применения другими. По мнению исследователей первых два уровня технологий представляют общепедагогические теории и только третий уровень – конкретные технологии – могут применяться в практической деятельности.

Точное, адекватное применение преподавателем исполнительского класса фортепиано ДМШ разработанных технологий не всегда возможно, поскольку их деятельность поливариативна по сути, всегда носит творческий характер и зависит от условий, в которых проходит урок.

**К числу условий, определяющих успешность применения технологий, на наш взгляд, необходимо отнести:**

* психофизиологические особенности учеников (музыкальные способности, темперамент, характер, возрастные особенности и т. д.);
* личностные и профессиональные качества преподавателя (компетентность, креативность, подготовленность и т. д.);
* психологический микроклимат в ДМШ и в исполнительском классе фортепиано;
* способность преподавателя в ходе индивидуального обучения повысить уровень профессионального взаимодействия, оптимизировать межличностные контакты с учеником, мобилизовать, правильно сориентировать и повести его за собой.

Однако надо признать, что создать одинаковые условия для эффективного применения технологий практически очень сложно. Педагогика – необычайно творческий вид деятельности и часто одни и те же педагогические средства в различных условиях могут иметь различный результат. Это, естественно, значительно осложняет возможность использования конкретных технологий, а также делает практически невозможным создание единой унифицированной технологии или жесткой технологической системы. Необходимо также иметь в виду, что из всего многообразия технологий целесообразно использовать те, которые могут достаточно органично интегрироваться с традиционным обучением, классно-урочной системой. На наш взгляд, нельзя забывать о том, что всякое нововведение должно быть тщательно подготовлено.

**Выводы по первой главе:**

**Во-первых,**

а) дополнительное образование – это мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно;

б) дополнительное образование детей опирается на следующие принципы: гуманизация; демократизация образовательного процесса; индивидуализация; педагогика сотрудничества.

Система дополнительного образования, не имея государственных требований, обязательных для исполнения, наделена правами самостоятельного определения смыслов и ценностей своей деятельности, исходя из интересов и специфики свободного времени детей;

в) ведущими целями образования в системе дополнительного образования в настоящее время становится не объем усвоенных знаний и умений, а разностороннее развитие личности, дающее возможность реализации уникальных возможностей человека, подготовка ребенка к жизни, его психологическая и социальная адаптация.

**Во-вторых,**

а) педагогический процесс – это организованное взаимодействие преподавателей и учеников, направленное на решение развивающих, образовательных и воспитательных задач;

б) педагогический процесс в системе дополнительного образования опирается на следующие принципы: свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности; ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка; возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка; единство обучения, воспитания, развития; практико-деятельностная основа образовательного процесса.

**В-третьих,**

а) ДМШ сегодня – своеобразная внешкольная организация, выполняющая сложные функции профессионального и общего музыкального образования. Этот сложный синтез ставит перед ней ряд специфических проблем, требующих изучения и сохранения сложившихся профессиональных традиций и освоение нового прогрессивного опыта музыкального воспитания, обновление форм и методов обучения и воспитания, обеспечивающих как подготовку профессиональных музыкантов, так выявление и развитие музыкальных способностей детей – будущих подготовленных любителей музыки;

б) главной задачей музыкального обучения и воспитания в ДМШ должно стать такое направление работы, которое поможет любому ребенку, независимо от его природных данных, выразить себя в музыке, ощутить радость творчества, дать представление о богатстве музыкального мира, разбудить интерес и познавательную активность.

**В-четвертых,**

а) методика обучения – это совокупность знаний о наиболее значимых для выполнения отдельных действий и деятельности общих закономерностях, принципах, правилах, приемах и способах обучения, применение которых в условиях учебной деятельности может обеспечить достижение запланированного результата;

б) в основу методики обучения в исполнительском классе фортепиано ДМШ положен принцип саморазвития личности. Преподаватель должен эффективно варьировать методы и формы обучения, чтобы выбрать именно то, что нужно его ученику для получения качественных и глубоких знаний;

в) в идеале каждый преподаватель должен иметь собственную методику, которая учитывала бы особенности его личности и личности ребенка. При этом не менее важно, чтобы найти наилучшие пути для достижения полноценных результатов, преподаватель должен вести постоянный поиск в области методики преподавания музыки, отыскивать и внедрять в практику такие средства обучения, которые позволяли бы ученику максимально проявлять себя в любых областях музыкального творчества: в слушании, исполнительстве,

**В-пятых,**

а) для наиболее успешного разрешения сегодняшней проблемы – повышения эффективности учебного процесса и особенно той его стороны, которая связана с гуманизацией образования, развитием личностного потенциала ученика – необходимо, чтобы на смену отдельным формам и методам обучения приходили целостные образовательные технологии вообще и технологии обучения в частности. Если традиционная технология – трансляция готового учебного содержания, то современная технология – это детально прописанный путь осуществления той или иной деятельности в рамках выбранного метода;

б) диалектические соотношения методик и технологий:

* методики образуют методологическую и научно-производственную основу для музыкального обучения и воспитания;
* технологии входят в состав методик как практические процессы обучения и воспитания, приносящие конкретный результат.

Закономерности и правила методики имеют приоритетное значение при проектировании и применении технологических процессов.

**В-шестых,**

а) точное, адекватное применение преподавателем разработанных технологий не всегда возможно, поскольку их деятельность поливариативна по сути, всегда носит творческий характер и зависит от условий, в которых проходит урок;

б) из всего многообразия технологий целесообразно использовать те, которые могут достаточно органично интегрироваться с традиционным обучением, классно-урочной системой. Всякое нововведение должно быть тщательно подготовлено.

**Глава II.**

**Урок – как основное звено педагогического процесса в исполнительском классе фортепиано ДМШ**

**2.1. Структура, анализ и оценка эффективности урока с учетом современных образовательных технологий.**

Каждый урок в музыкально-исполнительском классе является определенным и вполне конкретным звеном целостной системы учебно-педагогического процесса в ДМШ. Форма организации познавательной деятельности на уроке по классу фортепиано в ДМШ – индивидуальная.

**Урок** – это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок (этап, звено, элемент) учебного процесса.

Учебное занятие является ведущей составной частью образовательного процесса, при котором реализуется весь комплекс образовательной, развивающей и воспитывающей функций обучения в соответствии с требованиями программы.

**Учебное занятие** – это сложный и ответственный этап учебного процесса, ибо от качества отдельных занятий, в конечном итоге, зависит общее качество подготовки учащихся[[8]](#footnote-8).

Современные образовательные технологии в ДМШ применяются с учетом последних тенденций в образовании. Многие преподаватели отмечают, что использование перспективных подходов и образовательных технологий на уроках позволяют существенно повысить восприятие материала урока учеником.

Современные образовательные технологии на уроках основываются на нескольких подходах к его проведению. Сюда включают:

* личностно-ориентированный;
* деятельный;
* оптимальный;
* инновационно-творческий.

Современные образовательные технологии учитывают требования обязательного минимума содержания образования, самооценку возможностей преподавателя и диагностику индивидуальных возможностей и потребностей ученика. На первый план в современных технологиях урока выходит личностно-ориентированный подход.

**Лично-ориентированное образование** –это образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности.

Процесс обучения предоставляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности и учебном поведении.

**В этих целях разрабатываются:**

а) индивидуальные программы обучения, моделирующие исследовательское (поисковое) мышление;

б) организуются занятия (индивидуальные) на основе диалога и имитационно-ролевых игр;

в) учебный план конструируется для реализации методов исследовательских проектов, выполняемых самими учащимися.

Отслеживается и оценивается не столько достигнутые знания, умения и навыки, сколько сформированность качеств ума (интеллекта) как личностных новообразований.

**Типология и структура урока.**

Имеются несколько подходов к классификации уроков, каждый из которых отмечается определяющими признаками. Наибольшую поддержку среди теоретиков и практиков получила классификация уроков по двум существенным признакам – дидактическим целям и месту уроков в общей системе.

**Типы уроков:**

1) комбинированные (смешанные);

2) уроки получения новых знаний;

3) уроки совершенствования знаний, умений, навыков;

4) уроки обобщения и систематизации изученного;

5) уроки контроля и коррекции знаний, умений, навыков;

6) уроки практического применения знаний, умений.

**Нестандартные формы урока** – учебные занятия, выходящие за рамки традиционного урока:

1) изменение временных рамок;

2) изменение места проведения урока;

3) использование внепрограммного материала;

4) организация коллективной деятельности в сочетании с индивидуальным творчеством;

5) обязательный самоанализ и взаимоанализ деятельности в период подготовки к уроку.

К каждому типу урока предъявляются специфические требования, но существуют и общие требования.

**Общие требования к урокам в ДМШ:**

* создание и поддержание высокого уровня познавательного интереса и активности детей;
* целесообразное расходование времени урока;
* применение разнообразных методов и средств обучения;
* высокий уровень межличностных отношений между преподавателем и учеником;
* практическая значимость полученных знаний и умений.

**Структура урока** – это его внутреннее строение, последовательность отдельных этапов. Тип урока определяется наличием и последовательностью структурных частей. Структура имеет важное значение в теории и практике современного урока, так как именно она определяет в конечном итоге результативность и эффективность обучения.

От Я.А. Коменского и И.Ф. Гербарта берет начало классическая четырехзвенная структура урока, опирающаяся на формальные ступени обучения:

* подготовка к усвоению новых знаний;
* усвоение новых знаний, умений;
* их закрепление и систематизация;
* применение на практике.

Соответствующий ей тип урока – комбинированный (смешанный).

**Этапы комбинированного урока, разложенные на отрезки времени, следующие:**

1этап – повторение пройденного (актуализация знаний);

2 этап – изучение новых знаний, формирование новых умений;

3 этап – закрепление, систематизация, применение;

4 этап – задание на дом.

Элементы (этапы) урока могут быть скомбинированы в любой последовательности, что делает урок гибким и применимым для решения очень широкого круга учебно-воспитательных задач. Все компоненты должны представлять собой единую систему – урок. Урок будет результативным и информативно полным лишь при условии, что преподаватель будет уверен, что все компоненты занятия взаимосвязаны.

Рассмотрим структуру урока на основе современных образовательных технологий.

**Структура урока:**

**1. Цели, задачи темы учебного материала: дидактические (образовательные), воспитательные, развивающие или оздоровительные.**

**Дидактические цели:**

* реализация ведущих принципов обучения;
* четкость знаний;
* связь нового с предыдущим;
* умелый отбор методов, приемов, средств обучения;
* умелая организация занятия.

**Воспитательные цели:**

* воспитание сознательности;
* формирование общечеловеческих ценностей;
* соблюдение педагогического такта;
* правильный отбор материала.

**Развивающие (психологические) цели:**

* развитие познавательной активности, самостоятельности;
* развитие памяти, внимания, воображения, воли;
* развитие логического мышления.

**2.** **Требования к целям и задачам урока:**

* ориентация на максимальные возможности ученика;
* цели должны быть достижимы и осознаны учащимися;
* задачи должны быть конкретны и ориентированы на результат.

Необходимо отметить, что для малоопытных преподавателей ДМШ нередко является проблемным определение цели урока. Нам кажется, что здесь необходимо исходить из самого понятия. Цель – это предполагаемый результат действий или деятельности человека, на осуществление которых они направлены.

Как правило, определяются не более одной – двух целей урока. Они должны быть достаточно конкретны и достижимы. Одна из традиционных ошибок преподавателя при формировании целей урока становится абстрактность или излишняя масштабность. Например, не может быть за один урок достигнута цель воспитания у детей любви к изучаемому предмету или формирования комплекса знаний, умений, навыков (ЗУНов). Цели достигаются через решение задач. Задачи должны раскрывать цели, конкретизировать их и ставиться с учетом возрастных особенностей ученика, его учебной подготовленности, воспитанности, развития.

**3. Требования к содержанию учебного материала:**

* научность;
* доступность;
* целесообразность по объему;
* наличествует степень новизны;
* присутствует вариативность, возможность творческой деятельности.

**4**. **Современные образовательные технологии предполагают возможность гибкого использования предложенных этапов (звеньев, элементов) урока, что позволяет решать широкий круг учебно-воспитательных задач.**

**5.** **Основные методы обучения включают в себя:**

* комплекс словесных методов (развитие способностей слухового восприятия, воображения, сложных видов мышления, речи, социального общения);
* комплекс наглядных методов (развитие зрительно-аналитической памяти, внимания, установление зрительно-слуховых и зрительно-моторных связей);
* комплекс методов творческо-художественной активности (психосенсорной, мыслительной, деятельностной).

**6. Форма организации познавательной деятельности учеников:**

массовые (фронтальные), групповые, парные и индивидуальные.

**7. Управление учебно-познавательной деятельностью ученика реализуется** **через следующие умения преподавателя:**

* организовать деятельность ученика по осознанию целей урока;
* обеспечить активность учащегося на уроке;
* получить обратную информацию.

**8. В качестве реального результата и показателей результативности современные образовательные технологии на уроках в ДМШ предполагают использование следующих** **объектов оценки:**

* объем и качество знаний пройденного музыкального материала;
* практические умения и навыки;
* развитие музыкального интеллекта;
* мотивация на учебную деятельность.

При этом преобладающее значение имеют второй и четвертый объекты оценки.

**9. Определение степени обученности ученика.**

**10. Самоанализ урока.**

Последние два пункта являются важными элементами развития познавательной деятельности учеников.

Определение основных факторов, способных оптимизировать проведение урока, предполагает использование современных образовательных технологий для анализа и оценки его эффективности. Необходимо отметить, что схема психологического анализа урока базируется на оценке основных факторов успешного проведения занятия и, следовательно, лучшего усвоения учеником учебного материала.

Современные образовательные технологии на уроках включают шесть таких факторов.

**1. Психолого-педагогические цели и задачи урока.**

**2. Учет психических особенностей ученика при подготовке к уроку. Учет уровня организованности, подготовленности учащегося, его отношения к учению**.

**3. Психологические аспекты формирования на уроке ценностных качеств:**

* воспитательные задачи урока;
* формирование убеждений, идеалов, мировоззрения;
* использование на уроке знаний психологии (возрастных и индивидуальных особенностей ученика).

**4. Активизация познавательной деятельности учащегося оценивается по развитию** **его способностей.**

Приемы развития **внимания** (устойчивость, переключаемость, объем), **памяти** (произвольное и непроизвольное запоминание и воспроизведение, приемы прочного и осмысленного запоминания), **мышления** (гибкость, глубина, широта, творческое и репродуктивное мышление, различные мыслительные операции), **воображения** (связь слова и наглядности, элементы творческого воображения, фантазии и т. п.).

**5. Деятельность и личность ученика на уроке:**

* интерес к теме урока;
* степень легкости усвоение материала;
* эрудированность;
* эффективность, самостоятельность, сосредоточенность;
* дисциплинированность;
* умение правильно воспринимать критику и готовность поддержать деятельность преподавателя;
* отношение ученика к преподавателю (послушание, боязнь, доброжелательность, уважение и т. п.).

**6. Характеристика личности и деятельности преподавателя:**

* знание предмета, эрудиция, разносторонность интересов;
* умение доступно объяснить материал;
* умение заинтересовать темой, показать ее практическую значимость;
* требовательность;
* такт, вежливость в общении;
* дисциплина на уроке;
* вовлечение ученика в активную работу на уроке;
* справедливость, четкость;
* скромность, простота;
* умение отмечать достоинства ученика;
* создание благоприятной психологической атмосферы, общения на уроке с помощью коммуникативных средств (побуждение, совет, порицание, одобрение и др.);
* учет психического состояния ученика;
* коммуникативные умения преподавателя (умение находить выход из сложных ситуаций, самообладание, раскованность, снятие неблагоприятных эмоциональных состояний).

**После проведения психологического анализа урока оценивается эффективность урока. Для этого следует воспользоваться следующим планом:**

**1. Организация начала занятий.**

Дидактические задачи: подготовка ученика к работе на уроке.

Показатели реального результата решения задачи:

* полная готовность ученика и класса (оборудование);
* быстрое включение ученика в учебный ритм.

**2. Проверка выполнения домашнего задания.**

Дидактические задачи: установление правильности и осознанности выполнения домашнего задания учеником;

выявление пробелов и их коррекция.

Показатели реального результата решения задачи:

* оптимальность сочетания контроля, самоконтроля для установления правильности выполнения домашнего задания;
* коррекция пробелов.

**3. Подготовка к основному этапу.**

Дидактические задачи: обеспечение мотивации; принятие учеником цели учебно-педагогической деятельности (УПД); актуализации ЗУНов.

Показатель реального результата решения задачи: готовность ученика к активной УПД.

**4. Усвоение новых знаний.**

Дидактические задачи: установление правильности и осознанности усвоения нового учебного материала, а также выявление пробелов и их коррекция.

Показатели реального результата решения задачи: усвоение сущности усваиваемых знаний и способов действий на репродуктивном уровне.

**5. Закрепление знаний.**

Дидактические задачи: обеспечение и закрепление новых знаний.

Показатели реального результата решения задачи: самостоятельного усвоения знаний, требующее применения в знакомой и новой ситуации.

**6. Обобщение и систематизация знаний.**

Дидактические задачи: формирование целостной системы ведущих знаний по теме (музыкальному произведению, репертуару).

Показатели реального результата решения задачи: активная и продуктивная деятельность ученика по включению части в целое, классификация и специализация.

**7. Контроль и самопроверка.**

Дидактические задачи: выявление качества и уровня овладения ЗУНами, их коррекция.

Показатели реального результата решения задачи: получение достоверной информации о достижении учеником планируемых результатов обучения.

**8. Подведение итогов деятельности.**

Дидактические задачи: дать анализ и оценку (успешного или менее успешного) достижения цели и наметить перспективу последующей работы.

Показатели реального результата решения задачи: адекватность самооценки ученика оценке преподавателем реальных результатов обучения.

**9. Информация о домашнем задании.**

Дидактические задачи: обеспечение содержания, цели и способов выполнения домашнего задания.

Показатели реального результата решения задачи: реализация необходимых и достаточных условий для успешного выполнения домашнего задания учеником в соответствии с его развитием.

Необходимо отметить, что содержание, структура, а отсюда и эффективность урока в исполнительском классе фортепиано зависят от многих факторов. К примеру, один их них – это цель фортепианного обучения – профессионально-ориентированного или проводимого в рамках музыкального образования. Здесь имеют значение возраст ученика, степень его подготовленности, его личные качества – талантлив он или малоспособен, старателен или ленив, а также от темперамента, профессионализма и стиля работы преподавателя.

И в то же время в каждом уроке есть определенные стабильные компоненты, применяются отработанные приемы, прошедшие проверку в деятельности многих поколений педагогов-пианистов.

Если говорить в общем, то текущий урок в классе фортепиано, как правило, состоит из нескольких этапов (блоков). Это проверка домашнего задания, работа над программой непосредственно на уроке, творческие задания и определение задания к следующему уроку.

Наш многолетний педагогический опыт работы в ДМШ показывает, что проведение урока в условиях диадического («парного») взаимодействия преподавателя и ученика создает наиболее благоприятные условия для:

а) всестороннего изучения ученика, его психологических и личностных качеств, оценке его способностей;

б) позволяет успешно дифференцировать объем и сложность дидактических и воспитательных задач.

Индивидуальные планы работы на очередной семестр, составляемые преподавателем на основании психолого-педагогической характеристики[[9]](#footnote-9) учащихся, позволяют видеть перспективу развития каждого ребенка и служат своеобразным ориентиром в совместной деятельности преподавателя и его ученика.

Кроме занятий по специальности ученик исполнительского класса фортепиано посещает групповые занятия по таким предметам, как сольфеджио, музыкальная литература, хоровое пение и всего того, что входит в программы музыкального обучения и воспитания.

Однако общеизвестно, что многие ученики средних и старших классов ДМШ разбирают или, как принято говорить, «выучивают» текст медленно, долго, с трудом освобождаясь от накапливающихся ошибок. Одной из серьезных причин «школьных ошибок», на наш взгляд, является неумение учащихся знания, получаемые в теоретических дисциплинах, использовать на практике, в исполнительском классе, в работе над произведениями. Скорее всего, это происходит из-за того, что получаемые «знания» на деле таковыми не являются, а остаются формально заученными формулировками и схемами. Возможно, в учебном процессе ДМШ не налажены должным образом целевые и содержательные взаимосвязи между преподавателями теоретическими предметами и исполнительскими классами. Не все преподаватели исполнительских классов до конца осознают, что невозможно учить игре на фортепиано, не обучая музыке, то есть, не развивая интеллект, мышление учеников.

Исключительно тепло отзываясь о своем «несравненном учителе», Г.Г. Нейгауз отмечал, что «…во время урока Годовский был не учителем игры на фортепиано, а прежде всего учителем музыки…», [[10]](#footnote-10)«то есть ее разъяснителем и толкователем»[[11]](#footnote-11). Генрих Густавович был убежден, что преподаватель всегда должен быть, прежде всего, учителем музыки, так как «…достигнуть успехов в работе над «художественным образом» можно лишь непрерывно развивая ученика музыкально, интеллектуально, артистически, а следовательно, и пианистически…».[[12]](#footnote-12)

Поэтому мы считаем, что установление межпредметных связей с коллегами-преподавателями музыкально-теоретических дисциплин, как и создание глубокой общности между преподавателями класса фортепиано, обмен мнениями и опытом работы между ними, необходимо рассматривать одним из важнейших направлений оптимизации учебно-воспитательного процесса и урока как его основной структурной единицы.

Практика работы одновременно показывает, что эффективность урока в классе фортепиано может существенно повыситься, если в широкую музыкально-педагогическую практику будет внедрена полиморфная структура занятий, предполагающая использование – наряду и параллельно с традиционными схемами урока – также и других, многообразных и сложносоставных форм занятий, включающих побочные и доступные их виды и формы. Урок в этом случае может проходить в виде посещения концерта (с последующим обсуждением впечатлений от него), экскурсий в музей, прослушивание звукозаписей и т. п. Отсюда мы полностью согласны с Б.Е. Миличем, что «Соприкосновение с музыкой вне обстановки музыкальной школы должно всячески стимулироваться преподавателем по специальности. Здесь, – считает Борис Евсеевич,- могут быть рекомендованы разные формы приобщения к музыке: посещение сольных, симфонических и камерных концертов, опорных спектаклей, открытых выступлений лучших учеников музыкальных школ города и т. п.».[[13]](#footnote-13)

Индивидуализация обучения в ДМШ в классе фортепиано осуществляется со стороны самого ребенка, который делает выбор интересного для себя вида деятельности. Поэтому изменяется и позиция преподавателя: он выступает не только как носитель знаний, но и как помощник в становлении личности обучающегося. Наш опыт работы также показывает, что эффективность урока, как правило, возрастает, если преподаватель гибко чередует на уроке различные ролевые функции, меняет стилистику учебной работы: от авторитарно-императивной до консультационной. В последнем случае преподаватель сознательно ограничивает себя ролью фасилитейтора (советчика, консультанта, эксперта), оставляя право выбора и принятия решения за учеником. При этом, выполняя функции консультанта, преподаватель чаще всего оказывает на детей сильное личностное влияние. Отсюда – повышенное требование к его личностным качествам[[14]](#footnote-14). В связи с этим Я.И. Мильштейн справедливо предупреждает: «Авторитет педагога не должен основываться на авторитарности. Ибо авторитарный метод чаще всего препятствует раскрытию дарования ученика. Он отклоняет и подавляет как раз те качества, которые составляют самую сущность ученика, так сказать его природу. Ученик, – убежден Яков Исаакович, – должен идти по собственному пути и отнюдь не подчиняться беспрекословно авторитарным указаниям педагога»[[15]](#footnote-15).

**2.2. Особенности предварительной подготовки преподавателя к уроку в исполнительском классе фортепиано.**

Целый комплекс сложнейших психолого-педагогических задач, возникающих перед преподавателем во время проведения урока, требует максимальной концентрации внимания на самом важном, существенном, умения не терять ни одной лишней минуты. Большую помощь в осуществлении этих задач может оказать предварительная подготовка к уроку.

**Подготовка урока** – это разработка комплекса мер, выбор такой организации учебно-воспитательного процесса, которая в данных конкретных условиях обеспечивает наивысший конечный результат.

В подготовке преподавателя к уроку выделяются три этапа: **диагностики,** **прогнозирования, проектирования (планирования).** При этом предполагается, что преподаватель хорошо знает фактический материал, свободно ориентируется в учебном предмете.

Подготовительная работа сводится к «приспособлению» учебной информации к возможностям ученика, оценке и выбору такой схемы организации познавательного труда и совместного сотрудничества преподавателя и ученика, которая дает максимальный результат. Чтобы выбрать оптимальную схему проведения урока, необходимо рассчитать алгоритм его подготовки, последовательное выполнение шагов которого гарантирует учет всех важных факторов и обстоятельств, от них зависит эффективность будущего занятия.

