

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Сляднева Л.Н.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
С ХОРЕОГРАФИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ**

Учебное пособие

Ставрополь
2008

УДК 85.32
ББК 793
С 49

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Ставропольского государственного
педагогического института

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор **Е.В. Улыбина**,
заслуженный работник культуры РФ, профессор **В.П. Милованов**

Сляднева Л.Н.

С 49 **Педагогическая работа** с хореографическим коллективом:
Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 104 с.

Учебное пособие составлено в соответствии с дидактическими единицами Федерального компонента Государственного образовательного стандарта дисциплины «Педагогическая работа с хореографическим коллективом» специальности «Народное художественное творчество». В нем раскрываются теоретические основы художественного образования, развития личности средствами искусства; специфика художественно-творческой хореографической деятельности; педагогический инструментарий и методические основы психосоматической регуляции состояния участников хореографического коллектива.

Издание адресовано психологам, педагогам, а также аспирантам и студентам старших курсов соответствующих специальностей, работникам системы общего и художественного образования.

УДК 85.32
ББК 793

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2008

ВВЕДЕНИЕ

Модернизация сферы хореографического образования, как и системы образования в целом, требует своего существенного обновления. При этом общество как заказчик конечного продукта образовательного процесса акцентирует внимание на решении проблем воспитания и развития целостной личности с имеющимся потенциалом ее физических, психических, духовных и творческих сил. Формирование личности, способной строить свою жизнь, руководствуясь вечными принципами разумного, доброго и красивого, требует создания соответствующих психолого-педагогических условий для полноценного, системного и целенаправленного утверждения человеческого в человеке.

В этой связи модернизационные процессы невозможны без участия в них высококвалифицированных кадров, осознающих свою миссию в условиях современных преобразований. Сегодня подготовка специалистов для системы хореографического образования не может оставаться на позициях узко профильной специализации руководителя хореографического коллектива, руководствующегося эмпирическими взглядами постановщика танцев. От его профессиональной компетентности, художественно-эстетической образованности, педагогического мастерства, владения системой образовательных технологий, не ограничивающих самость человека, зависит эффективность художественно-эстетического образования подрастающего поколения.

В существующей практике привлечение детей и молодежи к миру искусства танца нередко сводится к начальным занятиям по отдельным жанрам хореографии, что является следствием недостаточного владения преподавателями хореографии теоретических знаний, методологических основ и педагогического инструментария художественного образования.

Специальной литературы для этих целей издается недопустимо мало, что в целом не способствует повышению качества профессиональной подготовки специалистов хореографического образования.

Содержание данного учебного пособия составлено в соответствии с дидактическими единицами Федерального компонента Государственного образовательного стандарта дисциплины «Педагогическая работа с хореографическим коллективом» специальности «Народное художественное творчество».

Автор полагает, что содержание пособия будет использовано творчески применительно к решению многоплановых педагогических задач преподавателями и студентами вуза, а также специалистами сферы хореографического образования.

1. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА КАК ЦЕЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Трансформации, происходящие во всех сферах жизни, ставят перед педагогикой искусства, и хореографического в частности, задачи, обусловленные противоречивыми процессами переоценки системы ценностей (идеологических, религиозных, нравственных, эстетических). Ситуация обостряет необходимость выработки педагогической стратегии, способствующей вхождению в жизнь поколений, готовых хранить и преумножать духовно-нравственное наследие. В этой связи понимание предназначения современного педагога в сфере художественного образования невозможно без обращения к ее философским, культурологическим, психологическим основаниям.

Во всех явлениях культуры мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, или, если они уже существовали раньше, взлелеяны человеком. Если от объекта культуры отнять ценность, он станет частью природы. Именно ценности превращают части действительности в объекты культуры и выделяют тем самым их из природы.

Духовное состояние общества отражается в произведениях искусства со степенью достоверности, позволяющей рассматривать искусство как «сканер» общественного сознания. Искусство – это одна из специализированных сфер культуры, функционально отражающая задачи интеллектуально-чувственного отображения бытия в художественных образах. В нем синтетически отображаются и другие формы общественного сознания – наука, религия, политика, право.

Это свойство произведений искусства содержится в более широком ряду свойств и функций искусства в целом. Искусство – один из важнейших механизмов познания феномена человека и окружающего его мира, интеграции этого знания.

Искусство, кроме того, наиболее динамичная сфера культурной практики, чутко реагирующая на малейшие изменения ситуации в жизни общества. Произведения искусства являются ценным источником информации о сложных общественных процессах, сущность и динамику которых наука часто схватывает гораздо труднее и с запозданием (О.С. Руднева).

Искусство проектирует воображаемый мир человека, выстроенный таким образом, чтобы акцентировать внимание людей на этических и эстетических проблемах, которые актуализируются в данном произ-

ведении. Ментальные модели общества могут быть реконструированы или спрогнозированы на основе анализа «культурного хронотопа», содержащегося в совокупности произведений искусства данной культуры данного периода.

