

Муниципальное казенное учреждение дополнительного образования
Детская школа искусств
Камышинского муниципального района

Методическая работа на тему:

«Как провести урок»

Подготовила:
преподаватель Шихова Татьяна Альбертовна

Петров Вал
2016г.

Как провести урок.

Преподаватель Шихова Т.А.

Данная работа во многом основана на монографии «За вторым роялем», поэтому представляется целесообразным привести некоторые сведения об авторе этого труда.

Корыхалова Наталия Платоновна - профессор, заслуженный работник Высшей школы Российской Федерации, кандидат искусствоведения, кандидат филологических наук. Окончила Ленинградскую консерваторию с отличием по классу проф. С. И. Савшинского.

Занятия в консерватории совмещала с учебой в Ленинградском государственном университете на филологическом факультете, также с отличием закончив его по отделению романских языков. Получив два высших образования, закончила затем аспирантуру университета и защитила кандидатскую диссертацию по романской филологии, затем — еще одну диссертацию по специальности «Музыкальное искусство» на тему «Музыкальное произведение и исполнитель (проблема и ее разработка в XX веке)».

Преподавать начала в 1957 г. В консерватории работает с 1966 года (лекционные курсы методики обучения игре на фортепиано и истории фортепианного искусства, индивидуальные занятия по фортепиано, руководство педагогической практикой студентов-пианистов, ведение семинаров по репертуару, подготовка аспирантов и соискателей). Под ее руководством защищено девять кандидатских диссертаций на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. Участник ряда Международных (также зарубежных) конгрессов и конференций, на которых выступала с сообщениями и докладами. Неоднократно выступала с лекциями и проводила мастер-классы по специальному фортепиано, в том числе за рубежом, например, в Высшей консерватории Парижа (1997 г.), Консерватории Люксембурга (2000 г.) и т.п. Ведет постоянную работу по повышению квалификации, оказанию методической помощи и консультированию педагогов разных учебных заведений.

Виды, типы, цели уроков

Урок является основной формой организации учебной и воспитательной работы и представляет собой ограниченную во времени, организованную систему обучения, воспитательного взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение детьми знаний, формирование умений и навыков, развитие их способностей и совершенствование опыта педагога.

Урок специальности в музыкальной школе — это особый вид деятельности, не похожий на уроки в общеобразовательной школе, т.к. это индивидуальное занятие учителя с учеником, целью которого является овладение игрой на музыкальном инструменте, привитие

любви к музыке, раскрытие творческих способностей, расширение кругозора и, как следствие, — повышение интеллекта. Этим целям подчинены задачи и методики преподавания, о которых пойдет речь в данной работе.

Виды уроков. В школах применяются следующие виды уроков: теоретическое занятие, практическое занятие, самостоятельная работа, лекция, беседа, семинар, экскурсия, концерт, киноурок, конференция, коллективный анализ, контрольные уроки. Чем больше вариантов из этого разнообразия будет применять педагог — музыкант на уроках специальности, тем дольше будет поддерживаться интерес ученика к инструменту.

Типы уроков. Любой урок должен быть посвящен выполнению какой-либо задачи. В зависимости от постановки этих задач, уроки можно разделить на следующие типы:

Урок, посвященный изучению нового материала,

урок — исправление ошибок,

урок — закрепление пройденного,

комбинированный урок.

Последний тип — наиболее подходящий для музыкальной школы.

Цели уроков.

Что же такое цель, и какие цели урока ставит учитель? Общепринято, что цель — это предполагаемый, заранее планируемый результат деятельности по преобразованию какого-либо объекта. В педагогической деятельности объектом преобразования является деятельность обучающегося, а результатом — уровень обученности, развитости и воспитанности учащегося. Каждый урок специальности имеет свои цели, которые ведут к достижению одной, более глобальной — научить играть самостоятельно, играть правильно, осмысленно передавать характер исполняемого. Выполнение целей каждого урока в отдельности зависит от многих факторов: психические и физические особенности ученика, эмоциональное состояние на уроке, подготовленность ученика к уроку и др., в том числе и от правильного выбора вида и типа урока. Занятия в фортепианном классе проходят, как правило, в форме индивидуального урока, и умение подготовить и провести его является одним из важнейших проявлений педагогического мастерства.