**1 этап.** Реализация алгоритма начинается с диагностирования конкретных условий. Диагностика заключается в выяснении всех обстоятельств проведения урока: возможностей ученика, мотивов его деятельности и поведения; запросов и наклонностей; интересов и способностей; требуемого уровня обученности; характера музыкального материала, его особенностей и практической значимости; структуры урока; во внимательном анализе всех затрат времени в учебном процессе (на повторение опорных знаний, усвоение новой информации, закрепление и систематизацию, контроль и коррекцию знаний, умений). Завершается данный этап получением диагностической карты урока, на которой наглядно представляются действия, определяющих эффективность занятия факторов.

**2 этап.** Прогнозирование направлено на оценку различных вариантов проведения будущего урока и выбор из них оптимального по принятому критерию. Современная технология прогнозирования позволяет выводить количественный показатель эффективности урока следующим способом. Объем знаний (умений), формирование которых составляет цель урока, принимается за 100%. Влияние препятствующих факторов снижает этот идеальный показатель. Величина потерь вычитается из идеального результата и определяет реальный показатель эффективности урока по задуманной преподавателем схеме.

**3 этап.** Проектирование (планирование) – завершающая стадия подготовки урока, которая заканчивается созданием программы управления познавательной деятельностью ученика.

В зависимости от опыта работы и его профессиональной подготовленности преподавателем составляется (обдумывается) план урока.

**План урока** – это формулирование (обдумывание) основных этапов занятия, тематики опроса, музыкальных проблем для беседы, тем для закрепления и повторения проблемного материала, перечень задач и упражнений. В плане может быть предусмотрена и характеристика домашнего задания. Уместно в плане зафиксировать и основные тезисы нового материала. Таким образом, план урока определяет в какой последовательности будет раскрываться его структурное строение и последовательность отдельных этапов («Что – Как – Когда»).

В настоящее время, согласно Методики оценки уровня квалификации педагогических работников, аттестуемому преподавателю, при его квалификационном испытании, предлагается в течение 1,5–2 часов подготовить в письменном виде конспект урока, который должен быть связан с освоением новой темы (нового учебного материала)[[16]](#footnote-16).

**Конспект** представляет собой более полное раскрытие хода урока с формулировками не только вопросов, но и предполагаемых ответов, изложение объяснений преподавателя. То есть конспект – это сценарий урока, подобный поурочным разработкам школьной программы Д.Б. Кабалевского и включает следующие моменты: тема и материал урока, организационный момент, опрос ученика по заданному на дом заданию, объяснение нового учебного материала и его закрепление, задание на дом. При написании конспекта преподаватель может пропустить отдельные этапы или изменить структуру урока в соответствии со своим индивидуальным видением его построения. В ходе написания конспекта преподавателю предлагается раскрыть структуру и предметное содержание урока, сформировать цели и задачи урока и его отдельных этапов, продемонстрировать владение методами и приемами мотивации, организации учебной деятельности учащегося. Основные этапы урока и вопросы, раскрывающие их содержание, то есть схема конспекта экспертного урока дана в Сборнике методических материалов для преподавателей учреждений дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства[[17]](#footnote-17) (Сборник). На наш взгляд, Сборник мог бы значительно выиграть как методическое пособие, когда одновременно со схемой написания конспекта урока был бы представлен примерный его образец по определенной теме программы одного из музыкально-исполнительских классов ДМШ. Поэтому мы посчитали возможным предложить – согласно предложенной схемы – конспект экспертного урока по классу фортепиано автора[[18]](#footnote-18), написанного с учетом опыта работы, индивидуальных особенностей преподавателя и ученика. Конечно, данный конспект не догма, а всего лишь фрагмент, вырванный из контекста общего педагогического процесса в классе фортепиано. Отсюда ученик не должен страдать от того, что конспект слишком развернут и напряжен или наоборот, краток и легок. В ходе урока в нем многое может измениться, тем более, что в занятие, зачастую, привносятся моменты импровизационности. Однако мы уверены, что конспект урока делает труд преподавателя в классе целенаправленным и потому более результативным. Позволяет оценить уровень владения преподавателем материалом по преподаваемому предмету, сформированности профессиональных педагогических компетенций, позволяющих ему эффективно решать педагогические задачи при реализации учебной программы.

Отмечая исключительную важность предварительной подготовки преподавателя к уроку, в котором фокусируются основные проблемы фортепианного обучения и исполнительства, известные музыканты-педагоги и педагоги-новаторы, адаптируя подготовку к занятиям в классе фортепиано в условиях диадического («парного») взаимодействия преподавателя и ученика, как правило, исходят из того, что планирование (обдумывание) моментов очередного занятия необходимо сочетать с резюмированием предыдущего. Поэтому мы не можем не согласиться с А.П. Щаповым[[19]](#footnote-19), который считал, что внимание преподавателя желательно акцентировать на следующих вопросах:

а) что было выявлено при проверке домашнего задания, какие произведения насколько «продвинулись», чего удалось достигнуть в работе над произведением (отрывком) на самом уроке; что нового узнал преподаватель об ученике: характере, работоспособности, уровне профессионализма и т. п.;

б) дал ли урок новый импульс к самостоятельной работе, повысил ли его увлечение музыкой, настойчивости в преодолении исполнительских трудностей, к тщательной отделке всех деталей игры;

в) какими знаниями и умениями вооружился ученик в вопросах исполнения и технической оснащенности, методических подходах и приемах к самостоятельной работе; не свелся ли весь урок к сумме разбросанных частных указаний и наставлений со стороны преподавателя;

г) какие были допущены преподавателем психологические ошибки: раздражительность, трафаретность словесных пояснений, чувств антипатии к ученику, к работе с ним и т.п.; что наоборот, было хорошего, свежего, творческого в общении с ним;

д) чем обогатился методический опыт преподавателя, какие были на уроке удачные находки, какие привычные приемы, наоборот, «притупились» (в работе с конкретным учеником) и требуют замены или видоизменения.

После анализа урока полезно сопоставить реальное проведение занятия с ранее намеченным планом. Такое сопоставление реального хода урока с ранее спланированным дает возможность, с одной стороны, лучше намечать содержание последующих уроков, а с другой, более четко в дальнейшем проводить в жизнь свои намерения.

**При планировании (обдумывании) урока преподавателю желательно:**

а) заранее обдумать не только содержание урока, но и общий характер отношения к ученику на предстоящем уроке: степень строгости или мягкости, а главное – свое внутреннее отношение к нему, которое всегда должно быть симпатизирующим; тщательно продумать воспитательные меры, реализуемые в ходе урока и те беседы, которые следует выверенно вкрапливать в канву занятия;

б) продумать вопросы, связанные с расширением и обогащением собственной педагогической техники. Отсюда актуализируется потребность чаще вносить новые начала в общий подход к каждому ученику, в рациональное построение урока как одного из главных условий углубления ЗУНов учащегося, в систему проверки домашних заданий, в приемы воздействия на ученика в ходе работы над произведением и т. д. Преподаватель, постоянно использующий один и тот же узкий ассортимент в формах, методах и средствах работы, по меткому и справедливому замечанию А.П. Щапову «…едва ли может пробудить в ученике творческое отношение к исполнительской работе»[[20]](#footnote-20). В свою очередь Е.М. Тимакин уже в более категоричной форме настаивает на том, что «Опыт и стаж педагога не должны приводить к раз навсегда найденным и ко всем одинаково применяемым догмам, к шаблонам обучения»[[21]](#footnote-21);

в) планировать урок необходимо так, чтобы он был интересным не только для ученика, но и для самого преподавателя. Заинтересованность преподавателя легко передается ученику и является основной предпосылкой возникновения творческого состояния на самом уроке. Поэтому ее нужно уметь создавать в том числе и путем переключения внимания ученика на новые задачи. При этом не надо бояться, если даже придется в какой-то степени нарушить последовательность хода занятия. При постановке новых задач необходимо умело руководствоваться советом Г.Г. Нейгауза о том, что «… разумный педагог не будет ставить ученику неосуществимых задач».[[22]](#footnote-22)

Таким образом, говоря о необходимости тщательного планирования (обдумывания) урока в исполнительском классе фортепиано ДМШ, необходимо отметить:

во-первых, анализ прошедших занятий и обдумывание следующей встречи с учеником должно стать совершенно естественной потребностью и необходимой составной частью работы каждого преподавателя;

во-вторых, планирование (обдумывание) урока – при правильном к нему подходе – способствует его творческому проведению, ибо уже само планирование является интенсивным творческим процессом и, наоборот, если урок не спланирован, то это ведет к его ординарному, шаблонному и трафаретному проведению;

в-третьих, планирование работы, особенно педагогической, никак не связано с обязательством педантичного соблюдения каждой буквы намеченного плана.

«Конкретная ситуация всегда неизбежно отличается от заранее предусмотренной, – предупреждал А.П. Щапов, – а педагогическая гибкость, умение в случае надобности решать на ходу даже самые сложные вопросы,- справедливо считал Алексей Петрович, – также обязательна, как и тщательное планирование»[[23]](#footnote-23).

**2.3. Основные пути и способы оптимизации содержания, форм и методов проведения урока в условиях диадического («парного») взаимодействия преподавателя и ученика.**

Реализация многогранного плана воспитания и обучения ученика протекает в значительной мере во время занятий в классе фортепиано в форме диадического («парного») взаимодействия преподавателя и ученика и которая является основной, наиболее распространенной формой обучения в ДМШ.

Система индивидуальных занятий, с одной стороны, несколько облегчает само проведение урока, так как делает возможным максимальную индивидуализацию педагогического подхода к ученику, а с другой, из системы индивидуальных занятий вытекает ряд трудностей. К числу которых, например, А.П. Щапов[[24]](#footnote-24) совершенно обоснованно, на наш взгляд, относил следующие:

а) наличие большого числа индивидуализированных рабочих планов и предельная индивидуализация всей вообще педагогической работы в музыкально-исполнительских классах, что значительно осложняет подготовку преподавателя к уроку;

б) неизбежность многократного повторения сходных указаний и рекомендаций каждому ученику в отдельности, что требует от преподавателя большой изобретательности, чтобы не впасть в трафаретность и штамп, и вносить каждый раз что-то новое в разъяснение ритмики, голосоведение, нюансировки и т. д.;

в) необходимость преподавателю ежечасно перестраиваться с учетом индивидуальных особенностей очередного ученика, что особенно трудно, когда после способного ученика на урок приходит менее способный. Однако необходимо, чтобы и он получил педагогическое внимание в полной мере.

Каждый отдельный урок надо рассматривать не изолированно, не локально, а как определенное звено в цепи других уроков, причем совокупность их надо трактовать в виде целостной, слитной учебно-образовательной системы, отдельные элементы которой распределяются и актуализируются в зависимости от общей логики обучения и конкретных задач на данном этапе учебно-педагогического процесса. Привычка оценивать урок с таких широких позиций, с точки зрения задач определенного этапа развития ученика, а не только нужд сегодняшнего дня – крайне важна для успеха дела. Вырабатывается она, однако, большей частью не сразу, да и не у каждого преподавателя. Нередко, особенно у молодых преподавателей, весьма важные линии музыкально-воспитательной работы оттесняются на задний план мелочами, которыми ученик в действительности должен заниматься дома. «Обычно именно потому, что упускается из вида развитие важнейших умений и навыков, приходится так много времени и усилий тратить недостаточно производительно», – убежден А.А. Алексеев[[25]](#footnote-25). Для того, чтобы избежать подобного рода ошибок, мы считаем, что преподавателю необходимо почаще проверять свою работу с точки зрения осуществления основных художественно-воспитательных задач, стоящих перед ним.

«Придаю первостепенное значение в занятиях с учениками, – подчеркивал Я.И. Мильштейн, – умению органически сочетать работу над конкретной задачей данного момента с основными перспективными требованиями»[[26]](#footnote-26).

Одновременно реализацию плана обучения и воспитания ученика опытный преподаватель умеет органично сочетать с выполнением ближайших задач, непосредственно связанных с текущей работой.

Эти задачи кратко заключаются в следующем: необходимо проверить то, что было сделано учеником дома, поработать в классе над изучаемым произведением, творческими заданиями и определить работу на дом к следующему уроку.

Для успешного решения данных задач необходимо иметь в виду, что каждый этап урока одновременно состоит из целого комплекса первоочередных по важности задач, выполнение которых предполагает:

во-первых, органического синтеза общедидактических и музыкально-педагогических подходов,определяющих организацию и формы проведения урока;

во-вторых, синхронизацию основных форм и методов работы преподавателя по месту и времени, тщательной выверенности с конкретными условиями их применения, а также комплексного, системного и конструктивного подхода при их использовании;

в-третьих, умелого и искусного учета индивидуальных и возрастных особенностей ученика, личностных и профессиональных качеств преподавателя.

**К основным музыкально-педагогическим путям и способам оптимизации содержания, форм и методов проведения урока можно отнести следующие:**

* подготовка преподавателя;
* форма проведения и содержание урока;
* проверка задания;
* работа над произведением;
* исполнение преподавателем произведения;
* словесные пояснения и другие формы работы с учеником;
* домашнее задание и отметка;
* творческое состояние преподавателя на уроке;
* организация самостоятельной работы ученика.

Рассмотрим каждое из предложенных направлений работы.

**Подготовка преподавателя.**

Несомненно, большую помощь в осуществлении задач урока оказывает предварительная подготовка к нему преподавателя. Вопрос поэтапной подготовки преподавателя к уроку мы рассматривали в предыдущем подразделе работы. Однако для более последовательного рассмотрения этой методической проблемы, считаем необходимым еще раз остановиться на некоторых музыкально-педагогических условиях подготовки преподавателя к уроку, успешная реализация которых, на наш взгляд, способна значительно повысить качество проводимого занятия.

Прежде всего, преподавателю важно тщательно изучить весь репертуар ученика, уметь его хорошо играть, просмотреть различные редакции, продумать в нужных местах аппликатуру, педаль. В некоторых случаях полезно, кроме того, наметить пути исправления каких-либо заранее известных недостатков исполнения, способы работы над трудными местами в произведениях и т. п.

Конкретная обстановка урока будет, конечно, вносить изменения в намеченный план и требовать от преподавателя некоторой импровизационности. Эта импровизационность не есть обычно нечто совершенно противоположное плану, а лишь умение гибко его осуществлять, применяясь к конкретным условиям работы. Правда, иногда, во время урока возникают новые методические соображения, новая трактовка произведений, что вносит принципиальные изменения в предварительный план. Мы считаем, что этого не стоит сторониться и всячески избегать. Оценивая возможную ситуацию, А.Д. Алексеев отмечал: «Такие находки обычно в практике хороших педагогов и являются естественным средством их творческого состояния»[[27]](#footnote-27).

Однако надо признать, что все методические рекомендации могут быть успешно осуществимы только тогда, когда преподаватель хорошо изучил репертуар своего ученика и может сыграть его ясно, точно и чисто.

«Я учу, потому что играю. Если бы я не играла, то не считала бы возможным учить»[[28]](#footnote-28), – говорила Н.И. Голубовская.

К сожалению, личное исполнительство продолжает оставаться слабой стороной многих преподавателей класса фортепиано ДМШ, чем наносится большой ущерб учебно-педагогическому процессу.

«Я считаю большой ошибкой, серьезным упущением, наносящим ущерб педагогическому делу вообще, – подчеркивал Г.Г. Нейгауз, – что огромное большинство учителей наших школ…совершенно не работают над собой исполнительски»[[29]](#footnote-29).

Этот ущерб, по мнению А.П. Щапова[[30]](#footnote-30), в первую очередь проявляется в том, что:

а) преподаватель не в состоянии на должном уровне показать ученику произведение не только в целом, но даже частями;

б) репертуар ученика не расширяется и не усложняется, как правило, используется привычный и заезженный;

в) преподаватель не может четко представить и осознать все трудности и сложности, которые встают перед учеником при работе над произведением;

г) преподаватель не может грамотно подсказать и направить игру, когда ученик при исполнении на память забывает тот или иной оборот.

Г.Г. Нейгауз был абсолютно уверен в том, что если преподаватели могли давать своим ученикам хорошие, убедительные образцы исполнения хотя бы тех произведений, которые изучаются в классе, то «нечего и говорить, насколько повысился бы общий уровень преподавания»[[31]](#footnote-31).

Поэтому для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и урока как его основного звена, преподавателям класса фортепиано ДМШ, «… которые отстали в своем исполнительстве, – настойчиво и совершенно справедливо рекомендует А.П. Щапов, – абсолютно необходимо самим выучивать ученический репертуар»[[32]](#footnote-32). Мало того, прививая ученику определенные технические данные, либо показывая необходимые приемы, преподаватель должен и сам предварительно практически проверить целесообразность своих рекомендаций по тому или иному музыкальному материалу. По мнению С.Е. Фейнберга: «Внимательный анализ своих собственных технических приемов…является существенной, если не основной, предпосылкой для плодотворных педагогических занятий»[[33]](#footnote-33).

Среди обилия решаемых задач, преподавателю при подготовке к уроку важно также не упустить из виду глобальную и основную: суметь развить интерес к музыкальному уроку. Музыкальный интерес – формирующееся личностное качество, содержанием которого является в различной степени осознанное положительное отношение к музыке.

**Музыкальный интерес ребенка** – это его осознанное положительное отношение к музыке, которое проявляется в познавательной активности (знания, умения), эмоционально-волевой характеристике отношений (мотивации), практическом освоении музыки как искусства (опыта) ученика и выступает предпосылкой формирования основ его музыкальной культуры. Развитие музыкального интереса зависит от многих факторов, среди которых немаловажную роль играет как раз личность преподавателя и межличностные контакты преподавателя и ученика. Особо выделяя роль личности преподавателя Л.А. Баренбойм писал: «…значительнейшая доля успеха находится в зависимости от личности педагога – от его увлеченности музыкой; отзывчивости на красоту; проницательного внимания к тому, что таится в глубине вещей, а не на их поверхности; от его своеобычности и умения думать не по стандарту; от его воли и доброжелательности – иными словами от способности преодолевать «сопротивление материала» и ненависти к равнодушной и небрежной работе по формуле «сойдет и так»[[34]](#footnote-34).

Каждый ученик – явление неповторимое и уникальное, и потому требует индивидуального гибкого педагогического подхода. Н.И. Голубовская постоянно напоминала, что « никакая педагогика невозможна без теснейшей связи с учеником; вне этого контакта любой педагогический метод оказывается бесплодным»[[35]](#footnote-35). «Возможно полное взаимопонимание учителя и ученика, – по глубокому убеждению Г.Г. Нейгауза, – одно из важных условий плодотворности педагогического процесса»[[36]](#footnote-36).

Контакт преподавателя с учеником на уроке наступает именно тогда, когда каждый из них начинает испытывать интерес к занятиям, удовлетворенность их результатами, когда ученик увлечен все новыми и новыми художественно-образными переживаниями и ясно представляет себе стоящие перед ним логически-смысловые задачи. «Все это становится стимулом для дальнейших занятий, – уверен Б.Е. Милич. – Придя домой, ребенок стремится все услышанное на уроке воспроизвести и закрепить»[[37]](#footnote-37).

Так как занятие с учеником – это творческий процесс, то все, чему мы хотим научить следует не навязывать и не диктовать, а совместно, как бы заново открывать удивительный мир нового и непознанного, обязательно включая ученика в этот процесс. Делая его как бы своим сотрудником, соучастником в решении художественной задачи и дружно шагать с ним рядом – шаг в шаг. «Умело пользуясь этим методом, – подчеркивает Е.М. Тимакин, – можно самые элементарные задачи сделать интересными и волнующими…Так создается почва для того, – убежден Евгений Михайлович, – чтобы заинтересовать ученика музыкальными уроками»[[38]](#footnote-38).

**Форма проведения и содержание урока.**

Говоря о формах проведения урока, необходимо отметить, что они крайне разнообразны. Во многом это определяется индивидуальностью преподавателя – его методическими воззрениями, вкусами, привычками. Так, например, Д. Фильд относительно мало прибегал к словесным пояснениям, но зато много играл. Антон Рубинштейн, занимаясь с Иосифом Гофманом, много говорил по поводу исполнения, но сам никогда не показывал за инструментом тех произведений, над которыми работал[[39]](#footnote-39).

Как бы ни были разнообразны формы занятий с учеником, все же можно высказать несколько общих соображений относительно принципов построения и ведения урока, памятуя, конечно, что на практике они могут бесконечно варьироваться.

Прежде всего, естественно, возникает вопрос о последовательности работы над учебным материалом. С чего целесообразнее начать урок – с упражнений, этюдов или с художественного репертуара, а если с произведения, то какого жанра?

«Наиболее разумно было бы не придерживаться раз и навсегда установленного порядка, – справедливо считает, на наш взгляд, А.Д. Алексеев, – чтобы приучать ученика быстро применяться к обстоятельствам»[[40]](#footnote-40). Обычно полезно в начале поработать над тем, что особенно важно на данном этапе и что может занять относительно больше времени. Если нужно пройти большой репертуар – целесообразно на одном уроке детальнее заняться частью произведений, а на следующем – остальными, ограничившись в отношении первых лишь проверкой домашней работы и несколькими самыми существенными замечаниями.

«Наиболее эффективные уроки, – отмечает Б.Е. Милич, – где все внимание сосредотачивается на художественной сути музыки и конкретных способах ее усвоения. Поэтому, – продолжает он, – часто приходится ограничиваться лишь глубокой проработкой одного-двух более сложных произведений»[[41]](#footnote-41).

Общеизвестно, что даже прилежный ученик, если не проверить его работу над произведением, обычно начинает уделять ему меньше внимания. Отсюда, памятуя, что без проверки нет исполнения, опытный преподаватель, уверен А.Д. Алексеев, «…никогда не позволит себе не спросить и не проверить чего-либо из заданного»[[42]](#footnote-42).

Мы считаем, что не менее существенным на уроке является проверка уровня самостоятельности ученика, начиная с предложения ему простейших заданий. Такими заданиями, по мнению Б.Е. Милича, могут быть, например: «…найти мелодию и аккомпанемент, рассказать, как они изменяются в разной части произведения, сколько голосов в прелюдии и какой из них звучит более красиво и т. д.»[[43]](#footnote-43)

Работа над произведениями в классе – это не только прослушивание их и высказывание замечаний по поводу исполнения. Важно, чтобы ученик в присутствии преподавателя поискал нужную звучность, добился лучшего воплощения формы, хорошей педализации и т. п. В процессе этой работы постепенно конкретизируется исполнительский замысел в целом и выявляются отдельные детали, которые до тех пор не были услышаны достаточно рельефно. «Кроме того, – по глубокому убеждению А.Д. Алексеева, – только таким путем возникает возможность практически научить основным принципам работы над произведением и преодолению различных трудностей»[[44]](#footnote-44).

Помимо прохождения репертуара, от урока к уроку необходимо систематически заниматься чтением нот. Для этой цели следует выбирать привлекательные и доступные для ученика произведения. Преподавателю необходимо заинтересовать его чтением музыкальной литературы, которое должно «превратиться в потребность, стать одной из самых больших радостей в жизни»[[45]](#footnote-45). На это нельзя жалеть усилий: они окупятся с лихвой. Уже с первых лет занятий успешное изучение произведений, особенно на ранней их стадии, во многом зависит от ориентированности ученика в чтении нот с листа.

«Учить читать с листа, – говорит Б.Е. Милич, – значит приобщить ребенка к музыке, развивать его музыкальное мышление»[[46]](#footnote-46). «Нельзя прочесть музыкальную фразу, не понимая ее смысла,» – писала Н.И. Голубовская. – Прочесть нотный текст – значит мысленно его услышать»[[47]](#footnote-47).

Чтению нот и работе над упражнениями – в первую очередь над гаммами, арпеджио, аккордами лучше уделять время где-нибудь в середине урока, чтобы освежить внимание ученика. Преподаватель, оставляющий эту работу на самый конец, обычно систематически не успевает ее выполнить.

Нельзя забывать, что наряду с систематической работой по приобретению музыкально-пианистических навыков и разучиванию произведений на уроке, нужно еще просто играть, исполнять готовые уже выученные и сданные произведения. «В таком исполнении (музицировании), – убежден Е.М. Тимакин, – все приемы закрепляются, становятся естественными, и задачи двигательно-технические сливаются с художественно-музыкальными»[[48]](#footnote-48).