Искусство является универсальным механизмом накопления, хранения и передачи от поколения к поколению всей совокупности опыта человечества, а главное – системы ценностей, на основе которых живет и развивается человек. «Как искусство вообще есть передача всякого рода чувств, – но искусством, в тесном смысле этого слова, мы называем только то, которое передает чувства, признаваемые нами важными, – так и наука вообще есть передача всех возможных знаний, – но наукой, в тесном смысле этого слова, мы называем только ту, которая передает знания, называемые нами важными» (Л.Н. Толстой).

В основе данного утверждения лежит единство и взаимодействие эстетического и этического в сознании человека и явлениях общественной жизни. Просветляя и возвышая, искусство способно захватить человека целиком и универсально воздействовать, давая пищу разуму, чувству и воле. Эстетическое переживание «высвечивает» нравственное чувство, оставаясь при этом самим собой. Сила воздействия искусства не исчезает с прекращением непосредственного контакта с произведением, напротив, только начинается, уходя вглубь нравственного существования человека, где исподволь, незаметно, интимно продолжает раз начатую работу, затрагивая все сферы его жизнедеятельности, влияя на мотивы, стимулы, ценностные установки и в результате – на поведение, человеческую личность в целом.

Эти особенности художественной культуры делают ее незаменимой в сложном воспитательном процессе. Практика показывает, что при передаче художественного содержания произведений искусства следует выстраивать его как гармоничную систему художественно-эстетических и нравственных ценностей, а стратегической задачей всей работы считать воспитание соответствующего отношения к ним.

Детский возраст – период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов в психике. Природа с рождения закладывает в ребенке задатки и возможности постижения красоты, эстетического отношения к действительности и к искусству. Вместе с тем эти задатки и возможности в полной мере могут быть реализованы только в условиях целенаправленного, организованного художественно-эстетического образования и воспитания (Б.Т. Лихачев).

Искусство совершает гигантскую работу по нравственному формированию личности, оно приобщает к огромному человеческому опыту поисков нравственных ценностей, к находкам, ошибкам (часто трагическим). Искусство очеловечивает, но не назиданием, «оно не дает

рецепта правильного поведения, оно открывает путь к освоению огромного, многовекового людского опыта восторга и презрения, любви и ненависти для формирования собственного опыта отношений, поисков сегодняшних, «сугубо личных» критериев нравственного и безнравственного» (Б.М. Неменский). И с этой точки зрения трудно переоценить значение «воспитания через искусство» (т.е. художественного воспитания и образования). Оно – не только важная часть эстетического, но, прежде всего, центр воспитания чувств, ибо только здесь чувства оказываются главным педагогическим объектом образования как воспитания и воспитания как образования, которое осуществляется на столь специфическом материале.

Воспитывающая функция искусства связана, прежде всего, с его воздействующей природой, в основе которой лежат:

- 1) умение обобщенно, целостно и образно отражать действительность и одновременно в ее противоречиях, проблемно;
- 2) оценка действительности с точки зрения ее прогрессивного развития, критерием чего является эстетический идеал художника;
- 3) коллективная форма восприятия искусства, ее «соборность»;
- 4) эмоциональное воздействие на человека, основанное на эффекте сопереживания;
- 5) полифонический характер художественного восприятия;
- 6) творческие возможности воображения воспринимающего, его художественная интуиция.

Искусство как художественное освоение действительности во все периоды истории являлось имманентной (внутренне присущей) характеристикой человеческого способа существования в мире. История художественной культуры – это есть и история развития человека, его представлений о красоте, о прекрасном, об искусстве и жизни. Во все времена и эпохи подлинное искусство оказывало особое, ничем не заменимое влияние на человека, преобразуя его внутренний мир.

Подобная трактовка (в пользу «чувств») конкретизирует цель художественно-эстетического образования и развития и определяет его сверхзадачу, ибо сфера чувств в высоком их понимании – это сфера нравственных ценностей. Недаром именно в эстетическом воспитании и образовании скапливается уникальный опыт воспитания нравственного самосознания личности. Опыт показывает: чем выше культура чувств в ее восхождении к духовным (неутилитарным) ценностям, тем выше нравственный критерий личности, которым она руководствуется в самых неожиданных жизненных ситуациях.

Ценностные ориентации личности представляют собой интегральное личностное качество, составляющими которого являются:

- знания и представления о ценностном потенциале искусства;

- умения избирательно относиться к художественным образам, понимать их в соответствии с духовно-нравственной системой ценностей;
- опыт творческой оценочной деятельности, позволяющий выявлять в художественных произведениях личностный смысл, актуализировать их значимость.