Подготовка к уроку

Как всякая целенаправленная деятельность, урок требует **планирования**.

Планирование урока учителем — последовательность деятельности на уроке делает урок целеустремленным, собранным, дает возможность экономить время. Для этого учителю необходимо четко представлять в каком порядке он будет работать над материалом, какие приемы педагогического воздействия будут им применены, и чего он желает достигнуть с учеником не только на этом уроке, но и представлять конечный результат всей работы

Поскольку отдельное занятие лишь звено в длительном процессе обучения, планированию подлежат как дальние дидактические цели (определение конечной суммы знаний, умений, навыков), так и цели ближние (отбор методов и средств воздействия, применяемых на данном уроке, его конкретное наполнение). Иными словами, исходя из той информации о своем ученике, которой он располагает, педагог продумывает перспективы его развития и определяет ближайшие задачи работы с ним.

Одна из важных забот педагога — выбор программы. Помимо того, что программа должна отвечать требованиям, принятым в данном учебном заведении, ее следует подбирать так, чтобы, исходя из индивидуальных качеств ученика, максимально способствовать его развитию. Включаемые в нее произведения должны быть ученику по силам. Вспомним завет Шумана: «Старайся играть хорошо и выразительно легкие сочинения; это лучше, чем трудные исполнять посредственно».

Учебная программа отличается, как правило, стилевым и жанровым разнообразием. В ней могут содержаться и пьесы завышенной трудности, как говорится, «на вырост», которые позволяют ученику сразу продвинуться в том или ином отношении, помогают шагнуть на новую ступеньку. Помимо произведений, которые должны быть доведены до возможной степени законченности, в индивидуальном плане ученика, как уже говорилось, должно найтись место пьесам, предназначенным для эскизного прохождения, а то и просто для ознакомления.

Чтобы предлагаемая педагогом программа пришлась учащемуся по душе, надо обязательно учесть его желания.

Составление индивидуального плана очень ответственный этап педагогической работы. Удачный подбор репертуара способствует быстрым успехам ученика, и, наоборот, ошибки, допущенные в этом отношении, могут вызвать крайне нежелательные последствия.

Поэтому составлять планы надо очень продуманно. Неопытный педагог иной раз оттягивает работу над ними до последнего дня, в результате чего потом приходится либо многое менять, либо мириться с неудачным выбором некоторых пьес. Хороший педагог начинает думать о плане задолго до срока его представления, с тем, чтобы в процессе работы с учеником иногда даже «примёриться» к отдельным произведениям. Создание плана для такого педагога — подлинно творческий процесс.

Подобрав программу, преподавателю надо самому освоить ее. Освоить — это значит основательно поразмышлять над текстом: над особенностями структуры произведения, его ладогармонического языка, ритмической организации, над средствами исполнительской выразительности. Это значит также прикинуть, где ученик может встретить трудные места и чем ему можно будет помочь.

Освоить программу — это значит также уметь самому ее играть. Задумаемся в этой связи над выражением «педагогический репертуар». В отличие от концертного, педагогический репертуар — это золотой запас, который музыкант накапливает, чтобы затем использовать его на

той специфической концертной площадке, какой является классная комната, перед ответственной аудиторией — своими учениками.