Именно недостаточное воспитание игровых навыков, на наш взгляд, является, пожалуй, самой слабой стороной практики обучения в фортепианных классах ДМШ. Отсюда, окончившие курс обучения в ДМШ, нередко бросают личную игру на фортепиано: вся приобретенная ими за время обучения исполнительская культура оказывается мертвым, нереализованным капиталом, так как они не умеют ее приложить к самостоятельной проработке даже несложного произведения. Поэтому на уроках уже с начального периода, наряду с обычной работой, как нам представляется, должно быть отведено время на исполнение (как небольшое выступление). Пусть сначала это время будет очень небольшим, произведения – короткими и легкими, а качество исполнения – недостаточно высоким. Однако нужно стремиться, чтобы с течением времени эта часть урока приобретала все большое значение с тем, чтобы, в конце концов, исполнение на достаточно высоком уровне (и наизусть) стало основным, привычным условием, требованием, предъявленным к ученику. «Это явится свидетельством созревания исполнительской индивидуальности ученика, – подчеркивает Е.М. Тимакин, – его умения самостоятельно работать; это будет также показателем главного успеха в работе преподавателя»[[49]](#footnote-49).

Проводя урок, необходимо также помнить, что следует всячески избегать так называемых «незаконченных» уроков, когда преподаватель вынужден прерывать свою работу с учеником чуть ли не на полуслове, неожиданно обнаружив просрочку времени. Поэтому, если преподаватель допустил просрочку времени, увлекшись работой с одним учеником, он должен, на наш взгляд, воспользоваться советом А.П. Щапова о том, чтобы «…просто укоротить занятие со следующим, договорившись с обоими о том, что в следующий раз второму будет уделено больше, а первому меньше времени»[[50]](#footnote-50).

**Проверка задания.**

Многократно и вполне справедливо, в свое время, обсуждался метод так называемых «попутных поправок», при котором преподаватель, прослушивая ученика, начинает его прерывать и давать указания.

В каких случаях можно так поступать? Однозначного ответа, вероятно, нет, и не может быть. Однако считаем большой педагогической ошибкой, когда преподаватель непрерывными понуканиями и репликами пытается воздействовать на эмоциональный тонус игры ученика, что, как правило, приводит к ее постоянным остановкам. В данном случае совершенно не учитываются психофизиологические особенности ребенка: чем он моложе, тем менее способен сыграть произведение (отрывок) несколько раз подряд с яркой передачей его характера и настроения.

В то же время в тех случаях, когда преподаватель сразу слышит, что ученик дома не работал и ничего из ранее отданных указаний не выполнил, тогда, вероятно, имеет смысл, прервав его пару раз и отметив плохую работу, закрыть ноты и потребовать исправления ошибок. И то лишь, если преподаватель вполне уверен, что причина плохо выученного в недобросовестном отношении к делу, в лени, в нежелании работать. При этом преподаватель все равно должен обходиться без упреков и окриков.

«Упреки или «оскорбления» в адрес ученика, даже в случаях лености последнего, – по глубокому убеждению Б.Е. Милича, – не способствуют усилению авторитета педагога и рождает у ребенка чувство неуверенности в себе, подавляют его инициативу»[[51]](#footnote-51).

Мы считаем, как правило, надо прослушать до конца все, что ученик принес на урок. Так как:

во-первых, преподаватель только таким путем может составить для себя более ясное и точное представление о проделанной учеником домашней работе;

во-вторых, ученик, психологически настраиваясь на безостановочную игру, привыкает концентрировать свое внимание и силы на выполнение именно этой задачи, одновременно тем самым, воспитывая в себе важные исполнительские качества, навыки целостно-содержательной и уверенной игры.

«Большое искусство – уметь слушать ученика... Не следует жалеть о времени, потраченном на прослушивание ученика. Оно оправдывает себя полностью, – уверен Я.И. Мильштейн и считает. – Именно с помощью внимательного прослушивания можно распознать индивидуальные намерения ученика и помочь их осуществить»[[52]](#footnote-52).

Наконец, преподавателю необходимо учитывать сложность исполнительского акта, который заключается:

а) **В его непрерывности.** Нервно-психические силы ребенка находятся в интенсивном напряжении столько, сколько длится исполнение произведения. А способность к внутренней непрерывности исполнения требует постепенного и настойчивого воспитания, которая подразумевает со стороны преподавателя, прежде всего: не прерывать, не «помогать» ученику постоянными подсказками во время игры.

б) **В его многогранности.** Исполнительный акт требует активности многих сторон психики ученика: исполнительной воли, сферы эмоционально-смысловых переживаний, музыкального воображения, памяти и восприятия, двигательной сферы.

Поэтому мы настоятельно советуем прислушаться к методическим рекомендациям А.Д. Алексеева: «Слушая ученика, необходимо хорошо запомнить все особенности его игры и указать ее достоинства и недостатки. Если видно, что ученик работал над произведением, то даже в том случае, если многие недостатки оказались непреодоленными, полезно отметить имеющие достижения, как бы малы они не были, чтобы поощрить его и правильно ориентировать в дальнейшей работе»[[53]](#footnote-53).

При проверке домашнего задания, на наш взгляд, так же не следует слишком загружать внимание ученика замечаниями, так как в результате многое и порою самое существенное остается вне его внимания. Надо признать, что это, к сожалению, наиболее часто встречающаяся педагогическая ошибка. Отсюда выходит, что надо обращать внимание на самое главное – на общий характер исполнения, на важные детали, на грубые ошибки и лишь постепенно преподаватель на других занятиях переходит к менее существенным частностям и второстепенным деталям.

Не можем не поддержать предложение Е.М. Тимакина о том, что «Не следует часто подчеркивать ученику его недостатки, например, внушать ему, что он лентяй. В данном случае внушение – опасный метод, которым лучше пользоваться для воспитания положительных сторон. Преподаватель обязан найти у ученика эти стороны (пусть самые незначительные) и в своей работе опираться на них, поощрять их и развивать. Это не значит, что на недостатки можно закрыть глаза. Наоборот, – признает Евгений Михайлович, – с ними нужно активно бороться. Однако они, как все плохое виднее, понятнее, и острее ощутимы на фоне хорошего»[[54]](#footnote-54).

Обоснованной представляется точка зрения А.П. Щапова, утверждающего о том, что проверка домашнего задания при работе ученика над произведением на ранних и поздних этапах имеет свои особенности, которые в свою очередь, по мнению Алексея Петровича, настойчиво диктуют придерживаться следующих методических подходов[[55]](#footnote-55):

а) **на ранних этапах** – помимо полного прослушивания, можно ограничиться проверкой отдельных мест произведения, в первую очередь, трудных. Этим одновременно подчеркивается в глазах ученика важность работы над трудными местами.

Проверка должна полностью соответствовать характеру задания. Поэтому в ходе предварительной подготовки к уроку преподаватель обязан четко представлять: проверяется окончательный итог домашней работы или только правильность самого ее хода. На практике ряд преподавателей, часто рекомендуя те или иные приемы и способы выполнения домашней работы, к сожалению, на деле еще чаще забывают проверить, как именно ученик их реализует. В результате ребенок продолжает работать своими «кустарными» способами и примитивной «зубрежкой трудных мест». Поэтому, на наш взгляд, проверке приемов самостоятельной работы ученика над учебным материалом, должно уделяться такое же внимание, как и проверке итогов его работы;

б) **на поздних этапах освоения произведения** – помимо полного прослушивания, преподаватель может внезапно вмешаться в игру ученика, заставив его начать исполнять произведение с различных и непривычных мест. В этот период, как правило, в игре ученика уже налицо «резервная прочность» и вмешательство преподавателя не может, и не должно его сбивать. Таким образом, на поздних этапах освоения произведения привнесение некоторых элементов неожиданностей в саму проверку, наоборот, бывают даже полезны.

Прослушиванию игры ученика может предшествовать его «устный самоотчет». В ходе которого он рассказывает о ранее отданных ему указаниях и рекомендациях; какие из них удалось выполнить, какие еще нет и почему; что вызвало наибольшие затруднения, в чем они проявляются и т. д. Устный самоотчет нужен, прежде всего, для того, чтобы проверить, насколько ученик помнит о данных ему преподавателем указаниях и рекомендациях на дом, но, разумеется, ни в коем случае не для того, чтобы восстановить их в памяти самого преподавателя. Однако надо признать, что порою это имеет место. С наиболее подвинутыми и сознательными учениками устный самоотчет может иногда даже заменять прослушивание, которое нужно, в этом случае, отложить на следующий урок.

Вместо устного самоотчета иногда можно ограничиться просто рядом «контрольных» вопросов. Например, в каких местах на прошлом уроке были неточности в аппликатуре (артикуляции, голосоведение и т. п.) или в постановке рук (если были) и т. д. и т. п.

Не секрет, что часто после неудачного проигрывания произведения на уроке ученик упорно продолжает настаивать, что у него «дома все выходило хорошо». Здесь, вероятно, надо учитывать следующие обстоятельства:

1) ученик при выполнении домашнего задания играл без должного внимания, а потому и не мог заметить погрешности и недочета в своей игре. В то же время в присутствии преподавателя все эти недочеты и недостатки на уроке отчетливо проявились;

2) ученик мог играть произведение дома действительно без явных ошибок и правильно. Но при этом играл без ошибок только после нескольких проигрываний, а не с первого раза.

И в том и в другом случае, мы считаем, особенно важно доходчиво и внятно разъяснить ученику причину его неудачи на уроке. В особенности важно, чтобы он отчетливо уяснил и понял, в чем различие между однократным и повторным проигрыванием. Поэтому одной из немаловажных задач остается тщательное разъяснение ученику, что, во-первых, одномоментно достигнутые им успехи нуждаются в закреплении – через неоднократные повторения, требующие времени. Во-вторых, произведение (отрывок), по справедливой оценке А.П. Щапова, «может только тогда считаться выученным, когда оно выходит хорошо с первого раза, а не после нескольких проб»[[56]](#footnote-56).

Одновременно с этим было бы, вероятно, глубоко ошибочным считать, что проверочное проигрывание произведения (отрывка, части) на уроке всегда должно быть однократным. Полезно иногда прослушать задание два, три раза подряд без всяких промежуточных замечаний, так как только при этом можно выяснить: умеет ли ученик замечать свои ошибки, исправить хотя бы часть из них при вторичном проигрывании. Наконец, хватает ли у него выдержки, чтобы в ходе повторных проигрываний постоянно совершенствовать свою игру.

После проверки задания необходимо в ходе беседы подвести итоги. В ходе нее желательно отметить, прежде всего, положительные достижения ученика. Постараться, хотя бы в чем-нибудь, одобрить его работу. На важность этой стороны вопроса мы уже обращали внимание, так как абсолютно убеждены, что урок непременно должен проходить только в атмосфере положительных эмоций. Ребенка (особенно маленького) надо больше хвалить; малейший успех должен быть отмечен, а неудачи – зафиксированы в сознании преподавателя скорее как сигнал о том, что избранный им подход к данному ученику или к работе над конкретным произведением не оптимален. Преподаватель должен верить в своего ученика, устранять у него страх перед неуспехом. В то же время с учетом индивидуальных особенностей ребенка, его профессиональной подготовленности, возможно показать ему недочеты игры, особенно те, которые им самим недооцениваются. При этом необходимо выявить причины, чтобы избежать или хотя бы предельно минимизировать их последствия впредь.

**Основными причинами плохо выученного урока чаще всего могут быть:**

* большая часть домашней работы была отложена учеником на последний день;
* ученик дома работал в основном над тем, что больше ему нравится и, что уже неплохо выходит;
* ученик не сумел в полной мере вспомнить все указания и рекомендации преподавателя, так как не придал им должного внимания, уповая на то, что преподаватель о них не вспомнит, а потому и не спросит;
* задание поначалу показалось чересчур легким или, наоборот, непосильно трудным;
* накануне урока ученик не работал над заданием, а потому не определился в каком ритме с первого проигрывания произведение выходит содержательно и уверенно.

**Работа над произведением.**

Работа над произведением – узловой момент педагогического процесса. От того, как преподаватель учит работать над произведением, во многом зависят успехи ученика на стадии обучения в ДМШ. Поэтому преподавателю необходимо постоянно обращать внимание на методически верное и рациональное разучивание музыкального произведения.

В книге «Работа актера над собой» К.С. Станиславский следующим образом охарактеризовал процесс создания актером роли: «…Мы пропускаем через себя весь материал, полученный от автора и режиссера; мы вновь перерабатываем его в себе, оживляем и дополняем своим воображением. Мы сродняемся с ним, вживаемся в его психически и физически; мы зарождаем в себе «истину страстей»; мы создаем в конечном результате нашего творчества подлинно продуктивное действие, тесно связанное с сокровенным замыслом пьесы; мы творим живые типические образы в страстях и чувствах изображаемого лица»[[57]](#footnote-57).

Эти слова вполне применимы к искусству музыкантов-исполнителей. Их задача, как актеров, заключается в том, чтобы глубоко проникнуть в содержание произведения и затем воссоздать его возможно более правдиво. «Именно в этом, а не в изменении замысла композитора ради большей оригинальности или демонстрации своей виртуозности, – отмечал А.Д. Алексеев, – должно проявиться подлинное творчество и мастерство исполнителя».[[58]](#footnote-58)

Однако «Бережное отношение к авторскому тексту ни в коей мере не означает отказа от своей индивидуальности; прочтение нотной записи само по себе уже творчество, – говорила Н.И. Голубовская и добавляла: «Идущий против автора не обретает свободу, он допускает произвол. Творческая свобода исполнителя тем больше, чем сильнее сопротивление произведения. Чем сложнее задача, тем сильнее творческий импульс»[[59]](#footnote-59). В подтверждение этой мысли Надежда Иосифовна часто цитировала Гете: «Лишь в ограничении сказывается мастер»[[60]](#footnote-60).

«Не совершенствуйте совершенное сочинение, совершенствуйте себя, – часто повторял Н.Е. Перельман и считал: «Редактирование классиков подобно часам, которые всегда отстают»[[61]](#footnote-61).

Правдивое воссоздание художественного образа предполагает не только верность авторскому тексту, но и эмоциональную насыщенность исполнения. Необходимо поэтому, чтобы исполнитель не только тщательно изучил произведение, но и внутренне «пережил» его, глубоко сроднился с ним и почувствовал его красоту.

Важная задача исполнителя – выявление самых существенных черт художественного образа. Они должны быть раскрыты особенно рельефно, выпукло, заостренно. И притом настолько естественно, в такой художественно убедительной форме, чтобы слушателю не казалось, что они ему навязываются.

Создание исполнительского образа не мыслится без учета национальных и жанровых особенностей сочинения, исторического своеобразия эпохи, в которую оно было создано, стиля композитора.

Однако не следует думать – и на это мы обращаем особое внимание, – что все сказанное о задачах исполнителя при работе над произведением имеет отношение только и лишь к артистам-профессионалам. По глубокому убеждению А.Д. Алексеева в основе своей те же требования должны быть предъявлены и к исполнению учащихся ДМШ. «Не говоря уже об искренности и непосредственности, качествах, особенно подкупающих в талантливом детском исполнении, – игра ученика, – настаивает Алексеев, – так же как и музыканта-профессионала, должна быть содержательной, логичной, стильной»[[62]](#footnote-62).

Намеченные задачи, стоящие перед исполнителями музыкального произведения, определяют собой сущность работы над ним. В основу этой работы должно быть положено всестороннее изучение произведения, стремление возможно глубже проникнуть в его содержание.

«Учить пьесу нужно с помощью рентгена, но не фотоаппарата[[63]](#footnote-63), – с характерным ему живым своеобразием считал Н.Е. Перельман.

Проникновение в содержание произведения предполагает внимание в особенности его мелодии, полифонии, ладового и гармонического строения, формы, фактуры и других средств выразительности. Вся эта работа ни в коей мере не должна носить отвлеченно-умозрительный характер. Вслушивание в музыкальный язык сочинения – это процесс поиска смысла художественного повествования, раскрытия его эстетической ценности.

Музыка – искусство, развертывающееся во времени. Поэтому вопросы развития приобретают в ней особое значение. К сожалению, ученики часто этого не осознают. Один из типичных недостатков их исполнения заключается как раз в неумении понять ход мысли автора и передать ее логику.

«При выявлении развития надо учитывать все элементы выразительности в их взаимодействии и в то же время, – рекомендует А.Д. Алексеев, – осознать относительное значение с тем, чтобы приучить ученика в первую очередь сосредотачивать внимание на самом существенном»[[64]](#footnote-64).

Уже первое прочтение текста не должно быть бессмысленным чтением по слогам, как не может оно быть и равнодушным: надо вникать в связи и сопряжения музыкально-выразительных средств, вслушиваться в интонационный и гармонический строй произведения – творить в своем воображении художественный образ.

«Слышания наперед» и немедленной проверки слухом (эти фазы должны почти сливаться) – вот чего Н.И. Голубовская добивалась от своих учеников. Говоря об этом, она использовала следующую аналогию: «Читая литературный текст, мы сразу улавливаем не только значение слов, но их соотношения, рождающие идею и эмоциональный смысл… Музыкальный язык не состоит из известных готовых слов. Но закономерности лада, интонации и ритма создают понятный нам круг звукосочетаний – понятный тем больше, чем больше музыки мы знаем… Все музыкальные произведения так или иначе связаны между собой – кругом интонаций, гармоническими закономерностями, ритмическим складом и т. д. Но каждое неповторимо в ряду схожих, родственных. Чем больше таких «рядов» нам знакомо, тем легче доходит до нас идейная и эмоциональная значимость языка каждого нового произведения, тем ярче выявляются его индивидуальные особенности»[[65]](#footnote-65).

Надежда Иосифовна подчеркивала важность «перспективного чтения» (восприятие каждого данного музыкального момента должно соотноситься с последующим развитием всей музыки) не только при игре с листа, но и при разучивании произведения.[[66]](#footnote-66)

Говоря о работе над произведением, Л.Н. Оборин отмечал, что оно должно быть детально разобрано. Но начать нужно с проигрывания целиком, так как нельзя строить стены, не зная, какой высоты будет задание. Только после ознакомления с текстом, Лев Николаевич считал возможным приступать к «выучиванию» произведения. При этом он настоятельно рекомендовал идти от целого к деталям, а не наоборот: было бы глубоко ошибочно увлекаться какими-то отдельными нюансами, не поняв общего замысла, темпа, логики развития.[[67]](#footnote-67)

«Верный тщательный разбор разучиваемого сочинения, – в свою очередь настаивает Я.И. Мильштейн, – следует сочетать с общим обзором сочинения»[[68]](#footnote-68).

В итоге первых прочтений, отмечала Н.И. Голубовская, формируется внутренне услышанный образ произведения, как бы идеал его исполнения. Дальнейшая работа заключается в распознании того, что мешает его реализации и в преодолении помех[[69]](#footnote-69).

Итак, намечается следующая последовательность работы. Произведение сначала тщательно разбирается. В процессе повторных проигрываний уясняется его характер. Затем, прежде чем произведение может быть сыграно в темпе, его нужно учить наизусть, не ожидая, пока запомнится с помощью моторной памяти. Когда произведение выучено на память, можно начинать более углубленную работу над ним: исправлять отдельные места, играя их по нотам и на память.

В целях целенаправленной и успешной работы над произведением мы активно практикуем метод А.П. Щапова[[70]](#footnote-70), согласно которому эта работа расчленяется на три этапа: начальный, серединный, заключительный.

Рассмотрим каждый их этих этапов.

**Начальный этап работы над произведением характеризуется:**

а) осознанием контуров звуковой формы (высотности, ритмики);

б) прочтение и осмысление ремарок;

в) анализом основных технических моментов (аппликатура, штрихи);

г) непосредственным обнаружением наиболее заметных элементов выразительности;

д) начальным осознанием целостного содержания произведения и наметкой трактовки на основе музыкально-теоретического анализа.

Для ученика начальное ознакомление с произведением, с его общими (приблизительными) контурами, как правило, начинается с предварительного музыкально-теоретического анализа произведения, охватывающем его характер и общее строение, характер частей и соотношение между ними, основные моменты трактовки, характерные технические приемы и т. д. Этот анализ проводится, в основном, в форме беседы, во время которой, преподаватель несколько раз проигрывает произведение целиком и по частям, ставит ученику отдельные конкретные вопросы, сам делает необходимые пояснения и т. п.

Однако встает, естественно, вопрос: правильно ли, чтобы ознакомление с содержанием нового произведения всегда проводилось через показ и пояснения преподавателя, не приводит ли это к снижению художественной инициативы ученика, «не лишает ли это его, – по выражению А.П. Щапова, – своего рода «радости самостоятельного познания» нового явления»[[71]](#footnote-71). Мы считаем, что подобного рода сомнения безусловно имеют свои основания.

Для того, чтобы сделать правильный выбор, то есть, с одной стороны, не слишком облегчить ученику задачу самостоятельной работы над произведением, а с другой стороны – не оставить его беспомощным, нам кажется, что преподавателю нужно к каждому конкретному случаю подходить избирательно, с учетом подготовленности и природных данных ученика, его индивидуальных и возрастных особенностей.

«В работе с учениками всегда приходится учитывать особенности личности ученика», – постоянно напоминал Я.И. Мильштейн и уточнял: «Трудно давать общие советы ученикам. В работе с ними все складывается индивидуально, одно не похоже на другое»[[72]](#footnote-72).

Однако известны случаи, когда оперируя якобы инновационными подходами на развитие самостоятельности ребенка, неопытный преподаватель, творчески не переработав, механически их переносит в практику своей работы: предлагает ученику разобрать новое произведение, минуя стадию предварительного ознакомления с ним. В то время, как отсутствие хотя бы общего представления о музыкальном сочинении порождает, как правило, у учеников младших классов и малоподвинутых безынициативный, беспредметный разбор, лишенный смысловой стороны музыки, приводит к длительному его «топтанию» на одном месте. Характеризуя возможное развитие событий Б.Е. Милич признает: «Ученик младших классов самостоятельно может обнаружить «трудное место» в произведение, реже – определить, в чем его сложность, и еще реже – найти пути ее преодоления. Все эти три компонента методико-психологической установки («где», «почему», «как»), – уверен Борис Евсеевич, – должны быть всегда в распоряжении педагога в период выработки учеником самостоятельных навыков»[[73]](#footnote-73).

Что же касается точного сохранения контуров звуковой ткани, то не существует иного способа, кроме как разбора текста, который обязательно должен сочетаться и с прочтением и осмыслением ремарок, и с непосредственным обнаружением элементов выразительности. Нужно при этом помнить, что здесь, в самом начале работы, всякая «случайная» неточность игры ведет к искажению формирующегося образа и, что ошибки, допущенные при первом разборе, нередко прочно укореняются и сильно затрудняют разучивание произведения в дальнейшем.

«Чем тщательнее вникнем в содержание музыкального произведения с точки зрения интонации, ритма, гармонии, регистровки и педали, – говорила Н.И. Голубовская, – тем ближе мы подойдем к пониманию формы произведения: нам даже ее искать не придется, она откроется нам сама»[[74]](#footnote-74). Поэтому чрезвычайно важно при начальном этапе работы над произведением уточнить штрихи, педаль, динамику и особенно аппликатуру.

Вопросам выбора аппликатуры видные исполнители и педагоги придавали и придают большое значение. Л.Н. Оборин, например, уделял аппликатуре много времени при работе в классе и считал, что при ее выборе для преподавателя очень полезен собственный исполнительский опыт, так как практически освоенная аппликатура часто отличается не только от аппликатуры, осознанной глазами, но и от аппликатуры, опробованной в медленном темпе[[75]](#footnote-75). «Плохая аппликатура, – по образному сравнению Н.Е. Перельмана, – подобна косноязычию, отражает скученность мысли, хорошая – красноречива»[[76]](#footnote-76).

Работа над штрихами, над фразировкой также очень важна с самого начала. Нельзя сначала учить собственно ноты, а потом придавать им музыкальный смысл.

Большое значение вопросам педализации придавала автор, вышедшей в 1967 году из печати книги «Искусство педализации» Н.И. Голубовская, ибо педаль по ее определению, «жизненная влага фортепианного звучания, его дыхание, его душа»[[77]](#footnote-77).

«Любите педаль, исследуйте ее, учите педаль, учите с педалью. Учитесь наслаивать и отслаивать педаль»[[78]](#footnote-78), – настойчиво рекомендовал ученикам Н.Е. Перельман. «Общеизвестно, – часто повторял Я.И. Мильштейн, – что без педали не существует фортепианного искусства»[[79]](#footnote-79).

Считаем, что мы должны согласиться с Л.Н. Обориным, который не советовал на первом этапе работы над произведением слушать записи произведений[[80]](#footnote-80). Начиная играть то или иное произведение, ученику важно выяснить, как он может его сыграть, а не как играют его, предположим, С.В. Рахманинов или Э.Г. Гилельс. Люди, слушающие много записей, даже самых замечательных, часто играют не выразительно, а порой – просто плохо.

При работе над произведением на начальном этапе ученик часто сталкивается с определенными трудностями и ошибками. Например, сложность процесса разбора для ученика, не обладающими ярко выраженными музыкально-слуховыми данными, заключается в том, что ему приходится распределять внимание на целый ряд объектов: расшифровка нотных знаков, осознание звучания и клавиатурного рисунка, расшифровка и осознание ритмики, осознание аппликатуры и артикуляции, прочтение ремарок, наконец, управление движениями.

К числу обычных, наиболее часто встречающихся ошибок, на наш взгляд, можно отнести следующие: ученик при замеченной ошибке исправляет ее и продолжает играть дальше, при этом не возвращается назад, либо возвращается, как только что-то не вышло, не разобравшись в том, что собственно не вышло и почему.

Такой подход и в первом и во втором случае приводит в итоге к тому, что ошибка снова и снова повторяется и ученик постепенно начинает ее игнорировать, что является первым шагом к ее дальнейшему сохранению. Мы полагаем, что ошибочно и не рационально поступает тот ученик, который после исправления ошибки каждый раз возвращается к началу произведения (или к началу его части), так как это, во-первых, бесконечно удлиняет процесс разбора, а, во-вторых, приводит, как правило, к небрежному, торопливому проигрыванию предыдущего участка (от начала и до того места, где была допущена ошибка). «Поэтому важно воспитать в ученике, – уверен А.П. Щапов, – привычку к «возвратам на определенное расстояние», например, приблизительно, на один такт, или на два, на четыре, на восемь тактов. Самое правильное, – рекомендует Алексей Петрович, – постепенно увеличивать длину «возвратов»: при первом разборе достаточно возвращаться на один такт…- когда возникает уже меньшее число ошибок – возвращаться на два такта и т. д.»[[81]](#footnote-81).

Часто приходится слышать мнение, что начальный разбор должен быть настолько медленным, чтобы ученик мог, играя подряд целую часть произведения, не допускать ни ошибок, ни приостановок. Едва ли это правильно, ибо такой медленный темп приводит к совершеннейшему обессмысливанию игры, кроме того, трудные переходы даже при значительном снижении темпа остаются не менее трудными.

Н.И. Голубовская указывала, что темп первых проигрываний хотя и не должен быть непременно темпом окончательного исполнения, но все же должен приближаться к нему, дабы не искажать характер музыки. Не следует смущаться, продолжала она, что при этом технически трудные места могут прозвучать недостаточно точно и четко. «Их надо, – настаивала Надежда Иосифовна, – тщательно разучивать в медленном темпе»[[82]](#footnote-82).

Опираясь на практику работы, считаем возможным требовать от ученика при начальном разборе (как в домашней работе, так и на первых уроках):

1. Дробления произведения – в случае необходимости – на мельчайшие звенья (в дальнейшем они должны укрупняться).

В период разучивания, например, Г.М. Коган рекомендовал дробить произведение, расчленять его мысленно на все более мелкие куски. Однако и во время этой дробной работы Григорий Михайлович совершенно оправданно обращал внимание на то, что нельзя совершенно терять из виду целое, необходимо соотносить с ним каждую обрабатываемую деталь[[83]](#footnote-83).

2. Добиться от ученика проигрывания сначала в «уме» каждого участка произведения, составляя себе предположительную картину звучания и движений.

При этом Л.Н. Оборин подчеркивал исключительную важность сочетания – «умозрительного» изучения произведения с изучением его за инструментом[[84]](#footnote-84).

Начальный этап освоения произведения можно считать законченным, если ученик может в «осторожном» темпе проиграть произведение по участкам (предварительно продумывая каждый участок), с небольшим числом поправочных остановок. Предполагается также, что игра к этому моменту становится осмысленной и до некоторой степени выразительной. На начальном этапе могут допускаться некоторые временные упрощения звуковой ткани, например, пропуски мелизмов. В то же время мы не можем не согласиться с А.П. Щаповым, который настаивает на том, что «Начальный этап нельзя…считать пройденным, если имеются незамеченные ошибки в области высотности, ритмики, аппликатуры и артикуляции»[[85]](#footnote-85).

**Серединный этап работы над произведением.**

Задачи этапа состоят в следующем:

1. «Сцепление» игры, то есть достижение гладкого и незатрудненного исполнения произведения (по нотам и на память).

Эта задача имеет в свою очередь две стороны:

а) преодоление двигательных трудностей;

б) прочное сочетание и сцепление игровых образов.

2. Углубление выразительности игры: умение рельефно, убежденно, содержательно выполнять крупные, мелкие и мельчайшие контрасты и нюансы, правильно оформлять вступления, кульминации, окончания, цезуры, переходы, играть в правильном темпе и характере, с нужной эмоциональной настройкой.

3. Уточнение звучности: уничтожение «выкриков» и «провалов», распределение силы звука по вертикали, нахождение нужных «колористов» (здесь подразумевается и педализация).

4. Уточнение ритмики: распределение мельчайших устремленностей и торможений, устранение мельчайших преждевременностей в извлечении отдельных звуков (что в одинаковой мере относится к звуковым линиям «мелодического», «пассажного» и «фигурационного» типа). Сюда же следует отнести достижение единства темпа.

Кроме того, ученик должен достаточно часто возвращаться к проверке элементарной точности игры.

По-видимому, мы должны согласиться с тем, что от ученика едва ли можно требовать, чтобы он с самого начала непрерывно и равномерно углублял все стороны игры: у каждого ученика есть свои слабые стороны, на которые ему приходится обращать больше внимания в начале работы над каждым новым произведением. Кроме того, каждое произведение имеет свои специфические трудности. Поэтому приходится вначале на одном уроке давать указание ученику, чтобы он дома поработал преимущественно над гладкостью, на другом уроке – обратить его особое внимание на распределение звучности голосов и т. д.

«В моих занятиях с учениками, – говорит Н.Е. Перельман, – бывают уроки «педальные», «гармонические», «полифонические», «аппликатурные» и т. д. На каждом из таких уроках, – уточняет Натан Ефимович, – одна какая-либо тема оказывается ведущей»[[86]](#footnote-86). «Нередко целесообразно также сосредоточиться на какой-либо одной стороне исполнения, – уверен А.Д. Алексеев, – на звуковой, метро-ритмической, на педализации с тем, чтобы тщательно продумать, проверить с этой точки зрения свое исполнение и устранить имеющиеся недостатки»[[87]](#footnote-87).

Вместе с тем считаем, что нельзя сколько-нибудь длительное время сосредотачивать внимание ученика на одной какой-либо стороне, так как неизбежно пострадают другие стороны игры. Поэтому ученик должен возможно скорее научиться соединять, например, выученное на память с заботой о выразительности, при работе над преодолением двигательных трудностей уделять достаточное внимание колориту и т. д. и т. д. Рассмотрим некоторые музыкально-педагогические условия оптимизации указанных сторон работы.

1) Работа над регулировкой звучности, над выразительностью «деталей» и над педализацией представляет собой «ювелирную» работу, при которой приходится много раз пробовать, «нащупывать» способ исполнения мельчайших звеньев музыки.

«В музыке нельзя упускать ни одной детали, – часто говорила Н.И. Голубовская ученикам, – если что-то упущено, музыка вся перекашивается»[[88]](#footnote-88).

Однако необходимо учитывать, что ученик, как правило, привыкает самостоятельно проводить эту работу лишь после того, как он много раз проделывал ее на уроке, под непосредственным руководством преподавателя.

«Чрезвычайно полезным в разрешении задачи, как преодолеть трудности, – по глубокому убеждению Б.Е. Милича, – является разучивание преподавателем заданного ребенку произведения в его присутствии в манере, близкой его индивидуальным исполнительским возможностям»[[89]](#footnote-89).

Разумеется, при этом работа над деталями не должна заслонять эмоционально-смысловую содержательность произведения.

2) Работа над достижением единства темпа имеет вполне определенный вид: здесь нужно многократно сопоставлять между собой выхваченные небольшие отрезки из самых различных частей произведения; лишь таким путем наглядно обнаруживаются все непроизвольные отклонения от темпа.

Может встать вопрос о том, в каком же темпе должна проводиться вся работа на серединном этапе. Темп, на наш взгляд, должен обуславливаться задачами, стоящими перед исполнителем. «Надо учить в таком темпе, – настаивал А.Д. Алексеев, – который создает наиболее благоприятные условия для того, чтобы ученик отчетливо услышал все детали своей игры и преодолел имеющиеся недостатки»[[90]](#footnote-90).

Многое здесь, естественно, зависит от индивидуальности ученика, степени его музыкального развития. В то же время, на наш взгляд, необходимо удерживать ученика от преждевременной игры в нормальном темпе, так как точность и выразительность важнее скорости.

3) Работа над выразительностью в целом требует непрерывного перехода от крупных масштабов к средним, мелким, мельчайшим и обратно. Поэтому совершенно верно А.П. Щапов предупреждает, что «Длительная работа только над крупными масштабами неизбежно приводит к схематизации трактовки, длительная работа только над деталями – к распаду целого»[[91]](#footnote-91). Успешность работы над выразительностью зависит и от запоминания музыки, так как пока ученик «читает ноты», он очень мало может сделать в плане выразительности. Достижение выразительности требует непрерывного усовершенствования как исполнительского ритма, так и всех остальных участков и сторон игры, без допущения штампа, окостенения и неуправляемой автоматизации; одновременно допускает самые различные пробы и эксперименты.

Первостепенное значение имеет также непрерывное углубление музыкально-теоретического анализа.

«Ритм музыкального произведения, – говорил Г.Г. Нейгауз, – часто и не без основания сравнивают с пульсом живого механизма»[[92]](#footnote-92). Проблеме исполнительского ритма особое внимание уделяла Н.И. Голубовская. В нем, в конечном счете, определяющим живую жизнь музыки, она видела основу артистичности. В истолковании Надежды Иосифовны исполнительский ритм выступает как могучее средство интонационной выразительности. Она отмечала, что ритм помогает раскрытию выразительного значения интервалики в мелодии, способствует верному интонированию[[93]](#footnote-93).

4) Работа над двигательно-трудными участками имеет две формы:

а) способ многократных повторений;

б) способ постепенного удлинения.

Вначале, когда еще недостаточно выработалось сцепление игры, следует предпочитать второй способ. Позднее необходимо применение и первого способа, без которого некоторые технические трудности часто не могут быть преодолены. Для многократных повторений следует, однако, брать лишь короткие участки, такие, которые охватываются одним непрерывным усилием внимания.

Работа над трудными участками должна сочетаться с их запоминанием, так как большая часть технических препятствий лежит в области памяти. «Если выучить произведение наизусть, то выяснится, что места, казавшиеся вначале трудными, с того момента, – считала Н.И. Голубовская, – как они усвоены памятью, больше никаких трудностей не представляют»[[94]](#footnote-94).

На той стадии, когда ученик добивается преодоления технических трудностей, Надежда Иосифовна намечала рациональные методы работы. Она их видела в следующем:

Во-первых,

а) «Учить следует то, что не выходит, то, что получается, учить не надо»[[95]](#footnote-95), – настаивала Н.И. Голубовская;

б) работа должна быть точно направлена на преодоление определенной, конкретной трудности. «Мало конкретизировать трудности, – напоминала своим ученикам Надежда Иосифовна. – Надо учиться распознавать, в чем она состоит, в чем заключается в каждый данный момент препятствие, а это, – по ее оценке, – не так просто, как кажется»[[96]](#footnote-96).

Во-вторых, запоминание более легкой части произведения не должно запаздывать, а наоборот, предшествовать запоминанию более сложной. «В каждый данный момент нужно учить на память не то, что трудно, а то, что легко, – подчеркивала Надежда Иосифовна, – а для того, чтобы было легко, – констатировала она, следует играть медленно»[[97]](#footnote-97).

В-третьих, для проверки знания трудного в техническом отношении музыкального текста Надежда Иосифовна часто рекомендовала несколько раз сыграть его одним пальцем – это исключает подсказку моторной памяти[[98]](#footnote-98).

После того, как трудный участок выучен, следует производить его «впайку» в общее течение игры, то есть, как советует И. Гофман, постепенно присоединять к нему по одному, по два, по четыре, по восемь тактов слева и справа[[99]](#footnote-99).

5) Работа над достижением «гладкости» игры представляет собой постепенный переход от проигрывания небольших звеньев к проигрыванию более крупных частей произведения и всего произведения в целом. Достижение «гладкости» игры должно постепенно также сочетаться с выучкой на память. Это значит, что ученик возможно раньше должен «вкрапливать» в повторные проигрывания отдельные (вначале пробные) проигрывания на память. Обязательно, однако, чередуя их с проигрыванием по нотам.

Выучиванию наизусть Н.И. Голубовская придавала большое значение. Однако считала недопустимым запоминать музыку сначала пальцами (то есть посредством моторной памяти), а затем уже сознательно: «Ведь не выучивают же стихотворения наизусть по слогам, чтобы затем лишь выяснить, что они означают»[[100]](#footnote-100). Я.И. Мильштейн настойчиво рекомендовал своим ученикам: «…учить на память надо не механически, а чрезвычайно внимательно, исходя из внутренних закономерностей исполняемого произведения. Любым произведением надо овладевать «изнутри», а не «извне». А это означает, что прежде чем играть произведение наизусть, его необходимо самым тщательным образом разобрать и лишь после кропотливого, досконального разбора, – уточнял Яков Исаакович, – приступать к запоминанию произведения. Учить наизусть, – настаивал он, – надо не пассивно, а активно»[[101]](#footnote-101).

Не можем не отметить, что с момента выучивания произведения некоторые ученики стараются как можно реже открывать ноты, что приводит к постепенному засорению игры разного рода неточностями, а потом и грубыми ошибками.

Это обусловлено, прежде всего, тем, что подавляющее большинство учащихся ДМШ, к сожалению, вообще не особенно любят иметь дело с нотным материалом, тем более повторно тщательно в нем разбираться. Однако мы убеждены, что работа по нотному тексту должна быть обязательной в течение всего хода освоения произведения, а потому следует решительно бороться с этой негативной тенденцией.

6) В известный момент работа над произведением должна резко изменить свой внешний вид. После того как ученик – путем постепенного перехода от мелких участков ко все более и более крупным – достигает такого момента, когда он, предварительно проиграв некоторые места произведения, может сыграть его довольно уверенно подряд (на память), он должен дальше работать уже иначе: сначала проигрывать произведение подряд на память, а затем уже исправлять отдельные места, играя их по нотам и на память. Н.И. Голубовская справедливо считала, что только с того момента, когда произведение изучено на память, можно начать более углубленную работу над ним[[102]](#footnote-102).

Этот момент можно считать началом перехода от раннего серединного к позднему серединному этапу работы.

На позднем серединном этапе полностью стирается грань между установками на «гладкость», на «выразительность», на «точность». Последующее углубление игры должно идти сразу по трем линиям.

В работе над произведением нужны последовательность, постепенность, собранность и терпение. При этом нельзя прощать себе никаких случайных ошибок, погрешностей. «Не менее опасно в процессе работы быть расхлябанным, несобранным, – напоминал ученикам Я.И. Мильштейн и настаивал. – В работе надо допускать как можно меньше погрешностей и заблуждений. Исправлять их нелегко, а иногда даже невозможно»[[103]](#footnote-103).

«Работа, конечно, требует усилий, но должна давать ясный, безусловный результат, – писала Н.И. Голубовская. – Работать нужно так, чтобы сама работа доставляла радость. Нужно всегда быть занятым музыкой и помнить, что творческая радость в самой работе, а не после нее»[[104]](#footnote-104).

7) Исключительно важным моментом работы на позднем серединном этапе является закрепление выученного на память.

Здесь можно выделить три способа:

* мысленная игра;
* игра в сильно замедленном темпе;
* игра со многих «опорных пунктов».

Мысленная игра обладает двумя важными обстоятельствами:

а) прочно «цементирует» уже сформировавшиеся игровые образы, помогает работе воображения и памяти во время игры;

б) обнаруживает те участки игры, где еще сохраняется неотчетливость, непрочность образов или движений.

Должны отметить, что элементы мысленной игры (в замедленном темпе), по возможности, должны развиваться достаточно рано.

Классический способ игры на память в сильно замедленном темпе имеет общие черты с приемом «мысленной игры»: она также ведет к закреплению игровых образов и к обнаружению непрочных участков. Дело здесь в том, что сильное снижение темпа связано с резким ослаблением двигательного автоматизма, следовательно, возрастают требования к звуковому и техническому воображению и памяти. Прием разучивания, проигрывания произведения в медленном темпе дает возможность по – настоящему вслушиваться в музыку, понять и проанализировать технические трудности, наладить нужные движения. Он является отличным «гигиеническим средством», предохраняющим исполнение от засорения случайными неточностями. Г.Г. Нейгауз условно называет его «замедленной киносъемкой» и не без основания сравнивает с пристальным, тщательным рассмотрением картины как бы через увеличительное стекло. «Увеличению объекта в пространстве – по оценке Генриха Густавовича, точно соответствует замедление процесса в пространстве»[[105]](#footnote-105).

Играть произведение на память в сильно замедленном темпе, надо признать, является для учеников очень трудным процессом, особенно, если он начинается с запозданием. Поэтому необходимо установить за правило, что каждый участок произведения должен заучиваться на память в сильно замедленном темпе сразу же после того, как он предварительно запомнился в «удобном» темпе.

Как при разучивании, так и при закреплении выучивания на память не следует также играть громко. Надо помнить, что при тихой игре все детали слышны отчетливее, и в этом смысле негромкая игра воспитывает слух. «Выколачивание», то есть разучивание (закрепление) обязательно громким звуком, возмущала Н.И. Голубовскую, ибо оно, по ее глубокому убеждению, убивает живое ощущение музыки. «Уши – нежный инструмент», – восклицала она и рекомендовала долгое время учить медленно и неполным звуком, но играя точно и выразительно[[106]](#footnote-106). Впрочем, само понятие «медленный темп» требует уточнения: речь идет о таком темпе, в котором все получается безупречно.

Третьим способом закрепления является тренировка в умении начинать игру на память (без «заглядывания» в ноты) со многих опорных пунктов. Например, «начать с момента появления такой-то ладотональности» или «с появления определенной фигурации в сопровождении» и т. п.

Умение играть со многих опорных пунктов, во-первых, обеспечивает ясный охват всего произведения в целом и приводит к большей уверенности игры. Во-вторых, достигается без особого труда в тех случаях, когда ученик, научившись играть произведение целиком на память, не прекращает проигрывать на память и отдельные участки.

Очень полезно играть на память с «конца», то есть сначала с последнего опорного пункта, затем с предпоследнего и т. д. и т. д. (при этом вовсе не обязательно каждый раз доигрывать произведение до самого конца). Ученик, умеющий это делать, как правило почти гарантирован от всяких «случайностей» в области памяти при выступлении, так как он готов охватить ход произведения как в целом, так и любой его участок в отдельности. Поэтому Н.И. Голубовская настойчиво требовала от учеников такой основательности и осознанности запоминания, при которой они могли бы начать играть произведение с любого его раздела[[107]](#footnote-107).

Серединный этап работы над произведением может считаться пройденным, если ученик может с первого раза, с небольшим, лишь предварительным обдумыванием, сыграть произведение гладко, выразительно, цельно, с хорошей звучностью.

**Заключительный этап работы над произведением.**

Задачи заключительного этапа состоят в том, чтобы добиться:

а) уметь играть произведение совершенно уверенно, убежденно, убедительно;

б) умение играть произведение в любой обстановке, на любом инструменте, перед любыми слушателями.

Совершенная уверенность и убежденность исполнения достигается тогда, когда в игре не остается не только каких-либо шероховатостей или логических неувязок, но когда устранены все затруднения в работе воображения, все «двигательные» зажимы.

Л.Н. Оборин постоянно подчеркивал чрезвычайную важность при работе над произведением добиться свободы движений. Трудности исполнения, по его мнению, всегда связаны с зажатостью, напряженностью. Освободиться от них крайне трудно, говорил Лев Николаевич, но одновременно с этим считал, что это совершенно необходимо[[108]](#footnote-108).

Убедительность же зависит не только от «убежденности» исполнителя в своих художественных намерениях и от полной уверенности игры, но и от умения ориентироваться на слушателя, умения «подавать» музыку.

«Игра безжизненная, не согретая теплотой настоящего чувства, – признавал А.Д. Алексеев, – не увлекает слушателя»[[109]](#footnote-109). «Основная цель исполнителя ,- уверен Н.Е. Перельман, – увлечь слушателя. Вместо этого, – по его справедливым заверениям, – некоторые увлекают и себя, да еще до такой степени, что на долю слушателя не остается почти ничего»[[110]](#footnote-110).

Мы не можем не согласиться с А.П. Щаповым[[111]](#footnote-111), который для более успешной игры при любых условиях советовал ученику придерживаться следующих методических рекомендаций:

а) играть подготовленные произведения не только для одного своего преподавателя, но и для всех присутствующих в классе;

б) исполнять произведение, по возможности, в различных классных помещениях, на разных инструментах;

в) играть дома как для своих родителей, так и для всех зашедших.

Как правило, первое исполнение учеником нового произведения, например, на классном концерте, чаще всего является не выступлением, а остается, по существу, очередной репетицией. Настоящее полноценное исполнение достигается часто лишь на третьем, четвертом выступлении. Поэтому мы настойчиво придерживаемся точки зрения А.П. Щапова о том, что ученику нельзя ограничиваться только однократным выступлением с выученным произведением[[112]](#footnote-112). Однако надо признать, что в ДМШ это происходит довольно часто и постепенно приобретает системный характер. Данная застаревшая проблема имеет как объективные, так и субъективные причины и, на наш взгляд, нуждается в серьезных исследованиях. Все же считаем необходимым отметить одну из сторон обозначенной проблемы, которая заключается, по нашему мнению, прежде всего в том, что подвинутых, музыкально одаренных детей в музыкальных школах (не специализированных) единицы, намного меньше, чем хотелось бы видеть в их стенах. Очевидно, что отсюда, в свою очередь, неизмеримо возрастает потребность в создании различных по уровню сложности методических разработок, пособий, репертуарных сборников для обучения.

Именно с того момента, как начаты учеником повторные выступления (не путать с исполнением несколько раз подряд выученного сочинения в привычной для него обстановке), можно считать показателем степени завершенности работы и началом для доработки отдельных участков музыкального материала.

На заключительном этапе продолжают играть большую роль ранее упомянутые способы закрепления выучивания:

* замедленная мысленная игра;
* сильно замедленное проигрывание на инструменте;
* игра с опорных пунктов.

Конечно, на заключительном этапе закрепления выучивания одновременно «…не следует пренебрегать и медленным проигрыванием по нотам: это закрепляет, – по справедливому признанию А.П. Щапова, – игровые образы и предохраняет от случайных засорений игры»[[113]](#footnote-113).

Для того, чтобы уметь играть произведение при любых обстоятельствах, Н.И. Голубовская советовала работать над произведением с «запасом». Надежда Иосифовна считала, что если трудность технического пассажа заключается, например, в его быстроте, то в учебной работе полезно уметь сыграть еще быстрее, чем этого требует логика произведения в целом[[114]](#footnote-114). Так же Г.Г. Нейгауз настоятельно советовал не отказываться от метода увеличения трудности. Он был уверен, что с помощью этого метода – работы над произведением с «запасом» – играющий подчас приобретает «те навыки, тот опыт, который позволяет ему полностью разрешить задачу»[[115]](#footnote-115).

Такой запас прочности, по нашему мнению, просто необходим во время выступления, где волнение может подвести ученика – исполнителя.

Резюмируя изложенные ранее положения, есть основания констатировать:

Во-первых:

а) в педагогической практике работа над произведением принимает самые разнообразные формы в зависимости от личных качеств ученика, степени его одаренности и музыкального развития, характера произведения и профессиональной подготовки преподавателя;

б) рассмотренные формы, методы и приемы работы над произведением необходимо рассматривать лишь как примерный образец схемы, которая может и должна подлежать углублению и постоянному развитию в отдельных частях и в целом.

Во-вторых, отталкиваясь от предложенной схемы, каждый преподаватель класса фортепиано, творчески переработав ее, сообразуясь со своим педагогическим опытом и взглядами на пианистическое воспитание, адаптировав индивидуальным особенностям и стадии развития каждого своего ученика, считаем, что может и должен создать собственную.

В-третьих, рассмотренные формы, методы и приемы работы только тогда будут прочно усвоены учеником, принесут ожидаемый положительный результат, когда:

а) залогом ритмичной и продуктивной работы преподавателя и ученика становится их общая заинтересованность в совместном творческом труде;

б) ученик будет достаточно часто их практиковать на самом уроке под наблюдением и руководством преподавателя.