К сожалению, встречаются педагоги, которые способны «наиграть» (особенно в произведениях крупной формы) лишь основной тематический материал, а со временем и вовсе переходят в амплуа «разговорников». Не пропустив должным образом музыку через свои пальцы, мышцы и нервы, не ощутив, пользуясь выражением Ф. Бузони, «геометрии расстояний» — той пластики пианистического жеста, которая познается лишь в игре, — одним словом, не освоив произведение исполнительски, педагог лишь поверхностно знает его, а, следовательно, не может полноценно его преподавать. Ученики, не слыша в исполнении такого педагога произведения в его целостности, лишены драгоценной возможности наблюдать, как оно воссоздается из нотного текста прямо у них на глазах.

Кстати говоря, молодые педагоги допускают ошибку, полагая, что в исполнительском освоении нуждаются только сложные пьесы, что репертуар первых лет обучения не требует работы: пьески-де так просты, что я их как-нибудь сыграю. Вот именно «как-нибудь»... Поработать над самыми простыми для него пьесками педагогу следует и затем, чтобы, играя их ученику, пользоваться теми средствами выразительности, которые тому доступны. К примеру, следует воздержаться от использования педали при показе начинающему, еще незнакомому с нею, заданную ему пьеску, а если вы хотите, чтобы он употреблял ту аппликатуру, на которой, совместно ее обсудив, вы остановились, извольте придерживаться ее сами. (Разумеется, наряду с этим педагог постоянно демонстрирует ученику в своей игре всю палитру выразительных возможностей рояля, открывая ему ближнюю и дальнюю перспективу овладения инструментом.)

Педагогический репертуар формируется постепенно. Поначалу молодой преподаватель, недавно окончивший собственную учебу, склонен давать своим ученикам то, что у него, как говорится, «в пальцах». Отсюда — завышение трудности ученических программ, с чем нередко можно встретиться в практике работающей в музыкальных училищах молодежи. Еще одно распространенное явление — скудость и однообразие учебного репертуара, когда педагог не расширяет круга освоенных им исполнителями сочинений, давая ученикам одни и те же «фирменные» пьесы. Между тем постоянное обновление педагогического репертуара — верный признак высокого профессионального уровня преподавателя. В подготовку к уроку входит также обдумывание его содержания и хода. Жизнь непременно внесет в этот первоначальный план коррективы, но, как показывает опыт, импровизационные отклонения от намеченного оказываются тем продуктивнее, чем лучше продуман составленный предварительно план. Трафаретными бывают как раз уроки не спланированные, не продуманные заранее. По справедливому замечанию С. Савшинского, импровизация предполагает «заданную тему», а не плавание без руля и ветрил по морю эрудиции. Обдумывая

предстоящий урок, нелишне вспомнить, чему было посвящено и как протекало предыдущее занятие, и критически его оценить.

Проведение урока

Структура урока. Структура урока (организация учебной работы) имеет принципиальное значение, поскольку в значительной степени определяет эффективность обучения, его результативность.

Разумеется, единого рецепта тут нет и быть не может. Содержание урока и его структура зависят от многих факторов. От цели фортепианного обучения — профессионально ориентированного или проводимого в рамках общемузыкального образования. От того, является фортепиано специальным или дополнительным инструментом. Наполнение урока, его форма и протекание определяются также индивидуальной манерой педагога. При этом последний по-разному занимается не только с разными учениками. Приемы и методы работы, средства дидактического воздействия не остаются неизменными и при занятиях с одним и тем же учеником. Здесь имеют значение возраст учащегося, степень его подготовленности, его личные качества — талантлив он или малоспособен, старателен или ленив.

Организация урока зависит еще от многих моментов: кому он дается — хорошо знакомому ученику или новичку, когда проводится — в начале полугодия или, скажем, ближе к отчетному выступлению, над каким репертуаром идет работа.

Да и помимо всех этих различий свести к определенной матрице живую, порой непредсказуемую, свободно текущую материю урока действительно невозможно. И все же в каждом уроке есть стабильные компоненты, применяются отработанные приемы, прошедшие проверку в деятельности многих поколений педагогов-пианистов.