Вместе с тем в настоящее время мы абсолютно уверены и убеждены, что при работе над произведением для каждого преподавателя исполнительного класса фортепиано ДМШ всегда актуальным должно оставаться методологическое положение Г.Г. Нейгауза о том, что «…учитель…должен быть, прежде всего, учителем музыки, то есть ее разъяснителем и толкователем. Особенно это необходимо на низших ступенях развития учащихся: тут уже совершенно неизбежен комплексный метод преподавания, то есть учитель должен не только довести до ученика так называемое «содержание» произведения, не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему подробнейший анализ формы, структуры в целом и в деталях, гармонии, мелодии, полифонии, фортепианной фактуры, короче он должен быть одновременно и историком музыки, и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии…и игры на фортепиано»[[116]](#footnote-116).

**Исполнение преподавателем произведения.**

Рассматривая один из ключевых моментов педагогического процесса в ДМШ – «Работа над произведением», мы, конечно, не могли обойти вниманием такой метод работы преподавателя на уроке, как исполнение (показ) произведения. Однако существование полярных мнений по этому методу, а отсюда и полярных педагогических действий, вынуждают нас более подробнее остановиться на данной методической проблеме.

На наш взгляд, проигрывать произведение преподавателем на уроке важно, потому что содержание любого, даже самого простого произведения нельзя передать во всей полноте словами или каким-либо другим способом.

«Да и как можно, – задавался вопросом Е.Я. Либерман, – занимаясь музыкой, говоря о ней и переживая ее, отказываться от реального звучания? В этом есть – отвечал на свой же вопрос Евгений Яковлевич, – что-то неестественное»[[117]](#footnote-117).

Необходимо, однако, сразу оговориться, что исполнение преподавателем в классе изучаемых произведений, вероятно, не всегда полезно. Слишком частое использование или обязательное проигрывание каждого нового произведения может затормозить развитие инициативы ученика, в то время, как воспитание самостоятельности должно стать неустанной и неотложной задачей преподавателя, начиная с младших классов.

«Взращивать эти возможности (самостоятельность), – отмечает Я.И. Мильштейн, – педагог обязан все время, пока он общается с учеником»[[118]](#footnote-118). «Надо больше доверять самим ученикам, – часто повторял Яков Исаакович, – и, главное, внушать им доверие к собственным силам»[[119]](#footnote-119). «Много играющий в классе учитель, – по образному выражению Н.Е. Перельмана, – плодит больше пародистов, чем художников»[[120]](#footnote-120).

С другой стороны, недооценка процесса ознакомления с произведением чревата многими опасностями. Во-первых, ведь ознакомление является своего рода творческим зарядом, прокладывающим пути к плодотворной работе над произведением. Во-вторых, отсутствие хотя бы общего представления о музыке, как правило, приводят к длительному «застою» ученика на одном месте.

Один из серьезнейших теоретиков пианизма Л.А. Баренбойм писал: «Не могу согласиться с широко распространенным мнением и полагаю, что показ и использование подражания – важные педагогические средства, от которых исполнительская педагогика не может и не должна отказываться»[[121]](#footnote-121).

Я.И. Мильштейн, говоря о приемах и методах работы Г.Г. Нейгауза на уроках, их характерных чертах, отмечал, что Генрих Густавович приемом показа на фортепиано пользовался в классе постоянно и с редким артистическим мастерством, что только утверждало исполнительские намерения ученика, побуждало его к самостоятельным действиям, облегчало процесс овладения произведением[[122]](#footnote-122).

«Самое важное…, чтобы ученик не блуждал в потемках, – говорил Г.Г. Нейгауз, – а ясно осознавал свою цель»[[123]](#footnote-123).

На вопрос, как надо играть на уроке, можно в общей форме ответить – возможно лучше. Хорошее исполнение обогащает ученика яркими художественными впечатлениями, побуждает к самостоятельным звуковым поискам. Воспитывает в нем глубокую и полную сосредоточенность, словом, ведет его от слуховых ощущений к движению, а не наоборот. Однако нельзя забывать, что играя ученику, необходимо всегда учитывать его возможности. Поэтому по глубокому убеждению Б.Е. Милича: «Формы ознакомления должны быть достаточно гибки, связаны с уровнем музыкальной восприимчивости ученика и характером изучаемой музыки»[[124]](#footnote-124).

Ответить однозначно – на каком этапе изучения произведения следует его сыграть ученику – без учета конкретных условий работы, крайне трудно. В общем можно сказать, что исполнять сочинение целиком полезно либо в начальной стадии его изучения с тем, чтобы заинтересовать ученика, либо в конце, когда это может помочь «собрать» произведение, лучше почувствовать форму, глубже проникнуть в образ.

На самом раннем этапе в процесс ознакомления входит яркое исполнение преподавателем произведения целиком (не проигрывание, как это порою бывает, а подлинно художественное исполнение). Этому показу-исполнению предшествуют или сопутствуют яркие и образные словесные пояснения, при этом преподаватель нередко прибегает к доступным ребенку жизненным и художественным ассоциациям. С течением времени преподаватель все полнее раскрывает жанровые особенности музыки, выразительные стороны языка и формы произведения и ученик все больше включается в элементарный анализ его художественных средств и структуры.

В таких условиях велика роль распространенного в практике метода исполнительского показа как средства, подсказывающего пути овладения конкретными исполнительскими задачами и трудностями.

В зависимости от уровня способностей ученика, его инициативности и быстроты реакции на новое задание формы такого показа могут быть различными. Одним их таких характерных моментов является преувеличенный, гиперболизированный показ, подчеркнуто демонстрирующий ученику не вполне удающиеся ему звуковые и технические детали исполнения. Такой показ, в частности, порой применяла Н.И. Голубовская, чтобы обострить слухо-двигательную восприимчивость ученика и осознание стоящих перед ним задач[[125]](#footnote-125). Этот метод, конечно, имеет право на существование и может принести известную пользу. Однако повторимся: мы учим, в первую очередь, на положительных, а не на отрицательных образцах.

В то же время мы хотим обратить особое внимание на то, что некоторые крупнейшие исполнители и педагоги, например, Антон Рубенштейн и Артур Шнабель вообще показ отвергали, больше всего опасавшиеся излишнего вмешательства в таинство исполнительского творчества своих учеников, подмены их инициативы «звуковыми назиданиями» преподавателя. Казалось бы, что разрешить это противоречие проще всего по линии талантливости ученика – талантливому показы не нужны, малоподвинутому – необходимы. «Но это только на первый взгляд, – отмечает Е.Я. Либерман. – Спору нет, талантливый ученик меньше нуждается в показах! Однако это не значит, – уверен он, – что ему ничего не надо показывать»[[126]](#footnote-126). Евгений Яковлевич совершенно обоснованно считал, что разрешение данного противоречия – показывать или не показывать преподавателем произведение ученику – надо искать, с одной стороны, в определение целей метода «натаскивания», а с другой, – в определение целей метода «показ и подражание».

**Цель метода натаскивания** – сокрытие недостатков ученика, временное их преодоление.

**Цель метода показа и подражания** – развитие достоинств учащихся, обучение новым исполнительским навыкам.

Поэтому очевидно, что говоря о предварительном исполнении (показе) преподавателем произведения, его сторонники и противники имеют в виду совершенно разное его содержание: одни – показ и подражание, другие – только натаскивание. Отсюда столь полярные мнения и столь полярные педагогические действия.

По глубокому убеждению Е.Я. Либермана: «Показ может быть обучающим, и тогда нельзя отрицать его положительное значение; показ может быть методом откровенного «натаскивания» – и тогда он отрицателен»[[127]](#footnote-127). «Метод натаскивания, – справедливо признавал Г.Г. Нейгауз, – вообще довольно плохой метод…».[[128]](#footnote-128)

Не можем не поддержать Евгения Яковлевича, который к положительным, целесообразным видам показа относит следующее:[[129]](#footnote-129)

а) **Показы деталей мастерства.**

Л.В. Николаев, например, настойчиво и терпеливо показывал пианистические приемы. Он, представлявший ученику максимум свободы, умевший предложить варианты прочтения произведения, «не отставал» от ученика до тех пор, пока тот не овладевал нужным приемом, не добивался ясности слышания полифонии и т. д[[130]](#footnote-130).

б) **Показы с целью исправления игры ученика.**

Здесь мы согласны с Е.Я. Либерманом, который рекомендует прививать нужные художественные навыки, при этом не на изучаемом, а на аналогичном музыкально-стилистическом материале[[131]](#footnote-131).

в) **Исполнение произведения** **целиком или больших его отрывков.**

Так, по свидетельству Эмиля Зауэра, всегда поступал Николай Рубинштейн. Ученик получал общее впечатление о произведении, у него пробуждалась любовь к нему и желание добиться выразительного исполнения[[132]](#footnote-132).

Однако вынуждены в очередной раз напомнить, что исполнение преподавателями произведений часто находится на недостаточно высоком эмоциональном и художественном уровне. Некоторые из них позволяют себе не готовиться к уроку, по-видимому, полагая, что их авторитет дает им право показывать в «общих чертах», с большим количеством погрешностей или ограничиваться исполнением отдельных несложных отрывков. Поэтому, как правило, именно эти преподаватели из года в год не могут не то что вырастить лауреата, а вообще подготовить хотя бы одного из своих учеников к публичному выступлению на конкурсах, фестивалях и т. п. Тем самым, на наш взгляд, наносится невосполнимый ущерб воспитанию ребенка, не давая ему возможности выразить себя в музыке, ощутить радость творчества, лишая его представления о богатстве музыкального мира, пробуждения к нему интереса и познавательной активности.

Подводя итоги, мы солидарны с А.Д. Алексеевым[[133]](#footnote-133) в том, что:

Во-первых, а) как правило, исполнение произведения перед началом работы над ним имеет место преимущественно в младших классах, это часто оказывает большую помощь ребенку, которому иногда трудно самостоятельно разобраться в некоторых сочинениях, понять их общий эмоционально-образный строй. Поэтому изучение произведения без предварительного ознакомления, в основном, протекает крайне медленно и вяло.

Во-вторых, однако даже в младших классах не следует пользоваться исключительно только этим методом работы. Для развития инициативы ученика необходимо систематически давать ему задания по самостоятельному ознакомлению с произведением. Постепенно количество таких заданий должно увеличиваться, а предварительное исполнение преподавателем может становиться все реже и реже.

В-третьих, как правило, исполнение уже проработанного произведения целиком на завершающем этапе его изучения помогает «собрать» произведение, лучше почувствовать форму, глубже проникнуть в художественный образ, в идейно-эмоциональный мир музыкального творения, исполнительски «заражая» ученика.

В-четвертых, для того, чтобы оградить своего ученика от «натаскивания», преподавателю исключительно важно, чтобы цель показа и его зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, характера произведения была всегда ясна и четко определена.

В-пятых, наряду с исполнением произведения целиком, преподавателю также необходимо исполнять его в отрывках. Это, особенно, полезно в процессе работы с учеником на серединном этапе изучения произведения.

В-шестых, мы убеждены, что существует непосредственная корреляция между исполнительским мастерством преподавателя, его умелым и искусным варьированием методами работы над произведением и степенью овладением учеником «секретами» работы над музыкальным материалом, пробуждением у него неподдельного интереса к урокам фортепиано.

Наконец, должны заметить, что маститые, известные педагоги на своих уроках фортепиано с детьми и подростками применяли и применяют в основном те же методы, что и в работе со взрослыми, естественно, с некоторой коррекцией методических приемов и способов педагогического воздействия.

Например, Н.И. Голубовской было чуждо снисходительское и покровительское отношение к малолетним ученикам. Она относилась к ним с уважением, доверяла их способностям, ценила непосредственность их восприятия и считала, что развивать их музыкальное сознание можно и нужно с раннего возраста[[134]](#footnote-134).

Подчеркивая значение показа произведения в классе на уроке, следует остановиться и на роли связанных с ним словесных пояснений как необходимого дидактического приема обучения. Их гибкое сочетание, как правило, дает наиболее эффективные результаты в развитии исполнительских навыков ученика и устранении недостатков.

**Словесные пояснения и другие формы работы с учеником.**

Сущность словесных пояснений заключается, на наш взгляд, не в том, чтобы иллюстрировать музыку словами, а в том, чтобы «подсказать» ученику нужный образ, «извлечь» из его эмоциональной памяти нужное чувство, активизировать его творческую фантазию. Сопоставления и сравнения как бы включают у ученика тот «фотоэлемент», который, по меткому замечанию Г.Г. Нейгауза, «умеет переводить явления одного мира восприятий в другой»[[135]](#footnote-135).

Преподаватель должен уметь говорить о музыке, притом возможно образнее, поэтичнее, увлекательнее. Это помогает выявить связи музыки с реальным миром, который нашел в ней свое отражение, делает ее более доступной и близкой ученику.

«Нельзя говорить об искусстве, – как-то сказал Г.Г. Нейгауз, – слишком уже не художественным языком»[[136]](#footnote-136).

Немалое место, например, на уроках Н.И. Голубовской занимали словесные пояснения, которым были присущи лаконизм и метафорическая яркость. Часто, раскрывая содержание музыкального сочинения, Надежда Иосифовна ссылалась на жизненный путь композитора, на его душевное состояние. Широко пользовалась эмоциональными и психологически-образными словесными истолкованиями произведения[[137]](#footnote-137).

Образные сравнения и словесные пояснения только тогда достигают цели, когда они близки и понятны ученику. Поэтому, делая их, необходимо всегда учитывать индивидуальные и возрастные особенности учащегося, его знания и сравнения, найденные им самим в совместной работе с преподавателем. Одновременно преподавателю желательно отказаться от частого повторения одних и тех же сравнений и слов.

Н.Е. Перельман, как всегда, с присущей ему лаконичностью и образностью рекомендует: «Находите синонимы для самых лучших, но чересчур часто употребляемых слов, это вас приучит избегать и в игре хороших, но уже обглоданных интонаций»[[138]](#footnote-138).

При работе с подвинутым учеником обычно целесообразнее использовать отдельные образные сравнения, касающиеся характера звука, различных деталей или концепции целого. Указывая на значение образных характеристик, мы вместе с тем напоминаем, что применять их следует с большим тактом. Иначе такой метод работы может вылиться в пустую и вульгарную болтовню о музыке, которая будет отвлекать от самой сути художественной задачи, а в некоторых случаях может даже вызвать у музыкально чуткого ученика неприятную реакцию.

При работе с учеником важно касаться вопросов стиля композитора. Учащихся следует знакомить также с художественными воззрениями автора, эпохой, в которую было создано сочинение и т. д.

«Педагог, работающий с учеником…обязан, – говорил Я.И. Мильштейн, – помочь ему овладеть не только содержанием исполняемого произведения, но и его стилем, то есть стилем, в котором оно написано (закономерностями и особенностями стиля). Он должен, – уверен Яков Исаакович, – обеспечить ученику борьбу с готовым шаблоном, открыть ему путь к новым мыслям и формам»[[139]](#footnote-139).

Очень полезно показывать параллели между исполняемыми произведениями и другими сочинениями композитора. Проблема стиля имеет потому такое значение, что она дает ученику ключ для решения многих вопросов интерпретации. Раскрывая наиболее существенные черты творчества композитора во время работы над каким-либо произведением, преподаватель помогает впоследствии ученику решать аналогичные задачи и в других произведениях того же автора. Важно, однако, чтобы стилистические критерии не превращались в догмы, штампы. «Нет ничего хуже, – предупреждал А.Д. Алексеев, – когда исполнитель подходит с одной меркой ко всем сочинениям композитора. Надо помнить, – подчеркивал он, – чем значительнее творение, тем оно индивидуальнее[[140]](#footnote-140).

Наряду с исполнением и всякого рода словесными пояснениями, некоторые преподаватели прибегают и к другим способам раскрытия содержания произведения. Например, к эмоциональному воздействию на ученика с помощью «дирижирования».

Название это безусловно условное. Речь идет, конечно, только о жестикуляции, имеющей целью полнее и глубже раскрыть произведение. У некоторых преподавателей оно сопровождается подпеванием. Значение этого метода работы при наличии опыта и контакта преподавателя и ученика в том, что он дает возможность преподавателю влиять на него во время исполнения. Помогает ученику найти должный ритм, темп и характер исполнения, укрепляет и окрыляет его волю, воздействует на него путем непосредственного эмоционального заражения. По мнению Г.Г. Нейгауза, этот метод особенно важен при работе ученика в классе над ритмом исполнения (организация времени). «Плохо ли, хорошо ли, – не знаю, – признавался Генрих Густавович, – но я не могу не дирижировать (как если бы предо мной был оркестр), когда хочу ученику внушить нужный ритм, темп, уклонения от него и т. п. Простым жестом - взмахом руки – можно иногда гораздо больше объяснить и показать, чем словами. Да это и не противоречит самой природе музыки, в которой всегда подспудно чувствуется движение, жест («работа мышц»), хореографическое начало»[[141]](#footnote-141).

Часто пользовалась дирижерскими приемами и Н.И. Голубовская. Так, например, одной ученице не удавалось верно почувствовать паузу. «Представьте себе, как это сделает дирижер, если ему нужно передать ведущую роль от одной группы инструментов – другой», – сказала Надежна Иосифовна, широким дирижерским жестом как бы показывая вступление этой второй группы. И ученица начала «жить» в паузе, перед ней раскрывался ее эмоциональный и драматургический смысл[[142]](#footnote-142).

Если нужно, Надежда Иосифовна прибегала даже к пластическому показу движения (скажем, в танцевальной музыке) и этим делала зримым музыкально-ритмический рисунок[[143]](#footnote-143).

Однако надо помнить, что злоупотреблять тем же самым «дирижированием» не стоит, так как это может привести к снижению активности ученика, подавлению его самостоятельности и инициативы.

Использование этих методов, на наш взгляд, и органическое их взаимопроникновение в процесс работы создают предпосылки для наиболее успешного решения поставленной задачи.

**Домашнее задание и отметка.**

Рассматривая проблему домашнего задания и выставляемой за его выполнение отметки, мы считаем, что прежде всего преподавателю необходимо убедиться: ясно ли ученик представляет себе не только объем музыкального материала, который надо разобрать (выучить), но и характер работы над ним. Поэтому первоочередной задачей становится необходимость настойчиво развивать навыки самостоятельной работы ученика, что в свою очередь повышает и актуализирует роль преподавателя в решении этого вопроса.

Говоря о воспитании самостоятельности у учащихся как о важнейшей стороне преподавательской работы, Г.Г. Нейгауз отмечал, что «одна их главных задач педагога – скорее быть ненужным ученику,…то есть привить ему… самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели…»[[144]](#footnote-144).

По глубокому убеждению Н.И. Голубовской, конечная цель работы преподавателя – «дать ученику в руки метод для работы над музыкой…, развить мышление, разбудить воображение»[[145]](#footnote-145). «Надо избегать в работе с учеником готовых рецептов, подсказок, – неоднократно повторял Я.И. Мильштейн. – Задача педагога заключается в том, чтобы развить в ученике инициативу, укрепить в нем стремление к самостоятельному поиску, стремление самому находить, отыскивать верные решения»[[146]](#footnote-146). Б.Е. Милич с завидным упорством постоянно напоминает, что в работе с детьми и подростками «Воспитание самостоятельности должно стать неустанной заботой преподавателя, начиная с первых классов…Опасны, – уверен Борис Евсеевич, – все еще существующие формы обучения, когда ребенку все расшифровывается без предъявления ему требований самостоятельных решений даже в самом малом. Это и есть то «натаскивание», – убежден он, – которое, к сожалению, больше по форме, чем по сути, порицается педагогами»[[147]](#footnote-147).

**К основным методическим подходам и приемам развития самостоятельности** **ученика можно отнести следующие:**

а) Преподаватель не должен ограничиваться лишь словесными объяснениями «как надо дома учить», а должен значительную часть урока строить так, чтобы его ход и последовательность были образцом того, что ученик должен затем делать дома.

Этому методу, как правило, придерживалась Н.И. Голубовская, которая ориентировала своих учеников и в работе над произведением после занятия с преподавателем. Она приучала не просто запоминать, а отдавать себе полный отчет в том, что было на уроке. Надежда Иосифовна считала, что домашние задания должны складываться из ясного представления о поставленной художественной цели и стремления приблизить к ней свое исполнение[[148]](#footnote-148).

б) Необходимо достаточно часто заставлять ученика работать на уроке так, как если бы он был один, и преподаватель не находился с ним рядом.

В этом случаи преподаватель лишь временами вмешивается в работу ученика и только для того, чтобы внести те коррективы, которые создадут условия для самостоятельного обнаружения и устранения ошибок и неточностей.

в) Необходимо для некоторых, особенно невнимательных детей, проводить часть урока под девизом: «Как я учу дома».

«Такое наблюдение, – по верному замечанию Б.Е. Милича, – поможет преподавателю выявить те стороны самостоятельной работы ученика, над которыми он, возможно, не задумывался»[[149]](#footnote-149).

В то же время, нам представляется, что совершенно справедливо А.П. Щапов полагает, что для наиболее успешного воспитания самостоятельности у ученика исполнительского класса фортепиано ДМШ, одновременно необходимо также последовательно и поэтапно формировать следующие навыки[[150]](#footnote-150):

* **«**предварительного обдумывания»;
* «промежуточного обдумывания»;
* «заключительного обдумывания».

Навык **«предварительного обдумывания»** – первоочередной навык, который должен быть воспитан у ученика – это привычка не начинать игру, прежде чем мысленно не будет охвачено все, что необходимо в данный момент сделать, и пока не появится уверенность, что все (или почти все) сделать удастся. Отсутствие этой привычки является обычно главным, основным недостатком, как в самостоятельной работе ученика, так и в его работе на уроке. Это происходит, прежде всего потому, справедливо считает А.П. Щапов, что ученик, совершенно не обдумав свои действия, сразу «начинает играть, срывается на одном из первых тактов, вновь торопливо начинает, вновь срывается и путается»[[151]](#footnote-151). Поэтому не можем не отметить, что основная вина и ответственность за отсутствие у ученика привычки к предварительному обдумыванию, как правило, лежит на преподавателе, потому что:

Во-первых, из-за боязни не успеть уложиться в рамки урока, некоторые преподаватели практически не выделяют ученику необходимое для этого время.

Во-вторых, порою в своей работе (не можем не повториться) некоторые преподаватели совершенно игнорируют психофизиологические особенности развития ребенка, в том числе и те, что детям вообще свойственно думать медленно и чем меньше ребенок, тем медленнее он думает. Отсюда настойчивые призывы преподавателя к ускорению начала игры может вообще привести к полному срыву формирующегося навыка.

Только после того, как привычка к предварительному обдумыванию прочно выработалась, можно постепенно приучать ученика обдумывать задачи быстрее.

Во время обдумывания задач необходимо настойчиво добиваться, чтобы руки ребенка не находились на клавиатуре, так как даже случайное положение пальца над той или иной клавишей нередко мешает точному прочтению либо высотности, либо аппликатуры.

Несколько труднее приучить ученика к **«промежуточному обдумыванию»**, то есть к тому, чтобы он, проигрывая несколько раз тот или иной отрезок произведения, в промежутках обдумывал, что у него вышло и над чем еще надо поработать. А для этого необходимо, чтобы ученик в промежутках между повторами, снимал руки с клавиатуры и держал их на коленях. Эти мгновения должны им заполняться очередным мысленным охватом задачи и, чем длиннее повторный отрывок, тем более продолжительнее промежуточное обдумывание.

Еще труднее воспитать навык **«заключительного обдумывания»** – умение по окончанию работы над произведением не забыть, какие неточности еще не удалось устранить, какие задачи еще вообще не выполнены. Поэтому преподавателю надо строить свою работу так, чтобы ученик, проиграв произведение (часть его), в дальнейшем, следя по нотному тексту, сумел рассказать, где и что у него не вышло. При этом не беда, если ученик в начале указывает только часть своих недостатков и притом – не самые существенные. Со временем «самокритика» ученика обычно становится полнее.

Для того, чтобы ученик и в домашней работе практиковал последующее обдумывание, не мешает в начале урока дать ему время на «устный самоотчет» о проделанной дома работе, о том, что у него в данном произведение стало хорошо и лучше получаться, а что еще не выходит.

Для закрепления в памяти ребенка наиболее существенного из разобранного в классе задания, ученику полезно предложить самому рассказать в конце урока, как он будет самостоятельно заниматься дома. Той же цели служат записи в дневниках. **Дневник** – это документ ученика, который помогает ему организовать свою работу дома. Запись в дневнике следует вести аккуратно и разборчиво. Она должна быть конкретной и направляющей ученическую работу. Недостатком является как раз однообразные, часто повторяющиеся записи, которые теряют свой смысл и потому не выполняются. Например, «продолжать учить»; «задание то же самое»; «опять не выучил».

Некоторые преподаватели при работе с малышами пишут крупными буквами, чтобы ребенок сам мог прочесть задание: это приучает с первых шагов к большей самостоятельности и способствует повышению качества домашней работы. Однако желательно, чтобы урок учеником осваивался настолько хорошо и задание прочно запоминалось, когда подробная запись в дневнике оставалась лишь напоминанием, которую ребенку, при необходимости, дома могут прочитать родители.

Начиная с третьего класса, ученик может записывать задание сам. Для этого после работы над каким-либо произведением в конце урока можно попросить его сформировать задание, и только после этого доверить запись в дневнике[[152]](#footnote-152).

Учитывая большое воспитательное значение отметок, необходимо их умело и грамотно использовать как для поощрения, так и для порицания, но ни в коем случае не злоупотреблять оценками, а лучше лишний раз поощрить словесно.

Чтобы избежать педагогических ошибок в вопросе формальной оценки домашней работы ученика совершенно обоснованной представляется точка зрения А.П. Щапова, предлагающего придерживаться следующих методических рекомендаций[[153]](#footnote-153):

Во-первых, отметку необходимо выставлять сразу после проверки задания, когда преподаватель находится под впечатлением только домашней работы, а не всего того, над чем работал ученик в ходе текущего урока. Ведь не секрет, что хорошо проведенная работа над произведением на самом уроке, иногда заслоняет впечатление от небрежно выполненной домашней работы. Правда, необходимо признать, что часто имеют место и обратные примеры.

Во-вторых, при выставлении оценки желательно учитывать качество отдельных частей задания, так как общая отметка не всегда объективно отражает работу ученика над всем заданным материалом.

В-третьих, отметка должна быть всегда достаточно мотивирована. Поэтому оценку следует обязательно обсуждать с учеником, чтобы он ясно осознавал, почему получил тот или иной балл.

**Одновременно преподаватель должен определиться, что должно оцениваться в первую очередь:**

а) объем стараний и умений, инициативы и настойчивости, которые ученик приложил при выполнении задания (отметки здесь носят преимущественно поощрительный характер);

б) объективное качество игры, напрямую зависящее не только от усилий ученика, но и от его одаренности.

Очевидно, надо исходить их того, что оценка объективного качества не может иметь места ни на начальном, ни даже на раннем серединном этапе работы над произведением. Однако на последних этапах необходима именно объективная оценка качества игры, соответствующая тем стандартам и критериям выставления отметки, которые существуют в данной ДМШ. Расхождение оценки преподавателя с оценкой комиссии обычно вносит сумятицу и большую путаницу в сознание ребенка.

Таким образом, принцип оценки должен закономерно изменяться на определенном этапе работы над произведением. Нельзя, по-видимому, малоподвинутому ученику до конца выставлять высокие отметки лишь за его старательность. С другой стороны, на поздних этапах работы над сочинением и особенно ее снижать подвинутому, но недостаточно старательному ученику. Получив на зачете оценку «отлично», он неизбежно будет впредь с меньшим доверием относиться к оценкам преподавателя.

Между тем необходимо признать – с чем мы категорически не можем согласиться, что некоторые преподаватели, даже оценивая усилия ученика высокой отметкой, при этом остаются совершенно скупыми на похвалу. Это явная и очевидная педагогическая ошибка, так как подчеркивание удач ученика имеет гораздо большее воспитательное значение для стимулирования его работы, чем постоянное подчеркивание только недостатков. Весь наш опыт педагогической работы с убедительной силой и наглядностью подтверждает, что для повышения качества обучения и воспитания ученика, необходимо умело и грамотно руководствоваться методологическим положением А.П. Щапова о том, что вообще весь ход обучения в области искусства «…должен быть поставлен так, чтобы он представлял собой непрерывный ряд хотя бы мелких удач, фиксируемых в сознании ученика и вдохновляющих его на продвижение к новым высотам пианистического исполнительства»[[154]](#footnote-154).

**Творческое состояние преподавателя на уроке.**

Как известно, музыкальный язык – по самой своей природе, не может быть понят и усвоен иначе, чем путем личного эмоционального переживания. Поэтому ни перед каким иным видом педагогической деятельности, кроме музыкальной, пожалуй, не стоит в такой степени вопрос об эмоциональной силе проводимых занятий.

Л.А. Баренбойм «эмоциональному фону» проводимых уроков придавал большое значение, отмечая, что обучение музыке должно быть увлекательным, то есть эмоционально наполнено и – осознанно или неосознанно – эмоционально направлено[[155]](#footnote-155). «А если говорить о музыкальной педагогике, – отмечал Лев Аронович, – то в силу самой специфики музыки без зажженного и возвышающего душу светильника не воспитать ни любителя, ни профессионала: пусть содержание искусства звуков и не исчерпывается одной лишь его эмоциональной стороной, но ведь без проникновения в эмоциональный мир музыки, – считал он, – ее и не поймешь»[[156]](#footnote-156).

Творческое состояние преподавателя во время педагогической работы характеризуется с одной стороны – высшей степенью увлечения самим процессом занятий, а с другой – максимальной концентрацией на нем внимания. В это время у преподавателя наблюдается обостренное восприятие достоинств и недостатков исполнения ученика и, что немаловажно – ясное осознание путей достижения цели.

«…Творчество, – говорил К.С. Станиславский, – есть прежде всего – полная сосредоточенность всей духовной и физической природы. Она захватывает, кроме того, и тело, и мысли, и ум, и волю, и чувство, и память, и воображение»[[157]](#footnote-157).

Иногда приходится слышать мнение, что творческое состояние есть нечто совершенно стихийное, не подвластное воспитанию, и не зависит от воли человека. Мы, конечно, не беремся утверждать, что в любое время возможно вызвать в себе желаемое творческое состояние. Но все же, в известной мере, это состояние подвластно человеку. Так, например, П.И. Чайковский в одном из писем писал, что вдохновенье – гостья, которая не любит посещать ленивых, и что она является к тем, кто призывает ее[[158]](#footnote-158). «Вдохновенье, – говорил Петр Ильич И.Э. Грабарю, – рождается только из труда и во время труда»[[159]](#footnote-159).

Г.М. Коган считал, что «на деле страсть и труд не только совместимы, но являются естественными союзниками: настоящий труд требует страсти, постоянная страсть требует труда»[[160]](#footnote-160).

«Только усилие приводит к вдохновению, – подчеркивала Н.И. Голубовская, – только вдохновение верно направляет усилие»[[161]](#footnote-161).

Все эти многозначные высказывания, на наш взгляд, важны как раз тем, что их содержание акцентировано именно на нерасторжимое единство труда и вдохновения – неотъемлемой черты творчества. Поэтому мы не можем не согласиться с А.П. Щаповым, который к отличительным чертам творческого состояния преподавателя отводит следующие:[[162]](#footnote-162)

**1.** **Уверенность в своих действиях.**

Уверенность характеризуется тем, что каждое слово (показ) дойдет до ученика и принесет ожидаемый результат. Эта уверенность является сочетанием осторожности и смелости, то есть с одной стороны преподавателем выдвигаются только выполнимые трудности, а с другой – он не боится через качественный скачок резко перейти к более сложной задаче, но обязательно с учетом того, что ученик к этому подготовлен.

«Мне кажется, – говорил Я.И. Мильштейн, – что в основу педагогической работы все же должен быть положен принцип постепенности, последовательности развития. Но этот принцип, – по его глубокому убеждению, – не должен мешать педагогу в иных случаях давать ученикам и более трудные вещи, резко двигать их вперед»[[163]](#footnote-163).

**2.** **Обостренная наблюдательность.**

Преподаватель должен не только слышать игру и замечать все детали движения рук ученика, но и видеть выражения его лица, понимать, что он чувствует, чем занято его внимание. Наблюдение за работой ребенка, мы уверены, является тем исходным моментом в раскрытии как его музыкально-творческой индивидуальности, так и в решении задач его музыкального обучения в целом. «Этот процесс, – по мнению Б.Е. Милича, – включает в себя слышание педагогом как целого, так и многих деталей в исполнении разучиваемого произведения, являющееся избирательным, оценочным слышанием»[[164]](#footnote-164).

На всем протяжении занятий с учеником преподавателю нужно сохранять свежесть восприятия и обостренную наблюдательность. В любой момент он должен уметь увидеть ученика как бы «вновь», суметь отбросить от себя то неизбежное привыкание, которое происходит при непрерывной совместной работе. Преподаватель, постоянно подчеркивал Я.И. Мильштейн, «…должен всегда быть чутким как к достижениям, так и к недостаткам ученика, не допускать никакой успокоенности, никакого шаблона»[[165]](#footnote-165).

**3.** **Переживание удовлетворенности**.

Удовлетворение своей работой с одновременной острой критикой своих ошибок. Но самокритика не должна нарушать приподнятый эмоциональный настрой. И наоборот, увлечение процессом работы не должно мешать видеть ее реальные результаты. «Самокритичность, – считал А.Д. Алексеев, – не должна превращаться в бесконечное копание в собственных ошибках, что может привести к нежелательным последствиям»[[166]](#footnote-166).

**4.** **Новые интересные замыслы и идеи.**

Из новых идей отбираются наиболее нужные, увлекательные и реализуемые в данный момент, однако, не нарушающие организованности и плановости общего хода урока. В то же время А.П. Щапов советовал: «Творческие мысли иной раз нужно уметь запоминать и откладывать до их более полного созревания или до более подходящих условий реализации»[[167]](#footnote-167).

**5.** **Поддержание непрерывного педагогического контакта с учеником.**

О необходимости и важности поддержания непрерывного педагогического контакта с учеником мы отмечали ранее. Однако есть необходимость напомнить, что педагогический контакт можно считать достигнутым только тогда, когда учеником все указания (и показ) преподавателя не только добросовестно учитываются и доброжелательно воспринимаются, а главное, что затем – ответственно и охотно им же выполняются.

Для достижения такого контакта Я.И. Мильштейн рекомендовал преподавателю как можно меньше прибегать к «нажиму» и отмечал: «Контакт с учеником лучше всего устанавливается естественным путем. При этом никогда не следует, – советовал он, – стремиться к мелочному, нервно-назойливому вмешательству в игру ученика на каждом шагу»[[168]](#footnote-168).

**К предпосылкам педагогического контакта можно отнести:**

**а)** **Умение наблюдать за учеником.**

Об этом мы уже говорили. Однако считаем возможным повторно напомнить, что поскольку преподавателю приходится работать с «живым материалом», то есть с ребенком, постоянно растущим, а потому и изменяющимся, то, конечно, преподаватель не может и не должен считать свои знания о нем полными и исчерпывающими. «Если изменяется ученик, – отмечал Я.И. Мильштейн, – то неизбежно должно измениться и представление, сложившееся о нем у педагога»[[169]](#footnote-169).

**б)** **Симпатия к ученику («вера в ученика»).**

Симпатия к ученику заключается в доброжелательном отношении к ученику любых возможностей, так как дети чутко улавливают и болезненно реагируют на любую разницу и фальшь в отношениях с ними преподавателя, чем несомненно наносится серьезный ущерб педагогическому процессу.

По глубокому убеждению Н.И. Голубовской «…доверие к ученикам – один из краегольных камней педагогики». Она считала, что только «вера и уважение педагога окрыляет учеников». Но доверяя ученикам, Надежда Иосифовна одновременно предъявляла к ним самые высокие требования.[[170]](#footnote-170)

**в)** **Умелые воспитательные воздействия.**

Из обширной области вопросов воспитательного характера выделим такие, как выдержка и искренность, требовательность и чуткость.

Преподаватель должен, конечно, проводить урок без раздражительности и недовольства, без притворной ласковости, а с симпатией и искренней заинтересованностью работой ученика. При необходимости, чтобы не допустить накипающего недовольства и раздражительности, вдумчивый преподаватель своевременно переключает ход работы, облегчает поставленные перед учеником задачи. Старается свою раздражительность не выдать ни одной деталью своего поведения (вплоть до манеры перелистывать ноты), ни одним оттенком интонации голоса.

«Нет ничего хуже – отмечает Я.И. Мильштейн, – когда начинаешь на ученика …сердиться, а то и злиться…На него не стоит кричать; это во вред делу. К тому же сам педагог ставит себя при этом в смешное положение»[[171]](#footnote-171).

Существует определенная граница между необходимой требовательностью и проявляемой чуткостью. Найти ее правильное сочетание и разумный баланс – одна из неотложных задач преподавателя. Однако практика показывает, что отдельные преподаватели, к сожалению, понимают «требовательность» как непрерывные окрики и словесные выволочки в течение всего урока. «Эти педагоги, – по меткому определению А.П. Щапова, – являются по существу «дрессировщиками» и достигают лишь внешне эффективных, но непрочных и неглубоких результатов»[[172]](#footnote-172).

С другой стороны, необходимо иметь в виду, что излишняя чуткость преподавателя, как правило, приводит к снижению требовательности, тем самым не развивается, а существенно ослабляется воля и настойчивость ученика к преодолению трудностей.

Таким образом, сочетание большой чуткости и симпатии к каждому ученику с необходимой требовательностью и умением мобилизовать волю ученика, сочетание большого терпения и выдержки с искренностью – являются основой успешного воспитательного воздействия и одной из существенных предпосылок педагогического контакта преподавателя с учеником.

**6.** **Постоянная отзывчивость** **на художественное** **содержание музыкального**   **произведения.**

От преподавателя требуется постоянная отзывчивость на художественное содержание произведения, над которым работает ученик, при этом каждый раз (даже в сотый) суметь по-новому взглянуть на давно знакомое произведение. Стараться, опираясь на опыт работы, внести творческий подход к его трактовке и способам овладения его специфическими трудностями, – и тем самым сделать работу над произведением интересной и для себя, и для ученика.

Раскрывая содержание творческого состояния преподавателя на уроке, необходимо также напомнить о возможной педагогической ошибки, когда некоторые преподаватели творческое состояние подменяют искусственной взвинченностью: излишне много, быстро и громко говорят, преувеличенно выразительно играют и напевают, вместе с тем практически не заботясь о том, как ученик реагирует на их слова и действия. Предостерегая преподавателя от возможной ошибки, А.П. Щапов предупреждал, что под воздействием лавины слов и звуков у ученика начинает наблюдаться либо пассивность, замыкание и «сжимание», либо, передаваемая от преподавателя, взвинченность и недостаточная организованность.[[173]](#footnote-173) Характеризуя подобное состояние преподавателя, Н.Е. Перельман со свойственной ему метафорической яркостью и лаконичностью отмечает: «Кипящий чайник мы не называем темпераментным».[[174]](#footnote-174)

Подытоживая, не можем не присоединиться к мнению Б.Е. Милича[[175]](#footnote-175) о том, что:

Во-первых, только в процессе творческих и плодотворных занятий крепнут искусство преподавателя и ученика.

Во-вторых, разная степень восприимчивости ребенка, неодинаковые способности к закреплению нового исполнительского задания могут существенно влиять на характер и форму проводимого урока.

В-третьих, а) необходимыми качествами преподавателя являются творческая настроенность, доброжелательное отношение к ученику любых возможностей, заинтересованность в его неуклонном творческом росте, разумная требовательность;

б) отсутствие заинтересованности, волевой включенности преподавателя особенно губительно сказывается на его занятиях с детьми, не обладающими ярко выраженными музыкально-слуховыми данными. Своеобразие работы с такими учащимися заключается в умелом подборе репертуара, позволяющем в короткие сроки овладеть произведением.

В-четвертых, творческий контакт преподавателя с учеником в значительной мере зависит и от формы проведения урока. Особенно опасны уроки, предусматривающие проверку большого количества заданий (гаммы и этюды, полифонические произведения, сонатина, пьеса).

**Организация самостоятельной работы ученика.**

Вопрос о том, как надо заниматься ученикам дома, рано или поздно встает перед каждым рассудительным и мыслящим преподавателем. Л.В. Николаев говорил ученикам: «Прежде чем учиться, надо выучиться учиться».[[176]](#footnote-176) Полностью поддерживая мнение Леонида Владимировича о необходимости ученику «выучиться учиться», Я.И. Мильштейн в то же время одновременно считал, что исключительно важная роль домашней работы требует постоянного и повышенного внимания к этому процессу, в первую очередь, самого преподавателя. «Прежде чем начать всерьез заниматься с учеником, надо научить его учиться»[[177]](#footnote-177), – не уставал повторять Яков Исаакович.

Не секрет, что работа за инструментом требует большого умственного напряжения и может стать не только бесцельной, но даже вредной, когда ученик переутомляется. Поэтому первоочередным становится вопрос о режиме работы.

Сколько часов в день нужно играть? – постоянно спрашивают ученики и их родители. Когда, в какое время дня лучше всего заниматься, какие следует делать перерывы? Какая последовательность в занятиях музыкой и приготовлением уроков для общеобразовательной школы и т. д.?

На эти вопросы даются различные ответы. Одни уверяют, что двух-трех часов ежедневной игры достаточно для достижения полного успеха, другие находят, что для этого нужно четыре-пять часов; третьи – еще большее количество часов.

«Решает не количество, а качество работы», – постоянно твердил ученикам Н. Рубенштейн.[[178]](#footnote-178) «Количество, – вторит ему И. Гофман – имеет значение, лишь когда оно соединено с качеством».[[179]](#footnote-179) Интересны на этот счет соображения Н.И. Голубовской, которая отмечала, что если ученик садится за фортепиано, он должен работать так, будто располагает большим запасом времени; не должно быть торопливости: лучше сделать меньше, но тщательно, так как качество важнее количества. Каким бы кратким ни было занятие, оно должно протекать с максимальной интенсивностью. И в определении продолжительности ежедневных домашних заданий Надежда Иосифовна придерживалась принципа «Лучше меньше, да лучше». Она частенько говорила: «Люди, которые играют по десять часов в день – самые большие лентяи… Обычно же подобная «усидчивость» есть не что иное, как стремление подменить работу сознания механическим действием, не требующим целенаправленного внимания».[[180]](#footnote-180)

Из этого можно предположить, что в занятиях музыкой действует правило: «Лучше меньше, да лучше». «Гораздо лучше, – говорит Иосиф Гофман, – заниматься вдвое меньше времени, но зато с сосредоточенным вниманием».[[181]](#footnote-181) «Мне кажется, – отмечал Я.И. Мильштейн, – что все зависит от степени внимания ученика, от того, как он занимается, как проводит время за инструментом».[[182]](#footnote-182)

Поэтому мы уверены, что заниматься нужно столько, сколько это возможно. Весь вопрос как раз к тому и сводится: сколько времени можно заниматься с целенаправленным и сосредоточенным вниманием?

Однозначного ответа на этот вопрос мы дать не можем, так как длительность внимания для каждого ученика всегда имеет какой-то свой предел. «…по крайней мере, – уверен Г.М. Коган, – в данную пору, в данный день и час…Этот «сегодняшний» предел длительности внимания и есть тот предел, – по его глубокому убеждению, – дойдя до которого следует прекратить на сегодня работу…Продолжение занятий после достижения указанного предела физически возможно. Но бесполезно и даже вредно»,[[183]](#footnote-183) – совершенно справедливо считал Григорий Михайлович. Отсюда И. Гофман советует «никогда не заниматься более одного часа подряд или, самое большое, двух часов, с перерывом…Через каждые полчаса, – рекомендует он, – делайте паузу, на чем бы вы не остановились. Пяти минут бывает часто достаточно».[[184]](#footnote-184)

Этими же соображениями должен определяться и выбор времени для основной части занятий (насколько такой выбор возможен для ученика). В связи с чем, преподавателю необходимо помочь ребенку в составлении расписания с тем, чтобы была соблюдена разумная последовательность в занятиях музыкой и приготовлении уроков для общеобразовательной школы.

Наибольшая свежесть внимания, как известно, наблюдается по утрам. Вот почему И. Гофман совершено верно настаивает, что «утро – самое лучшее время для работы». «Не всеми еще учитывается, – пишет он, – польза утренних часов работы по сравнению со всяким другим временем дня».[[185]](#footnote-185) Если это невозможно, то целесообразно посвятить музыке время перед приготовлением уроков для общеобразовательной школы, чем после них: переключение внимания благоприятно отразится на занятиях, как искусством, так и наукой.

К сожалению, время, выделяемое учеником фортепианной игре, не столь велико, как нам бы хотелось. Это обусловлено, в том числе, и возрастанием нагрузок в общеобразовательной школе, что требует дополнительного времени, как на приготовление уроков, так и на посещение тех или иных обязательных школьных кружков и секций. При этом нельзя забывать, что ученику также необходимо время на отдых и развлечения. Поэтому преподаватель обязан обратить особое внимание на повышение качества выполнения домашней работы, приучать ученика с первых лет обучения заниматься так, чтобы ни одна минута не пропала даром и зря. Стремясь упорядочить процесс самостоятельных занятий ученика, некоторые преподаватели указывают, сколько минут в день надо тратить на гаммы, этюды, полифонию и т. д. Такого рода регламентация представляется нам абсолютно излишней и ненужной, а только сковывающей развитие самостоятельности ученика. Ведь буквально каждый урок, каждый день домашних заданий вносит те или иные изменения в характер, а следовательно, и в продолжительность последующей работы над музыкальным материалом. Одно из самых важных и главных для ученика – научиться гибко, применительно к новым задачам, распределять свое время между различными объектами работы. Приобрести эти умения можно лишь в процессе собственной практики. «Педагог же должен, – по мнению А.Д. Алексеева, – руководить ею более тонкими методами, чем установлением времени для изучения того или иного сочинения, – в первую очередь соответствующим проведением урока, умелым акцентированием первоочередных задач, возникающих в процессе изучения подготавливаемой программы».[[186]](#footnote-186)

Чтобы хорошо организовать домашнюю работу ученика, преподавателю надо знать условия, в которых он живет. Когда в класс приходит новичок, следует побывать у него дома, познакомиться с его семьей, попробовать инструмент, который должен быть настроенным, без западающих клавиш, тугой педали и т. д., а пюпитр и клавиатура хорошо освещены. Все эти так называемые «мелочи» в действительности имеют большое значение.

Важно знать отношение родителей к занятиям их детей музыкой. Не должно быть, на наш взгляд, как преувеличенной опеки, которая лишает ребенка всякой самостоятельности и инициативы, так и недостаточного внимания и помощи с их стороны. Иногда родители не только не следят, чтобы ребенок действительно работал за инструментом, но даже не понимают, как важно создать в это время в комнате, хотя бы тишину.

Родители должны следить, чтобы ребенок занимался в положенное время; создать ему необходимые условия для работы, но вмешиваться в нее без крайней необходимости, мы бы не советовали. А.Д. Алексеев по этому поводу совершенно обоснованно и правильно говорил: «Пусть лучше о всех замеченных недостатках они сообщают педагогу: нет ничего хуже, когда мать и педагог начинают учить ребенка в четыре руки. Конечно, – признавал в то же время Александр Дмитриевич, – в отношении самых маленьких не исключается возможность некоторого присмотра за выполнением домашних заданий».[[187]](#footnote-187)

Успешность самостоятельной работы ученика за инструментом во многом определяется существующим в семье отношением к труду, в частности, труду детей. Отсюда значительно возрастает роль и значение трудового воспитания, чтобы труд в семье не был показным, а стал потребностью и необходимостью. «Самое же главное, – по глубокому убеждению Я.И. Мильштейна, – это работать, работать и работать. Бездействие для ученика – смерти подобно; способности не освежаемые трудом, – уверен он, – ржавеют, тупеют».[[188]](#footnote-188)

Интересным, нам кажется, опыт работы педагогического коллектива Обнинской ДМШ №1 им. Синисало Калужской области по социально-педагогической помощи родителям при организации домашних занятий ребенка. Например, в масштабе ДМШ была создана «Музыкальная школа для родителей», в рамках которой осуществляется знаниевая поддержка психолого-педагогического и музыкального просвещения родителей: они получают психолого-педагогические знания, знания по физиологии ребенка, психологии общения, методам обучения и воспитания детей. Важным становится приобщение родителей к практическим занятиям по организации музыкальных домашних занятий. Родителей вооружают диагностическими показателями музыкального становления их детей, что, несомненно, придает взрослым членам семьи педагогическую перспективу их деятельности.

Организован так же цикл семинаров для преподавателей ДМШ, посвященных участию преподавателей – музыкантов в организации консультирования родителей и детей при проведении домашних занятий. Это приводит к изменению модели деятельности преподавателя школы, которая выходит за рамки знаниевой педагогики[[189]](#footnote-189) и приобретает инновационную социально-педагогическую направленность. В ее основе лежит педагогическое партнерство преподавателя – родителей – ребенка. ДМШ как институт социализации детей в своей педагогической деятельности приобретает социально-педагогическую открытость, умение и желание сотрудничать с семьей ребенка.