Типовая структура урока:

1. -проверка домашнего задания (выяснение недостатков, подведение итогов предыдущей работы),
2. -продолжение работы (устранение недостатков с помощью уже известных либо новых приемов или подходов),
3. -подведение итогов работы (оценка готовности ученика к уроку и его активности на уроке), запись домашнего задания.

1. ПРОВЕРКА ЗАДАНИЯ

Каким образом следует осуществлять проверку домашнего задания? По мнению Н. Корыхаловой бывает целесообразно начать урок с контрольных вопросов (что и как надо было учить?) и даже предложить ученику, прямо здесь и сейчас, поработать над тем или иным заданием. Конечно, ученик будет заниматься с большим старанием и сознательностью, чем делал это дома, но какое-то представление о его домашней работе получить все же можно. Полезно также попросить его

6.

сыграть отдельно особо трудные места, партию одной руки, исполнить какой-то фрагмент пьесы в очень медленном темпе и пр. Однако самый лучший способ проверить домашнюю работу — это прослушать подготовленные произведения целиком, дать ученику «высказаться», не прерывая его и не отвлекая попутными замечаниями. Если же тот неудачно начал или сбился — подбодрить и предложить начать еще раз. Вспомним совет, данный Бетховеном в письме к К.Черни, которому он поручил заниматься со своим племянником Карлом: «... не прерывайте его из-за мелких ошибок и отмечайте их только тогда, когда он доиграет пьесу до конца. <...> Я... всегда придерживался этого метода. Он быстро образует музыканта, что является, в конечном счете, одной из главных целей искусства» (Письма, 180).

Бетховеном сказано главное: так «образуется музыкант». Проигрывание пьесы целиком, установка на непрерывность превращают исполнение в артистический акт; у молодого музыканта появляется чувство ответственности за свою работу и ее художественный результат, воспитываются такие качества, как выдержка, умение собраться и донести до слушателя сделанное в домашних занятиях, способность «прожить» жизнь произведения от начала до конца (дома работа нередко ведется по кускам).

Прослушивание целиком важно и для педагога. Оно позволяет тому сразу же многое заметить и понять, в частности, — оценить, как ученик сумел передать архитектуру произведения, справиться с техническими трудностями. Как известно, трудное место, взятое в отдельности, может прекрасно выходить, а в контексте целостного исполнения не получаться.

Н.Корыхалова предостерегает от формального прослушивания ученической игры: «Если вы устали или есть необходимость сделать что-то срочное, лучше устроить небольшой перерыв, чтобы потом напряженно, с полной отдачей слушать игру своего питомца». Однако, если исполнение ученика изобилует ошибками, дать ему сыграть всю пьесу в таком вот «сыром» виде — значит способствовать тому, чтобы ошибки закрепились, считает Н. Корыхалова. Это прекрасно понимал, кстати говоря, Бетховен. В упомянутом письме к К.Черни великий музыкант предварил свой совет слушать ученика не прерывая рядом условий, а именно: *так следует поступить, если тот играет надлежащей аппликатурой, соблюдает «точность такта», «почти безошибочно играет ноты»*

Умение слушать — необходимый компонент техники педагогической работы, признак и педагогического таланта, и мастерства. Внимательно слушая ученика, педагог производит экспресс-анализ его игры. Сравнивая ее с тем, что тот демонстрировал на предыдущих уроках, педагог определяет, насколько ученик продвинулся в овладении произведением, каковы перспективы «созревания» вещи. Слушая, надо успеть заметить, обобщить и систематизировать недостатки, установить

7.
причину неудач, продумать, как помочь ученику, и в случае необходимости еще раз подкорректировать намеченный план действий. Оценивая игру ученика, нельзя превращаться в регистратора недостатков, отмечая одни лишь погрешности и ошибки. Надо уметь услышать и достоинства ученического исполнения, уловить в несовершенной еще передаче его собственный замысел и помочь его воплотить.