Однако важно, чтобы это не превратилось в разовую акцию (мероприятие для галочки) и очередную кампанейщину, а «Музыкальная школа для родителей» продолжала оставаться постоянно действующей и могла системно оказывать необходимую и востребованную социально-педагогическую помощь родителям при организации домашних заданий ребенка.

**Заключение**

Изучение обозначенной проблемы позволило сделать следующие выводы:

**Во-первых,** в настоящее время в области музыкального образования существуют две тенденции. Первая связана с разработкой новых методик и технологий образовательного процесса – педагогическими инновациями. Вторая заключается в строгом следовании традиционным установкам. Очевидно, что в контексте совершенствования начального музыкального образования особое значение принадлежит обеим из обозначенных тенденций, так как эффективность внедрения новинок обусловлена обязательным учетом накопленного педагогического опыта.

**Во-вторых,** а) важно, чтобы специфика педагогического процесса в ДМШ была связана не только с прагматичным предметным обучением, овладением информацией и мастерством, объемом получаемых ЗУНов, а с развитием потенциальных возможностей ребенка, с процессом становления и совершенствования его как субъекта собственного развития;

б) эти процессы не могут сводиться только к выражению результата в статистической форме (концерты, конкурсы, дипломы и прочее). Основной принцип, на котором может строиться программа сохранения и развития ДМШ – это создание условий, способствующих творческому росту учащихся.

**В-третьих,** а) одним из главных условий построения продуктивного учебно-воспитательного процесса в исполнительском классе фортепиано является наличие хорошо организованной целостной учебно-педагогической системы занятий в ДМШ, а также эффективное функционирование основной базовой единицы данной системы – урока;

б) индивидуальная работа с учениками, урок в форме диадического («парного») взаимодействия преподавателя и ученика является основной, наиболее распространенной формой обучения в классе фортепиано ДМШ;

в) совершенствование содержания и форм урока в исполнительском классе фортепиано предполагает органический синтез общедидактических и частнопредметных составляющих (педагогических подходов, компонентов и прочее) в целостной структуре обучения.

**В-четвертых,** а) урок – это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок (этап, звено, элемент) учебного процесса.

Учебное занятие является ведущей составной частью образовательного процесса, при котором реализуется весь комплекс образовательной, развивающей и воспитывающей функций в соответствии с требованиями программы;

б) учебное занятие – это сложный и ответственный этап учебного процесса, ибо от качества отдельных занятий, в конечном итоге, зависит общее качество подготовки учащихся.

**В-пятых,** каждый отдельный урок надо рассматривать не изолированно, не локально, а как определенное звено в цепи других уроков, причем совокупность их надо трактовать в виде целостной, слитной учебно-образовательной системы, отдельные элементы которой распределяются и актуализируются в зависимости от общей логики обучения и конкретных задач на данном этапе учебно-педагогического процесса.

**В-шестых,** а) подготовка урока – это разработка комплекса мер, выбор такой организации учебно-воспитательного процесса, которая в данных конкретных условиях обеспечивает наивысший конкретный результат;

б) большую помощь в осуществлении задач урока оказывает предварительная подготовка к нему преподавателя. В подготовке преподавателя к уроку выделяются три этапа: диагностики, прогнозирования, проектирования (планирования). При этом предполагается, что преподаватель хорошо знает репертуар ученика, может его исполнить ясно, точно и чисто.

**В-седьмых,** а) одним из определяющих факторов повышения эффективности педагогического процесса и урока как его основного звена, является плодотворная и систематическая работа преподавателя над собственным исполнительским мастерством;

б) однако личное исполнительство продолжает оставаться слабой стороной некоторых преподавателей, чем наносится серьезный ущерб учебно-педагогическому процессу как ДМШ, так и всему, по определению Г.Г. Нейгауза, «педагогическому делу вообще»;

в) существует прямая корреляция между профессиональной подготовкой преподавателя класса фортепиано и успеваемостью ученика (овладением ЗУНами).

**В-восьмых,** а) установление межпредметных связей с коллегами-преподавателями музыкально-теоретических дисциплин, как и создание глубокой общности между преподавателями класса фортепиано, обмена мнениями и опытом работы между ними необходимо рассматривать важной составляющей оптимизации музыкальных занятий в условиях диадического («парного») взаимодействия преподавателя и ученика;

б) немаловажным фактором оптимального построения урока является стабильная благоприятная психологическая атмосфера занятий. Поэтому пристальное внимание следует уделять установлению эмоционального контакта преподавателя с учеником, формирование межличностных отношений с приоритетным использованием либерально-толерантного стиля общения. В то же время чередование преподавателем различных стилей работы (от авторитарного до консультационного) имеет более широкий диапазон психологического воздействия на учащегося. Переключение ролевых функций в процессе работы мобилизует ученика на повышение активности и самостоятельности в овладении учебным процессом.

**В-девятых,** улучшение качества самостоятельных домашних заданий ученика способствует укреплению процесса обучения в целом и планомерно выводит музыкально-исполнительский урок на более высокий уровень творческого взаимодействия преподавателя и ученика. Проведение урока как прообраза домашнего задания помогает учащемуся приобретать опыт организации самостоятельной учебной работы, что дает ему большую свободу творческого поиска и готовит к продолжению самообразования в дальнейшем вне стен ДМШ.

**В-десятых,** соотношение общих и текущих компонентов обучения, то есть долговременного педагогического планирования, с одной стороны, и решения актуальных практических задач, с другой стороны, должно быть гибким, лабильным, изменчивым, оставляя место для педагогических импровизаций, смены (в случаи необходимости) ранее намеченные педагогические установки. Только в этом случае целенаправленность и последовательность в реализации общего курса обучения не снизят градус эмоциональной увлеченности и заинтересованности ученика, происходящим на уроке.

**В-одиннадцатых,** а) важной задачей внедрения современных методологических и технологических подходов в процесс начального музыкального развития детей является учет разной степени их одаренности и в этом смысле – создание различных по уровню сложности методических разработок, пособий, репертуарных сборников для обучения и т. п.;

б) адекватное применение преподавателем разработанных педагогических инноваций в ДМШ не всегда возможно, поскольку их деятельность поливариативна по сути, всегда носит творческий характер и зависит от условий, в которых проходит урок. Часто одни и те же педагогические средства в различных условиях могут иметь различный результат. Поэтому преподаватель должен эффективно варьировать методы и формы обучения и воспитания, активно их развивать, уточнять и додумывать, то есть согласно Г.Г. Нейгаузу – «диалектически преобразовывать», чтобы выбрать именно то, что нужно его ученику для получения качественных и глубоких знаний.

**В-двенадцатых,** а) предложенный вариант модели проведения урока представляет собой некий собирательный образ, примерную схему, что, однако, не только не исключает, но и предполагает критическое отношение и отбор (или проверку) наиболее интересного и поучительного;

б) отталкиваясь от предложенной схемы, каждый преподаватель исполнительского класса фортепиано ДМШ, творчески переработав ее, сообразуясь со своим педагогическим опытом и взглядами на пианистическое воспитание, адаптировав индивидуальным особенностям и стадии развития каждого своего ученика, считаем, что может и должен создать собственную;

в) для повышения качества учебно-воспитательного процесса, мы уверены, что преподаватель должен буквально жить любимым делом, вкладывать в него душу, быть открытым для всего нового и передового, активно и целенаправленно использовать свой профессиональный тезаурус (накопленные и творчески переработанные им знания, представления) через поиск эффективных путей и средств в организации и проведения урока – основной формы учебной деятельности.

**В-тринадцатых,** а) изучение новых идей, как правило, дает толчок собственному творчеству преподавателя и обогащает его опыт, дает возможность оптимизировать педагогический процесс, осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику, эффективнее влиять на развитие и саморазвитие личности учащегося, реализацию его возможностей;

б) в то же время должны признать, что, конечно, никакие научно-практические конференции и доклады, методические разработки, пособия, программы и т. п., сами по себе не научат преподавателя, если он, по определению Б.А. Афанасьева, «не одержим стихией искусства», работать увлекательно, самозабвенно и результативно, но «…они, – по глубокому убеждению Л.А. Баренбойма, – могут побудить его заняться самовоспитанием, а это по себе уже, – совершенно обоснованно признавал Лев Аронович, – не так мало».[[190]](#footnote-190)

Наконец, должны отметить, что основные положения работы обсуждались на педагогических советах МОУДОД «Красногорская детская музыкальная школа» и опубликованы на сайте школы: (http://krasndmsh.ru). Предложенные методы работы востребованы и апробированы автором при подготовке и проведении уроков в исполнительском классе фортепиано на протяжении ряда лет. При этом их плодотворное влияние на развитие музыкальных и творческих способностей учеников, стабильные результаты усвоения ими учебной программы подтверждаются, в том числе, статистической стороной публичных выступлений учащихся на различных конкурсах и фестивалях и показанными на них результатами.[[191]](#footnote-191)

**Список использованной и рекомендуемой литературы:**

1. Приказ Министра культуры РФ от 28 декабря 2001 г. № 1403 «О концепции художественного образования в Российской Федерации».
2. Приказ Министра образования и науки РФ от 24 марта 2010 года № 209 «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений».
3. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд. 2-е, доп., М.: Музыка, 1971.
4. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя – музыканта: Учебное пособие. М.: Владос, 2000.
5. Арчажников Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1984.
6. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982.
7. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. Изд. 2-е, доп., Л.: Сов. композитор, 1979.
8. Баренбойм Л.А. За полвека/Очерки. Статьи. Материалы. – Л.: Сов. композитор, 1989.
9. Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог. – Л.: Музыка, 1978.
10. Бунин В.В. Педагогика С.Е. Фейнберга. М.: Музыка, 2000.
11. Векслер С.И. Современные требования к уроку: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985.
12. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогической свободе // Новые ценностные образования. Вып. 2. М., 1995.

13. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1978.

1. Гинзбург Л.С. О работе над музыкальным произведением. – 4-е изд., доп., М.: Музыка, 1981.
2. Гофман И. Фортепианная игра. Вопросы и ответы. М., Искусство, 1938.
3. Грабарь И.Э. Моя жизнь. М. -Л., Искусство, 1937.
4. Коган Г.М. У врат мастерства: Психологические предпосылки успешности пианистической работы. М.: Сов. композитор, 1961.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2т. М.: Педагогика, 1982. Т.1.
6. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика, – Ростов-на-Дону, 2002.
7. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М.: Музыка, 1988.
8. Львова Ю.Л. Как рождается урок. М: Знание, 1976.
9. Махмудов М.И. Современный урок: Вопросы теории. М.: Педагогика, 1981.
10. Милич Б.Е. Воспитание ученика – пианиста. М.: Кифара, 2002.
11. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей. – М.: Сов. композитор, 1983.
12. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Изд. 2-е, – М., Музгиз,1961.
13. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М.: Музыка, 1988.
14. Л.Н.Оборин - педагог. Сб. статей. М.: Музыка, 1989.
15. Перельман Н.Е. В классе рояля. Короткие рассуждения. – М.: Классика-XXI, 2011.
16. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. Организация деятельности ученика на уроке. М.: Знание, 1985.
17. Сборник методических материалов для преподавателей учреждений дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства. Вып. 9. – М.: ЛЕНАНД, 2010.
18. Сборник методических материалов для преподавателей учреждений дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства. Вып.12. – М.: ЛЕНАНД, 2011.
19. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5.С. 16–21.
20. Симонов В.П., Иванова Т.П., Волчкова А.П. Опыт системного анализа урока // Педагогика. 1996. № 3.С. 35–39.
21. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. Изд. 7-е, – М. – Л.: Искусство, 1941.
22. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Сбор. соч., Т.2. М., 1954.
23. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. Изд. 2-е. М.: Сов. композитор, 1989.
24. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. – М., Музыка, 1969.
25. Чайковский П.И. Переписка с Н. Ф. фон-МЕКК. т.1, М. – Л., 1934.
26. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. – М.: Классика- XXI, 2009.
27. Щукина Г.И. О проблемах современного урока // Советская педагогика. 1987.С. 48–51.

**Авторефераты диссертаций.**

1. Аврамкова И.С. Педагогические инновации в системе начального обучения игре на фортепиано: На материале современных учебно-методических пособий. На соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Спб., 2007.
2. Бычков И.Э. Проблема освоения системных знаний о музыке на начальной стадии обучения: На материале уроков фортепиано в ДМШ. На соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1998.
3. Латышев О.Л. Педагогические проблемы семейного музыкального воспитания детей. На соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Калуга, 2002.
4. Таланова Ю.В. Формирование музыкального интереса у детей на занятиях по фортепиано в системе дополнительного образования. На соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 2007.
5. Чекодаева М.Д. Оптимизация индивидуальных занятий с учащимися – музыкантами: К проблеме совершенствования структуры урока в музыкально-исполнительских классах педагогических вузов. На соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М.,2003.

**Приложение №1. Психолого-педагогическая характеристика ученика ДМШ (по А.Д. Алексееву)**

1. Уровень музыкальных данных (слуха, ритма, памяти);

соответствие исполнительского аппарата ученика данному музыкальному инструменту, степень приспособляемости к инструменту.

2. Общее развитие, эмоциональность, восприимчивость, быстрота реакции.

3. Отношение к музыке, музыкальным занятиям.

4. Работоспособность, собранность.

5. Умение заниматься самостоятельно, степень грамотности в разборе текста, быстрота освоения музыкальных произведений.

6. Успехи к концу семестра (года).

7. Недостатки в развитии ученика и задачи по их преодолению.

**Для характеристики учащихся с профессиональными данными необходимо отмечать такие индивидуальные качества, как наличие художественного воображения, проявление музыкальной инициативы, технические данные и др.**

**Приложение №2. Основные требования к личностным качествам преподавателя ДМШ**

**Личностные качества преподавателя:[[192]](#footnote-192)**

* творческий стиль мышления;
* вариативность и мобильность мышления;
* эмпатийность – способность к сопереживанию;
* чувство меры в принятии решений и в действиях, чувство такта;
* креативность (способность к творчеству);
* перцептивность (способность к восприятию нового);
* толерантность – терпимость к инакомыслению;
* рефлексивность – способность к анализу своих переживаний;
* контактность в общении, коммуникативность и диалогичность.

**Приложение № 3. Конспект экспертного урока**

Дата проведения урока -

ФИО аттестуемого преподавателя – Еникеева Раиса Асхатовна.

Фамилия, имя учащегося – Денисова Дана.

Возраст, класс – 11 лет, 4 класс

Тема урока: «Развитие музыкально-исполнительских навыков учащегося на завершающем этапе работы над произведениями»

Материал урока:

* Л. Бетховен. Соната Соль мажор 1 часть;
* С. Прокофьев. Вальс из цикла «Детская музыка»;
* С. Прокофьев. Мимолётность № 11.

Цель урока:

Развитие и закрепление теоретических и практических навыков учащегося в ходе подготовки к публичному выступлению на основе материала урока.

**Задачи урока:**

1. Образовательная – закрепить теоретические знания (штрихи, аппликатурный принцип, средства музыкальной выразительности) и практические навыки (знание аппликатуры, умение «слушать себя», контролировать свою игру, проверяя соответствие реального звучания задуманному), умение применить полученные знания.

2. Развивающая – развитие творческой активности через различные виды деятельности (сочинения подтекстовки, музыкально-поэтических образов с использованием музыкальной терминологии), чуткости к динамическим градациям, чувства ритма.

3. Воспитательная – воспитание любви к предмету, повышение уровня познавательной мотивации, формирование нравственно-эстетического, эмоционального отношения к искусству и жизни.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Этапы работы** | **Содержание этапа** |
| **1.**  **2**.  **3.**  **4.**  **5.** | Организационный момент.  Цель для учащегося: формирование навыков активного творческого участия в образовательном процессе с чётко определёнными критериями его реализации.  Цель преподавателя: настроить учащегося на творческую плодотворную работу на уроке с учётом индивидуальных особенностей ученика.  Задачи:  1. Образовательная:  • определить объём изучаемого  материала:  Л. Бетховен. Соната Соль мажор 1 ч.;  С. Прокофьев. Вальс из цикла «Детская музыка»;  С. Прокофьев. Мимолётность № 11.  • организация игрового аппарата учащегося.  2. Развивающая:  • организация осознанного отношения к деятельности на уроке;  • активизация внимания, сосредоточенности, слуховых восприятий.  3. Воспитательная:  • формирование дисциплины;  • воспитание бережного отношения к учебному времени, повышение уровня познавательной мотивации.  Методы:  • словесно-индуктивный (беседа,диалог);  • наглядно-дедуктивный (сравнение);  • стимулирования (метод эмоционально-психологического раскрепощения учащегося).  **Опрос учащегося по заданному на дом материалу.**  Цель для учащегося: качественный показ выполненной домашней работы.  Цель преподавателя: выявить уровень сформированности умений и навыков.  Задачи:  1. Образовательная:   * определить объём и качество выполнения домашнего задания; * обозначить наметившиеся проблемы и пути их устранения; * выяснить причины недостаточной подготовки учащегося (при необходимости).   2. Развивающая:   * научить слушать себя во время исполнения произведений; * развитие навыков самоконтроля; * воспитание самостоятельности в планировании своей деятельности; * формирование оценки качества выступления (самоанализ);   3. Воспитательная:   * воспитание положительного отношения к процессу обучения; * воспитание ответственного отношения к учёбе (самоконтроль).   Методы:   * практический (исполнение произведений учеником); * словесно-индуктивный (беседа, диалог, объяснение); * стимулирования (метод эмоционально-психологического раскрепощения учащегося); * мотивирования (поощрение и принуждение); * наглядно-дедуктивный (сравнение).   **Изучение нового учебного материала.**  *Цель для учащегося:* изучение нового материала.  Цель преподавателя: развитие и закрепление теоретических и практических навыков учащегося. Привитие навыков глубокого, личностно-творческого постижения сущности музыкального произведения.  Задачи:  1. Образовательная:  • развивать эмоционально-образное мышление в процессе исполнения и восприятия музыкального материала.  2. Развивающая:  • развитие умения удерживать активное внимание продолжительное время;  • умение использовать имеющиеся знания в ситуациях, не встречающихся ранее;  • развитие познавательного интереса.  3. Воспитательная:  • воспитание любви к музыке;  • повышение уровня познавательной мотивации;  • воспитание трудолюбия.  *Методы:*  • наглядный (исполнение произведений преподавателем с комментарием своих действий);  • словесный (обсуждение впечатлений);  • практический (исполнение учеником произведений с учётом замечаний и рекомендаций преподавателя);  • учёт индивидуальных особенностей учащегося.  **Закрепление учебного материала.**  *Цель учащегося:* исполнить произведения с максимально возможной передачей музыкальных образов, впечатлений, учитывая проработанные замечания.  Цель преподавателя: закрепление теоретических и практических навыков учащегося на основе материала урока.  Задачи:  1. Образовательная:  • закрепление у учащегося эстетического, эмоционально- целостного, творческого начала, убедительности трактовки и технической стороны в исполнении произведений.  2. Развивающая:  • развитие всех видов памяти;  • совершенствование мыслительных операций;  • развитие общей эмоциональной сферы.  3. Воспитательная:  • воспитание сценической культуры;  • реализация возможностей учащегося через учебную деятельность и индивидуальное творчество.  Методы:  • практический (исполнение произведений);  • стимулирования.  Задание на дом.  Цель для учащегося: определить самостоятельно задание по каждому произведению с учётом рекомендаций преподавателя.  *Цель преподавателя:* совершенствовать навыки учащегося через освоение материала урока. | Приветствие учащегося. Визуальная проверка готовности к уроку: учебных пособий, дневника, правильности расположения учащегося за инструментом. Определение уровня эмоционального состояния учащегося на момент начала урока. Выбор методов мотивирования для активной работы учащегося. Определение значимости данного урока для дальнейшего развития и подготовки учащегося к публичному выступлению.  Объявление темы урока: «Развитие музыкально-исполнительских навыков учащегося на завершающем этапе работы над произведениями».  Для постепенного вхождения в рабочий процесс учащемуся предлагается работа над техническим материалом, используя методы и приёмы активизации слуха (слушание гармоний, пение скрытых голосов);  приведение рук в рабочее состояние:  исполнение гаммы Ля мажор и упражнений в этой же тональности.  Задачи при игре гамм:  • ладотональная ориентировка;  • воспитание аппликатурной дисциплины;  • выработка автоматизации движений;  • достижение пальцевой беглости, ровности, выносливости.  Применяемые приёмы:  • динамические;  • тембровые;  • артикуляционные;  • ритмический.  Задачи при игре аккордов (по 3 и 4 звука):  • добиться синхронности и тембровой окраски, динамического развития.  **Применяемые приёмы:**  • использование разнообразных штрихов;  • ощущение опоры в клавиатуру;  • цепкость в кончиках пальцев;  • освобождение руки после взятия аккордов.  **Задачи при игре арпеджио (ломаных, коротких и длинных):**  • воспитание пальцевой дисциплины;  •выработка правильных кистевых движений.  Применяемые приёмы:  •воспитание боковых движений с помощью локтя;  •формирование приёмов «раскрытия руки», «раскрытия ладони»;  •перенос опоры на разные пальцы  Проверка домашнего задания. Определение режима домашней работы с целью дальнейшего планирования её объема или выяснения причин неудачного исполнения произведений, отдельных элементов музыкальной ткани (если таковое будет иметь место).  Прослушивание 1-ой части Сонаты Л. Бетховена Соль мажор.  Оценка исполнения произведения самим учеником. Важно, чтобы ученик сам сказал о своих недостатках после проигрывания (если таковое будет иметь место). Оценка исполнения преподавателем: отметить успехи или недостатки в сравнении с предшествующим уроком, как ученик в целом охватывает произведение, как воспринимает содержание, чувствует ли линию развития, соотношение целого и частей. Преподавателем отметить трудности усвоения сонатного аллегро, обусловленные сменой образного строя партий, тем (их мелодики, ритмики, гармонии, фактуры).  Прослушивание Вальса С. Прокофьева из цикла «Детская музыка» и «Мимолётности № 11». Оценка исполнения Вальса самим учеником. Оценка исполнения преподавателем (отметить успехи или недостатки в сравнении с предшествующим уроком). Беседа о стилевых особенностях музыки С. Прокофьева:   * для мелодики произведений характерен необычайно широкий диапазон, острые скачки на широкие интервалы, гибкая извилистость кантилены, регистров, раскрепощение, тяготение к сравнительно частой смене тембров; * характерность мелодии произведений находится в неразрывном единстве с ладогармонической стороной его стиля; * для гармоний произведений характерны аккорды с внедряющимися или заменёнными ступенями; * для ладового мышления произведений характерны политональность, ладовое переченье. * стилистика музыки помимо мелодичных и гармоничных средств во многом определена ритмом.   Л. Бетховен. 1-я часть Сонаты Соль мажор.  Для психолого-педагогического сопровождения урока использую следующие методические приёмы:  • детальная работа с учеником над произведением, при этом активно использую метод личностного показа с комментарием своих действий;  • работа над образно-эмоциональным строем сонатного аллегро, которому присущи: большая моторная устремлённость, чёткость ритмики, закономерность чередования штрихов над умением гибко переключаться на новые технические и звуковые задачи;  • внимание на контрастное сопоставление музыкального материала по большим законченным отрезкам формы.  С. Прокофьев. Вальс из цикла «Детская музыка», Мимолётность № 11.  Детальная работа с учащимся над пьесами, при этом активно использую метод личностного показа с комментариями своих действий:  - проникновение в образно-эмоциональный строй сочинений;  - охват формы произведения и драматургии в целом;  - воплощение стилевых черт композитора;  - особенности трактовки произведений;  - привнесение в исполнение эмоциональной чуткости и гибкости, элементов артистизма.  Исполнение произведений. Даю оценку общего впечатления от выступления учащегося (отмечаю успехи в сравнение с предыдущим исполнением) по основным критериям:  • наличие творческого начала, убедительности трактовки, технической стороны исполнения;  • эмоциональность, артистичность исполнения;  • проникновение в образно- эмоциональный строй сочинения;  • охват формы произведения и драматургии в целом;  • воплощение стилевых черт:  - звуковая сторона (качество звучания, соотношение пластов фактуры и динамики, владение артикуляцией, педализацией);  - темпо-ритмическая сторона исполнения (точность ритма, правильность выбора темпа, его устойчивость, владение алогическими нюансами).  Домашнее задание.  Л. Бетховен. Соната Соль мажор 1-ая часть:  работать над целостным охватом музыки на более протяжённых линиях её развития, образно-эмоциональным строем сонатного аллегро; продолжать работать над технической стороной исполнения, звуком, ритмом.  С. Прокофьев. Вальс из цикла «Детская музыка»:  работать над фразировкой, артикуляцией. Учить левой рукой отдельно, проработать трудные места: скачки в мелодической линии, аккомпанементе. Обратить внимание на динамическое развитие во фразах, звуковые нюансы.  С. Прокофьев. Мимолётность № 11:  работать над ритмическим рисунком, звуком, артикуляции в правой руке. Добиваться штриховой точности в левой руке. |

**Приложение № 4. Сравнительные особенности традиционной «знаниевой» и инновационной «способностной» педагогики (характеристики образовательных моделей)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | **Особенности** | **Традиционная «знаниевая»** **педагогика** | **Инновационная «способностная» педагогика** |
| 1. | Цель | Формирование знаний, умений и навыков | Развитие личности |
| 2. | Интегральная характеристика | «Школа памяти» | «Школа развития» |
| 3. | Преобладающий тип и характер взаимоотношений | Субъект-объектный | Субъект-субъектный |
| 4. | Девиз преподавателя | «Делай как я» | «Не навреди» |
| 5. | Характер и стиль взаимодействия | Авторитарность; монологичность; закрытость | Демократичность; диалогичность; открытость; рефлексивность |
| 6. | Формы организации (исполнительский класс фортепиано) | Индивидуальные | Индивидуальные |
| 7. | Формы обучения | Иллюстративно-объяснительные; информационные | Проблемные: проблемного изложения; частично-поисковый; эвристический; исследовательский |
| 8. | Ведущий принцип | «Продавливания» | «Выращивания» |
| 9. | Ведущий тип деятельности, осваиваемый учеником | Репродуктивный, воспроизводящий | Продуктивный; творческий; проблемный |
| 10. | «Формула обучения» | Знания – репродуктивная деятельность | Проблемная деятельность – рефлексия – знания |
| 11. | Способы усвоения | Заучивание; деятельность по алгоритму | Поисковая мыслительная деятельность, рефлексия |
| 12. | Функция преподавателя | Носитель информации; хранитель норм и традиций; пропагандист предметно-дисциплинарных знаний | Организатор сотрудничества; консультант; управляющий поисковой работой ученика |
| 13. | Позиция ученика | Пассивность; отсутствие интереса; отсутствие мотива к личностному росту | Активность; наличие мотива к самосовершенствованию; наличие интереса к деятельности |

**Приложение №5. Практика выступлений учащихся на конкурсах и фестивалях (2008г.-июль 2013 г.)**

**Участие в мероприятиях, проводимых Министерством культуры Московской** **области:**

2013г. – Лауреат Московского областного конкурса «Играют выпускники».

2013 г. – Диплом Московского областного юношеского конкурса пианистов, посвященного 140-летию со дня рождения С.В.Рахманинова за исполнение пьесы П.Чайковского «Ноктюрн» (г.Электросталь).

2013 г. – Дипломант III степени на международном детском и юношеском фестивале – конкурсе «Открытая Европа».

2013 г. – участие в Московском областном конкурсе, посвященном русской музыке (пос. Лесной городок).

2012 г. – участие в международном детском и юношеском фестивале-конкурсе «Открытая Европа».

2012 г. – Лауреат IV степени Московского областного юношеского конкурса пианистов, посвященного А.Н. Скрябину (г.Электросталь).

2012 г. – участие в III в международном детском и юношеском фестивале «Зелёная карета».

2011 г. – участие в международном детском и юношеском фестивале – конкурсе «Открытая Европа».

2011 г. – участие в Московском областном конкурсе, посвященном С.С. Прокофьеву.

2010 г. – участие в Московском областном фестивале «Играют преподаватели».

**Участие в концертах, фестивалях, конкурсах и олимпиадах. Победители Зональных и Межзональных конкурсов в Московской области:**

2013 г. – I место на межзональном конкурсе юных пианистов «И.С. Бах и современность» г. Лыткарино.

2013 г. – I, IV места на межзональном конкурсе юных пианистов г. Химки.

2013 г. – III место на межзональном конкурсе юных пианистов г. Воскресенск.

2013 г. – Гран-при, I, III места на конкурсе Красногорского методобъединения.

2012 г. – участие в межзональном конкурсе юных пианистов. Диплом «Перспектива», два Диплома «Надежда» г. Химки.

2012 г. – Дипломант конкурса Красногорского методобъединения.

2012 г. – I, III места на межзональном конкурсе юных пианистов г. Химки.

2012 г. – I, III места на конкурсе Красногорского методобъединения.

2011 г. – I место на межзональном конкурсе юных пианистов г. Химки.

2011 г. – II место на межзональном конкурсе юных пианистов г. Дубна.

2011 г. – I, I, III места на конкурсе Красногорского методобъединения.

2010 г. – I, II, III места на конкурсе Красногорского методобъединения.

2010 г. – I, III места на межзональном конкурсе юных пианистов г. Химки.

2010 г. – участие в межзональном конкурсе юных пианистов г. Химки.

2009 г. – II место на конкурсе Красногорского методобъединения.

2009 г. – Гран-при на конкурсе Красногорского методобъединения.

2008 г. – Гран-при на конкурсе Красногорского методобъединения.

2008 г. – I место на конкурсе Красногорского методобъединения.

Ежегодное участие учащихся класса в отчетных концертах школы.

**Поступления учащихся:**

2013 г. – Романенко Арина, ГОУСПОМО «Колледж искусств».

2013 г. – Журавлёв Иван, АМК при МГК им. П.И.Чайковского.

2009 г. – Герасимова Ирина, МГИМ им. Шнитке.

2008 г. – Максимович Алина, ГОУСПОМО «Колледж искусств».

1. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М.: Музыка, 1988. С. 219. [↑](#footnote-ref-1)
2. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. Изд. 2-е, доп., Л.: Сов. композитор, 1979. С. 79. [↑](#footnote-ref-2)
3. Цит. по: Крюкова В.В. Музыкальная педагогика. - Ростов-на-Дону, 2002.С.12. [↑](#footnote-ref-3)
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога.5-е изд.- М.: Музыка, 1988.С. 238. [↑](#footnote-ref-4)
5. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С. 274. [↑](#footnote-ref-5)
6. Дидактические принципы Яна Амоса Коменского (1592-1670): принцип сознательности и активности; принцип наглядности; принцип постепенности и систематичность знаний; принцип упражнений и прочного овладения знаниями и навыками. [↑](#footnote-ref-6)
7. См.: Приказ Министра культуры РФ от 28 декабря 2001 г. № 1403 «О Концепции художественного образования в Российской Федерации». [↑](#footnote-ref-7)
8. См.: Сборник методических материалов для преподавателей учреждений дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства. Вып.9.-М.:ЛЕНАНД,2010. С. 64. [↑](#footnote-ref-8)
9. Приложение № 1. Психолого-педагогическая характеристика ученика ДМШ (по А.Д. Алексееву). [↑](#footnote-ref-9)
10. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. 5-е изд.-М.: Музыка, 1988.С.21. [↑](#footnote-ref-10)
11. См.: там же.С.148. [↑](#footnote-ref-11)
12. См.: там же.С.26 [↑](#footnote-ref-12)
13. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста. М.: Кифара, 2002.С.113. [↑](#footnote-ref-13)
14. Приложение № 2. Основные требования к личностным качествам преподавателя ДМШ. [↑](#footnote-ref-14)
15. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей. -М.: Сов. композитор, 1983.С.201. [↑](#footnote-ref-15)
16. См.: Приказ Министра образования и науки Российской Федерации от 24 марта 2010 года № 209 «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений». [↑](#footnote-ref-16)
17. Сборник методических материалов для преподавателей учреждений дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства. Вып.12.-М.: ЛЕНАНД, 2011.С.11-13. [↑](#footnote-ref-17)
18. Приложение № 3. Конспект экспертного урока. [↑](#footnote-ref-18)
19. См.: Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. - М.: Классика-XXI, 2009.С.50-60. [↑](#footnote-ref-19)
20. См.: там же.С.59. [↑](#footnote-ref-20)
21. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. Изд.2-е. М.: Сов. композитор,1989. С.9. [↑](#footnote-ref-21)
22. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд.-М.: Музыка, 1988.С.19. [↑](#footnote-ref-22)
23. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика- XXI, 2009.С.52. [↑](#footnote-ref-23)
24. См.: там же.С.45-46. [↑](#footnote-ref-24)
25. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.46. [↑](#footnote-ref-25)
26. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.46. [↑](#footnote-ref-26)
27. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.47-48. [↑](#footnote-ref-27)
28. Цит. по: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская - исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.85. [↑](#footnote-ref-28)
29. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога.5-е изд.- М.: Музыка, 1988.С.168. [↑](#footnote-ref-29)
30. См.: Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. - М.: Классика-XXI, 2009.С.48. [↑](#footnote-ref-30)
31. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога.5-е изд.- М.: Музыка, 1988.С.168. [↑](#footnote-ref-31)
32. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.49. [↑](#footnote-ref-32)
33. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство.- М.: Музыка, 1969.С.249. [↑](#footnote-ref-33)
34. Баренбойм Л.А. За полвека/Очерки. Статьи. Материалы.- Л.: Сов. композитор, 1989.С.164. [↑](#footnote-ref-34)
35. Цит. по: Бронфин Н.И. Голубовская - исполнитель и педагог. Л.: Музыка, 1978.С.86. [↑](#footnote-ref-35)
36. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога.5-е изд.- М.: Музыка, 1988.С.146. [↑](#footnote-ref-36)
37. Милич Б.Е. Воспитание ученика - пианиста. М.: Кифара, 2002.С.74. [↑](#footnote-ref-37)
38. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. Изд.2-е. М.: Сов. композитор, 1989.С.8. [↑](#footnote-ref-38)
39. См.: Алексеев А.Д. Методика обучение игре на фортепиано. Изд.2-е,доп.,М.: Музыка, 1971.С.48. [↑](#footnote-ref-39)
40. См.: там же.С.48. [↑](#footnote-ref-40)
41. Милич Б.Е.: Воспитание ученика-пианиста. М.: Кифара, 2002.С.74. [↑](#footnote-ref-41)
42. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.47. [↑](#footnote-ref-42)
43. Милич А.Д. Воспитание ученика-пианиста. М.: Кифара, 2002.С.74. [↑](#footnote-ref-43)
44. Алексеев Б.Е.Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.47. [↑](#footnote-ref-44)
45. См.: там же.С.47. [↑](#footnote-ref-45)
46. Милич Б.Е. Воспитание ученика - пианиста. М.: Кифара, 2002.С.38. [↑](#footnote-ref-46)
47. Цит. по: Бронфин Е.Ф. Н. И. Голубовская – исполнитель и педагог.-Л.: Музыка, 1978.С.91. [↑](#footnote-ref-47)
48. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. Изд.2-е. М.: Сов. композитор, 1989.С.143. [↑](#footnote-ref-48)
49. См.: там же. С.143. [↑](#footnote-ref-49)
50. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.63. [↑](#footnote-ref-50)
51. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста. М.: Кифара, 2002.С.66. [↑](#footnote-ref-51)
52. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.234. [↑](#footnote-ref-52)
53. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.49. [↑](#footnote-ref-53)
54. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. Изд.2-е. М.: Сов. композитор, 1989.С.9. [↑](#footnote-ref-54)
55. См.: Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. - М.: Классика-XXI, 2009.С.104-109. [↑](#footnote-ref-55)
56. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. - М.: Классика-XXI, 2009.С.108-109. [↑](#footnote-ref-56)
57. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Собр. соч., т.2. М., 1954.С.64. [↑](#footnote-ref-57)
58. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.58. [↑](#footnote-ref-58)
59. Цит. по: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.51-52. [↑](#footnote-ref-59)
60. См.: там же.С.52. [↑](#footnote-ref-60)
61. Перельман Н.Е.В классе рояля. Краткие рассуждения.- М.: Классика-XXI, 2011.С.142, 155. [↑](#footnote-ref-61)
62. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.58. [↑](#footnote-ref-62)
63. Перельман Н.Е.В классе рояля. Краткие рассуждения.- М.: Классика-XXI, 2011.С.80. [↑](#footnote-ref-63)
64. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.59. [↑](#footnote-ref-64)
65. Цит. по: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.91-92. [↑](#footnote-ref-65)
66. См: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.92. [↑](#footnote-ref-66)
67. См.: Л.Н. Оборин - педагог. Сб. статей. М.: Музыка, 1982.С.13. [↑](#footnote-ref-67)
68. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.209. [↑](#footnote-ref-68)
69. См.: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель - педагог.-Л.: Музыка, 1978.С.95. [↑](#footnote-ref-69)
70. См.: Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.: М.: Классика-XXI, 2009.С.79-102, 115-125. [↑](#footnote-ref-70)
71. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.: М.: Классика-XXI, 2000.С.117. [↑](#footnote-ref-71)
72. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.232, 204. [↑](#footnote-ref-72)
73. Милич Б.Е. Воспитание ученика - пианиста. М.: Кифара, 2002.С.71. [↑](#footnote-ref-73)
74. Цит. по: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.92. [↑](#footnote-ref-74)
75. См.: Л.Н. Оборин - педагог. Сб. статей. М.: Музыка, 1989.С.14. [↑](#footnote-ref-75)
76. Перельман Н.Е.В классе рояля. Короткие рассуждения.- М.:Классика-XXI, 2011.С.54. [↑](#footnote-ref-76)
77. Цит. по: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978С.80. [↑](#footnote-ref-77)
78. Перельман Н.Е.В классе рояля. Короткие рассуждения.- М.: Классика-XXI, 2011.С.77. [↑](#footnote-ref-78)
79. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.226. [↑](#footnote-ref-79)
80. См.: Л.Н. Оборин - педагог. Сб. статей. М.: Музыка, 1982.С.14. [↑](#footnote-ref-80)
81. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.81. [↑](#footnote-ref-81)
82. Цит. по: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.92. [↑](#footnote-ref-82)
83. См.: Коган Г.М. У врат мастерства: Психологические предпосылки успешности пианистической работы. М.: Сов. композитор, 1961.С.23. [↑](#footnote-ref-83)
84. См.: Л.Н. Оборин. Сб. статей. М.: Музыка, 1989.С.14. [↑](#footnote-ref-84)
85. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. – М.: Классика-XXI, 2009.С.87. [↑](#footnote-ref-85)
86. Перельман Н.Е. В классе рояля. Короткие рассуждения.- М.: Классика-XXI, 2011.С.11. [↑](#footnote-ref-86)
87. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.64. [↑](#footnote-ref-87)
88. Цит. по: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог. Л.: Музыка, 1978.С.92. [↑](#footnote-ref-88)
89. Милич Б.Е. Воспитание ученика - пианиста. М.: Кифара, 2002.С.71. [↑](#footnote-ref-89)
90. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.64. [↑](#footnote-ref-90)
91. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.90. [↑](#footnote-ref-91)
92. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд.- М.: Музыка, 1988.С.35. [↑](#footnote-ref-92)
93. См.: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.58, 61, 66. [↑](#footnote-ref-93)
94. См.: там же.С.97. [↑](#footnote-ref-94)
95. См.: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.95. [↑](#footnote-ref-95)
96. См.: там же.С.95. [↑](#footnote-ref-96)
97. См.: там же.С.97. [↑](#footnote-ref-97)
98. См.: там же.С.96. [↑](#footnote-ref-98)
99. См.: Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.89. [↑](#footnote-ref-99)
100. Цит. по: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог. –Л.: Музыка, 1978.С.96. [↑](#footnote-ref-100)
101. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства.: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.217. [↑](#footnote-ref-101)
102. См.: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.97. [↑](#footnote-ref-102)
103. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства.: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.205. [↑](#footnote-ref-103)
104. Цит. по: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.98-99. [↑](#footnote-ref-104)
105. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд.- М.: Музыка, 1988.С.237. [↑](#footnote-ref-105)
106. См.: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.97. [↑](#footnote-ref-106)
107. См.: там же .С.97. [↑](#footnote-ref-107)
108. См.: Л.Н. Оборин – педагог.Сб. статей. М.: Музыка,1989.С.17. [↑](#footnote-ref-108)
109. Алексеев А.Д. методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.57. [↑](#footnote-ref-109)
110. Перельман Н.Е.В классе рояля. Короткие рассуждения.- М.: Классика-XXI, 2011.С.72. [↑](#footnote-ref-110)
111. См.: Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.100, 101. [↑](#footnote-ref-111)
112. См.: там же. С.101. [↑](#footnote-ref-112)
113. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.102. [↑](#footnote-ref-113)
114. См.:Бронфин Е.Ф. Н.И.Голубовская – исполнитель и педагог.-Л.: Музыка, 1978.С.99. [↑](#footnote-ref-114)
115. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. М.: Музыка, 1988.С.237. [↑](#footnote-ref-115)
116. См: там же.С.148-149. [↑](#footnote-ref-116)
117. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М.: Музыка, 1988.С.227. [↑](#footnote-ref-117)
118. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор,1983.С.203. [↑](#footnote-ref-118)
119. См.: там же.С.204. [↑](#footnote-ref-119)
120. Перельман Н.Е. В классе рояля. Короткие рассуждения.- М.:- Классика-XXI, 2011.С.39. [↑](#footnote-ref-120)
121. Цит. по: Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М.: Музыка, 1988.С.226-227. [↑](#footnote-ref-121)
122. См.: Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд.-М.: Музыка, 1988.С.236-237. [↑](#footnote-ref-122)
123. См.: там же.С.236. [↑](#footnote-ref-123)
124. Милич Б.Е. Воспитание ученика - пианиста. М.: Кифара, 2002.С.36. [↑](#footnote-ref-124)
125. См.: Бронфин Б.Е. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.115. [↑](#footnote-ref-125)
126. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М.: Музыка, 1988.С.227. [↑](#footnote-ref-126)
127. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М.: Музыка, 1988.С.227. [↑](#footnote-ref-127)
128. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд.- М.: Музыка, 1988.С.153. [↑](#footnote-ref-128)
129. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М.: Музыка, 1988.С.227-229. [↑](#footnote-ref-129)
130. См.: там же.С.228. [↑](#footnote-ref-130)
131. См.: там же.С.228. [↑](#footnote-ref-131)
132. См.: там же.С.228-229. [↑](#footnote-ref-132)
133. См.:Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.51. [↑](#footnote-ref-133)
134. См.: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.89. [↑](#footnote-ref-134)
135. Нейгауз Г.Г.Об искусстве фортепианной игры:Записки педагога. 5-е изд.- М.:Музыка.1988.С.236. [↑](#footnote-ref-135)
136. Цит.по:Бронфин Е.Ф. Н.И.Голубовская исполнитель и педагог.- Л.:Музыка,1978.С.45. [↑](#footnote-ref-136)
137. См.: там же.С.116-117. [↑](#footnote-ref-137)
138. Перельман Н.Е. В классе рояле. Короткие рассуждения.- М.: Классика-XXI, 2011.С.128. [↑](#footnote-ref-138)
139. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор,1983С.210. [↑](#footnote-ref-139)
140. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд. 2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.52. [↑](#footnote-ref-140)
141. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд.- М.: Музыка, 1988.С.236. [↑](#footnote-ref-141)
142. См.: Бронфин Б.Е. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.115-116. [↑](#footnote-ref-142)
143. См.: там же.С.116. [↑](#footnote-ref-143)
144. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Изд.2-е,- М.: Музыка, 1961.С.209. [↑](#footnote-ref-144)
145. Цит. по: Бронфин Б.Е. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.84-85. [↑](#footnote-ref-145)
146. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.211. [↑](#footnote-ref-146)
147. Милич Б.Е. Воспитание ученика - пианиста. М.: Кифара, 2002.С.66. [↑](#footnote-ref-147)
148. См.: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.99-100. [↑](#footnote-ref-148)
149. Милич Б.Е. Воспитание ученика - пианиста. М.: Кифара, 2002.С.74. [↑](#footnote-ref-149)
150. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.70-73. [↑](#footnote-ref-150)
151. См.: там же.С.71. [↑](#footnote-ref-151)
152. См.: Сборник методических материалов для преподавателей учреждений дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства. Выпуск. 12.- М.: ЛЕНАНД, 2011.С.79. [↑](#footnote-ref-152)
153. См.: Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- Классика-XXI, 2009.С.113-114. [↑](#footnote-ref-153)
154. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.18. [↑](#footnote-ref-154)
155. См.: Баренбойм Л.А. За полвека/ Очерки. Статьи. Материалы.- Л.: Сов. композитор, 1989.С.322. [↑](#footnote-ref-155)
156. См.: там же.С.163. [↑](#footnote-ref-156)
157. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. Изд. 7-е,-М.-Л.: Искусство, 1941.С.388. [↑](#footnote-ref-157)
158. См.: Чайковский П.И. Переписка с Н.Ф. фон-Мекк. Т.1, М.-Л., 1934.С.235, 236, 372. [↑](#footnote-ref-158)
159. Цит. по: Грабарь И.Э. Моя жизнь. М.-Л., Искусство, 1937.С.84. [↑](#footnote-ref-159)
160. Коган Г.М. У врат мастерства: Психологические предпосылки успешности пианистической работы. М.: Сов. композитор, 1961.С.101. [↑](#footnote-ref-160)
161. Цит. по: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.93. [↑](#footnote-ref-161)
162. См.: Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.14-18. [↑](#footnote-ref-162)
163. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.214. [↑](#footnote-ref-163)
164. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста. М.: Кифара, 2002.С.67. [↑](#footnote-ref-164)
165. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.234. [↑](#footnote-ref-165)
166. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.272. [↑](#footnote-ref-166)
167. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.15. [↑](#footnote-ref-167)
168. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.202. [↑](#footnote-ref-168)
169. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.234 [↑](#footnote-ref-169)
170. См.: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.87, 88. [↑](#footnote-ref-170)
171. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.203. [↑](#footnote-ref-171)
172. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.17. [↑](#footnote-ref-172)
173. См.: Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.- М.: Классика-XXI, 2009.С.15. [↑](#footnote-ref-173)
174. Перельман Н.Е. В классе рояля. Короткие рассуждения.- М.: Классика-XXI, 2011.С.155. [↑](#footnote-ref-174)
175. См.: Милич Б.Е. Воспитание ученика - пианиста. М.: Кифара, 2009.С.73. [↑](#footnote-ref-175)
176. Цит. по: Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов.композитор, 1988.С.206. [↑](#footnote-ref-176)
177. См.: там же.С.206. [↑](#footnote-ref-177)
178. Цит. по: Коган Г.М. У врат мастерства: Психологические предпосылки успешности пианистической работы. М.: Сов. композитор, 1961.С.60. [↑](#footnote-ref-178)
179. Гофман И. Фортепианная игра. Вопросы и ответы. М.: Искусство, 1938.С.82. [↑](#footnote-ref-179)
180. Цит. по: Бронфин Е.Ф. Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог.- Л.: Музыка, 1978.С.99. [↑](#footnote-ref-180)
181. Гофман И. Фортепианная игра. Вопросы и ответы. М.: Искусство, 1938.С.82. [↑](#footnote-ref-181)
182. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.205. [↑](#footnote-ref-182)
183. Коган Г.М. У врат мастерства: Психологические предпосылки успешности пианистической работы. М.: Сов. композитор, 1961.С.61. [↑](#footnote-ref-183)
184. Гофман И. Фортепианная игра. Вопросы и ответы. М.: Искусство, 1938.С.17. [↑](#footnote-ref-184)
185. Гофман И. Фортепианная игра. Вопросы и ответы. М.: Искусство, 1938.С.17, 81. [↑](#footnote-ref-185)
186. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд.2-е, доп., М.: Музыка, 1971.С.55. [↑](#footnote-ref-186)
187. См.: там же.С.56. [↑](#footnote-ref-187)
188. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей.- М.: Сов. композитор, 1983.С.205. [↑](#footnote-ref-188)
189. Приложение №4. Сравнительные особенности традиционной «знаниевой» и инновационной «способностной» педагогики (характеристики образовательных моделей). [↑](#footnote-ref-189)
190. Баренбойм Л.А. За полвека/ Очерки. Статьи. Материалы.- Л.: Сов. композитор, 1989.С.264. [↑](#footnote-ref-190)
191. Приложение №5. Практика выступлений учащихся на конкурсах и фестивалях (2008г.-июль 2013г.). [↑](#footnote-ref-191)
192. См.: Сборник методических материалов для преподавателей учреждений дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства. Вып. 9.- М.: ЛЕНАНД,2010.С.36. [↑](#footnote-ref-192)