Не следует слишком загружать внимание ученика множеством замечаний.

Многokратно и вполне справедливо в литературе осуждался метод так называемых «попутных поправок», при котором педагог, прослушивая ученика, начинает его прерывать и делать указания.

Это типичная и, в общем-то, понятная ошибка, часто присущая молодым педагогам. Полные энтузиазма, во всеоружии свежеприобретенной эрудиции, они стремятся выложить сразу все, что знают и умеют. Предложив ученику играть с начала, тотчас же его останавливают. Не та нота. Здесь поточнее ритм. Чище педаль. Острее staccato. Чуть громче. А теперь потише. А тут немного живее... Буквально в следующем такте — новая остановка и новые замечания. Так, двигаясь по тексту, работая по «методу попутных поправок» (А. Щапов), педагог успевает пройти лишь малую часть пьесы. Время урока истекает, и ученик отправляется домой с напутствием продолжать работать «в том же духе». На следующем уроке учитель с тихим отчаянием убеждается, что тщательно прополотые им «сорняки» появились вновь и к ним прибавились новые...

«Метод попутных поправок» неэкономичен по расходу времени и нерационален. В бесконечном исправлении непринципиальных ошибок, среди второстепенного, того, что может быть отложено на потом, теряется важное, необходимое здесь и сейчас. Несистематизированные, не связанные между собой указания усваиваются с гораздо большим трудом и хуже запоминаются. Между тем, по меткому определению Э. Коваленко, педагог — не ремонтник и не декоратор, а строитель. Продолжая сравнение, Н.Корыхалова добавляет: строитель, который должен уметь заложить прочный фундамент и возвести на нем стройное здание из необходимых музыканту умений, навыков, знаний.

Опытный педагог обращает прежде всего внимание ученика на самое главное — на общий характер исполнения, на важнейшие детали, на грубые ошибки. И лишь постепенно на других занятиях он переходит к менее существенным частностям и второстепенным деталям.

Определив главные, узловые моменты, на которых следует в первую очередь остановиться, без чего дальнейшее освоение изучаемого произведения затормозится, педагог группирует свои замечания вокруг двух-трех стержневых проблем. Благодаря такому подходу ученик овладевает элементами пианистического мастерства, начинает познавать общие закономерности фортепианной игры, учится применять вновь приобретенные знания в аналогичных обстоятельствах.

Случается, что урок организуется вокруг одного стержня. «В моих занятиях с учениками, — пишет Н. Перельман, — бывают уроки „педальные“, „гармонические“, „полифонические“, „аппликатурные“ и т. д. На каждом из таких уроков одна какая-либо тема оказывается ведущей» (Перельман, 8).

2. Работа над произведениями

Поставив диагноз, педагог начинает заниматься с учеником. Этой совместной работе над программой — второму компоненту урока — отводится большая его часть.

На уроке используются различные методы, помогающие ученику понять характер исполняемой музыки и добиться нужных результатов. Чаще всего это — проигрывание педагогом сочинения целиком или отрывками и словесные пояснения.

Наиболее плодотворен и естествен **метод показа за инструментом**, когда педагог играет ученику находящуюся в работе пьесу целиком или по фрагментам. «Повтори», — говорит учитель, и ученик старается скопировать предложенный образец. Копирование — необходимая форма работы по освоению пианистического (и всякого вообще) мастерства. Воспроизводя, подражая, можно набраться опыта, познакомиться с разными приемами игры, что называется, набить руку.

Говоря о показе за инструментом, надо коснуться еще одного момента. Как следует играть для ученика? В полную силу? Как можно лучше? Как играешь сам в условиях концертного выступления? Казалось бы, да, но такая демонстрация не всегда достигает цели. Подобно тому, как мы в классе слушаем игру ученика «иными ушами», с иной установкой, чем какого-либо исполнителя на концерте, играть перед учеником, наверное, также следует несколько по-другому.

По свидетельству А. Зилоти, Николай Рубинштейн (в отличие от своего брата Антона) всегда «соображался со способностями каждого данного ученика и играл настолько хорошо, чтобы этот ученик не терял надежды когда-нибудь достигнуть этой точки. Играл каждому ученику иначе, то есть, чем лучше был ученик, тем лучше играл — и наоборот».

И действительно, недостижимость образца способна лишить ученика желания заниматься («все равно мне так не сыграть...»). Не теряя высокого качества исполнения, педагог должен учитывать возможности обучаемого, демонстрируя ему художественную высоту, которую тот вполне способен взять.

Разновидностью показа, ориентированного на конкретного ученика, является показ, именуемый в методической литературе направляющим. Исходя из особенностей ученического исполнения, педагог специально высвечивает, особо выпукло преподносит те моменты, к которым он хочет привлечь внимание. Например, преувеличивает недостаточно выявленные учеником динамические оттенки, подчеркивает непрозвучавшие басы, допускает темповую свободу там, где игра ученика чересчур метрична и т. п. Эффективность такого показа чрезвычайно велика.

Возможен и такой методический прием, когда педагог играет нарочито неверно и тут же спрашивает: «Почему это звучит плохо? Что я делаю не так?» Можно также изредка передразнивать манеру игры ученика, представляя ее в утрированном, шаржированном виде. Это весьма сильное средство, и пользоваться им надо с осторожностью. Дело не только в том, что этим можно ранить самолюбие молодого музыканта. «Неправильности» собственной игры, услышанные со стороны, могут запечатлеться в слуховой памяти, и результат окажется прямо противоположным.

Наконец, весьма эффективен показ, целью которого является сравнение разных вариантов трактовки. Педагог, на глазах ученика, пробует, отбрасывает, снова ищет, и ученик убеждается, что этот мелодический оборот может быть проинтонирован на разные лады, что даже небольшая подвижка темпа изменяет характер музыки, что любое средство выразительности работает в пределах определенной зоны и т.

Д.

Еще один прием представляется Н.Корыхаловой / чрезвычайно эффективным. Речь идет о трансформации музыкального текста с целью более глубокого постижения смысла музыки. Таким приемом часто пользовался А. Шнабель. Он предлагал ученику испробовать разные мелодические, ритмические, гармонические варианты, прикидывая, как по-иному мог выразить свою мысль композитор, и стараясь понять, почему тот избрал именно такое решение.

СЛОВЕСНЫЕ ПОЯСНЕНИЯ И ДРУГИЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С УЧЕНИКОМ

Помимо показа музыки на рояле, в распоряжении педагога имеются и другие средства и способы воздействия на ученика при работе на уроке над его программой. Выразительным жестом, мимикой можно без лишних слов сдвинуть темп, продлить паузу, предвосхитить акцент, сделать более ярким crescendo, короче говоря, управлять исполнением ученика по ходу игры. По словам А. Зилоти, Лист (речь идет о зрелом, веймарском периоде листовской педагогики) сидел рядом с учеником или стоял напротив него, «и все оттенки, которые хотел указать, он изображал на своем лице».

Еще можно, также не прерывая исполнения, подыграть или «подпеть» несколько нот, «подстучать» ритм, подправить движение руки. И. Гофман вспоминает: «Антон Рубинштейн „играл“ мои вещи на моих руках, плечах, спине, вдавливая свои большие пальцы так, что я никогда не забывал этого ощущения...».

Ещё одним мощным средством воздействия на ученика является СЛОВО.

Какой же должна быть речь педагога? Грамотной, лаконичной, ясной и — яркой, не книжной, не сухой. Бессмысленно, например, говорить ученику: «Последи за партией правой руки с точки зрения недодерживания и передерживания длительностей, в частности басов».

Столь же неуместны на уроке с детьми и прозаизмы. Например, если, прослушав игру ученика, деловито заметить: «Нет, это меня не устраивает», вряд ли ребёнок поймёт, что от него хотят.

Так же неуместны и словечки из профессионального музыкантского жаргона («А левая рука у тебя, дружок, того, не хилает...»)

Всем педагогам не грех последить и за правильностью своей речи. Всё чаще можно услышать совет «хорошо проучить пассаж». Вообще-то говоря, можно проучить только того, кто что-нибудь натворил, то есть наказать, а пассаж проучить нельзя, его можно поучить и – выучить.

А вот ещё примеры насилия над русским языком. Широко распространены обороты (их можно встретить и в печатной продукции) «играть отдельными руками» (страшноватый образ, не правда ли?) вместо «каждой рукой отдельно» или «пропевать мелодию» (в смысле «играть певуче»).

Слово педагога несёт рациональную и эмоциональную нагрузку. То есть, педагог должен делать деловые указания с применением профессиональных терминов («сыграй это не третьим, а вторым пальцем» вместо «указательным и средним; «здесь бекар, а не диэз» вместо «белая и чёрная клавиша»; «играй crescendo» вместо «играй громче» и т.д. По мере того, как ученик знакомится с музыкально – теоретическими понятиями, объяснения педагога всё более насыщаются специальной терминологией. Не стоит говорить «выучи этот кусок», если ученик уже знает, что это первое или второе предложение, главная или побочная партия сонатного аллегро или рефрен и эпизод рондо.

Речь педагога должна быть образной и лексически богатой. Надо уметь найти те слова, которые способны определить характер произведения, дать представление об окраске звука, передать эффект при использовании педали т.д.

При этом надо помнить, что урок – не монолог педагога. Будь он трижды златоустом, умей говорить убедительно, доходчиво и ярко, его речи не принесут желаемой пользы, если ответом будет молчание ученика. Разговорить ученика надо не только для обратной с ним связи. Урок должен быть диалогом. Конечно, диалог между учителем и учеником постоянно ведётся на языке музыки, но «разговора» двух роялей недостаточно, нужен ещё обмен мыслями, чувствами, соображениями по поводу и в связи с изучаемыми произведениями.

Умение говорить о музыке помогает постичь её непростой язык. Натан Перельман замечает: «Одно лишь верно найденное слово-экстракт способно, растворившись, придать желательный характер исполняемому, например: тревожно, ликуя, печально, торжествуя, застенчиво, гордо и т. д.» Антон Рубинштейн, по воспоминаниям И.Гофмана, любил требовать от учеников, чтобы те умели обозначить характер пьесы, и не одним-двумя, а целым рядом словесных определений.

Меткое слово способно выразить и сущность технического приёма, передать характер движения, навести на нужные мышечные ощущения.

Вспомним выражения « палец прорастает сквозь клавишу», «играть как по тесту», «проколоть клавишу пальцем» и т.д. Идущий от удачно найденного выражения посыл даёт подчас больше, чем показ за инструментом.

3. Подведение итогов работы, домашнее задание

Третий и последний компонент урока — **формулирование нового задания**, обеспечение домашней, самостоятельной работы ученика. Это едва ли не важнейшая часть занятия, в которой сходятся нити от всего, чем был заполнен урок. Если педагог внимательно слушал игру ученика, когда тот демонстрировал ему результат своих стараний, если он сумел определить главное направление в работе над программой и умело ввел новый материал — объяснить, что надо делать дома, не составит особого труда. Задание должно быть посильным, понятным и интересным для ученика.

Поскольку все новое, как правило, вводится на уроке, суть домашней работы — в закреплении того, что было опробовано в присутствии педагога, в усовершенствовании достигнутого. Таким путем можно избежать характерной для начинающих педагогов ошибки, когда они указывают, что надо сделать, но недостаточно ясно формулируют или вовсе не объясняют, как этого достичь. И. Падеревский прав: ученики слишком много играют и слишком мало занимаются. Всегда ли это их вина? А ведь одна из главных целей преподавания — научить умению и даже, скажем так, искусству работать.

Удалось ли сформулировать задание так, чтобы дома работа шла не впустую, занимался ли ученик рационально и продуктивно, будет видно уже на следующем уроке по отдаче, по тому, как тот будет играть. Впрочем, коэффициент полезного действия проведенного занятия отчасти выясняется уже в конце его, когда просишь ученика сказать, что ему делать дома, над чем и как работать.

Надо быть уверенным, что ученик ясно себе представляет не только объем материала, который надлежит выучить, но и характер работы над ним. С этой целью, а также для закрепления в памяти ребенка наиболее существенного из того, что ему было сказано, полезно в конце урока задать соответствующие вопросы. Той же цели служат записи в дневниках. Некоторые педагоги при работе с малышами пишут крупными печатными буквами, чтобы ребенок сам мог прочесть задание; это приучает с первых шагов к большей самостоятельности и способствует повышению качества домашней работы. Учитывая большое воспитательное значение отметок, педагог должен быть вполне уверен, что ученик понимает, почему получил тот или иной балл.

Заключение.

Прослушивание домашнего задания, работа с учеником над программой и новое задание — таковы стабильные части урока, его основное содержание, но структура его (последовательность частей, конкретное

их наполнение и затрачиваемое время) варьируется в самых широких пределах.

Урок с малышом состоит обычно из коротких — трех-, четырехминутных отрезков, заполненных разнообразными занятиями. Такое построение диктуется возможностями ребенка, особенностями его восприятия (быстрая утомляемость, неустойчивость внимания и пр.). Другое дело — урок на средней и высшей ступенях образования, который принимает разную форму, вплоть до своеобразного моноурока, посвященного одной ведущей теме. Вспомним «педальные», «аппликатурные» и прочие уроки, о которых писал Н. Перельман. Проведение такого занятия требует от преподавателя особого мастерства. Здесь надо определить ту тему, которая станет доминантой урока, временно поступаясь другими направлениями работы. Моноурок может быть посвящен также изучению одного произведения из программы или даже одного его фрагмента.

Последовательность работы на уроке не может быть определена раз и навсегда. Существует стандартный порядок (сначала гаммы и упражнения, затем этюды, полифоническое сочинение, произведение крупной формы и другие пьесы), к которому приучены многие ученики, но вряд ли целесообразно всегда этому порядку следовать.

Ход урока зависит от многих обстоятельств. От того, например, в каком умонастроении и физическом состоянии находится ученик. Если, скажем, он пришел усталым, лучше начать с легких задач и постепенно «разогреться». С тем, кто в хорошей форме, можно сразу приступить к самому трудному. Если ученик не успел предварительно разыгаться — уместно начать с упражнений. Порядок работы связан также с характером и объемом учебного материала. Есть смысл начинать с наиболее сложного, а потом переходить к более простому. А. Корто рекомендует заниматься упражнениями и этюдами после основной для данного урока пьесы: «Пусть у ученика остается впечатление, что его урок — это прежде всего художественное формирование чутья и интеллекта и что техническая работа при этом является лишь необходимым следствием» (Корто, 1965, 230-231). Наконец, имеет значение и то, когда проводится урок. Одно дело — первый урок с новым репертуаром, другое — последние занятия перед экзаменом.

Не забудем, что на уроке должно найтись место и для чтения с листа, и для ансамблевой игры; здесь происходит знакомство с новыми произведениями, ведутся разговоры о музыке и не только о ней. В процессе общения с учеником педагог оказывает разностороннее влияние на формирование его личности, способствуя развитию эстетических вкусов, расширению кругозора, воспитанию характера. Тогда урок становится, по словам Артура Рубинштейна, «формой человеческого общения», где ученики превращаются в единомышленников и друзей.