Проблема передачи духовных ценностей средствами искусства не раз выступала предметом научного рассмотрения в работах педагогов и психологов П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Б.Т. Теплова, С.Т. Шацкого, Д.Б. Кабалевского, С.С. Аверинцева, М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, Д.С. Лихачева и др.

Не меньшее значение для педагогической науки имеет и философское наследие отечественных мыслителей 19–20 веков В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, С.Л. Франка, В.В. Зеньковского и др., в котором раскрывается способность искусства формировать духовно-нравственный мир личности, показана мировоззренческая роль воспитания, его культурно-творческое предназначение.

Специфичный предмет науки – это, по существу, весь мир, рассматриваемый под определенным углом зрения, явления, взятые в свете той задачи, которую решает данная наука.

Философия искусства – отрасль философии, исследующая сущность и смысл искусства на основе науки об искусстве, литературе, музыке, учитывая при этом функции искусства внутри культуры и всей сферы ценностей. В отличие от научных дисциплин, исследующих специально выделяемые частные аспекты действительности, философия ставит вопрос о мире как целом, а искусство прослеживает отражение цельности мира в цельности образа, в эстетическом феномене гармонии. Искусство тем «философичнее», чем художественнее, то есть вернее своей сущности.

Философия искусства распадается на две основные области: а) объяснение видов искусства и методов художественного изображения и действия; б) изучение отношений искусства к этике, религии, метафизике и мировоззрению. Это область знания, занимающаяся классификацией, сравнительным анализом, выявлением наиболее общих принципов подхода к анализу сложных и многоплановых процессов в искусстве. Философия искусства имеет свой собственный объект изучения, специфические методы анализа и способы теоретического объяснения становления и развития человека, его духовного мира, его творческой деятельности.

Философия искусства изучает свой предмет во всем объеме и во всей глубине его структурных спецификаций и своими методами. Она исследует сущность, смысл, функции искусства внутри культуры и всей сферы ценностей. В этом она смыкается с психологией искусс-

ва, которая исследует как свойства и состояния личности, обуславливающие создание и восприятие ею художественных ценностей, так и влияние этих ценностей на ее жизнедеятельность.

Философия искусства содержит системы метафизических утверждений, относящихся к генезису искусства как феномена развития культуры в целом, его универсалиям и общим законам. Философия искусства видит свои задачи в объяснении видов искусства и методов художественного изображения и действия; в изучении отношений искусства к этике, религии, метафизике и мировоззрению.

Выучить основные положения теории искусства – еще не значит познать его. Мы мыслим логично, часто не зная законов логики. Однако изучение законов, по которым протекает тот или иной процесс, хотя и лишено непосредственного утилитарного значения, имеет глубокий практический смысл.

В педагогической деятельности знание законов искусства, как отмечает Т.В. Зырянова, – гарантия освоения функций искусства, поскольку они коррелируются с творчеством (являются одновременно законами творчества), с исследованием (являются основой знания искусства, его природы), с критикой (являются своеобразным мониторингом примет мастерства эстетического свойства, развивающегося во времени и пространстве) и, бесспорно, с восприятием (являются ключом к постижению тайн искусства). Оно способствует сознательному отношению к художественной культуре.

Разработка аспектов творческих процессов на конкретном материале искусства способствует уточнению и развитию общих концептуальных представлений о феномене художественного мышления.

Природа и сущность художественного мышления обусловлены духовно-практическим способом художественного освоения мира, характером художественного отражения. Спецификация этого типа мышления неразрывно связана с развитием представлений об отличительных признаках искусства, его познавательном, интеллектуальном потенциале. Понятие художественного мышления рассматривается как неотъемлемый компонент художественной деятельности; охватывает психическую активность, связанную с восприятием.

Продуктивной основой художественного мышления является эмоциональная активность сознания, сопряженная с оперативностью развитого эстетического чувства, антиципацией (предвосхищением). Эстетический аспект изучения мышления связан с анализом процессов созидания и восприятия художественных ценностей. Художественная мысль – мысль-страсть, она отражает сопричастное отношение к объекту. Художественные эмоции, как полагал Выготский, «суть умные эмоции». Когда разум оказывается недостаточно информированным, че-

ловец прибегает к эмоционально-интуитивной оценке, полагается на свое эстетическое чутье.

Существенный признак художественного мышления – гипотетичность, способность мыслить вероятностями. Конструктивный характер художественного мышления неразрывно связан с умением видеть мир целостно, осваивать его симультанно (обеспечивая мысленный охват многообразия), открывать новые непредвиденные связи. Целостность – свойство восприятия, состоящее в том, что всякий объект воспринимается как устойчивое системное целое, причем образ, формирующийся в процессе отражения, обладает высокой избыточностью.

Искусство через отражение своего предмета целостно и универсально воздействует на человека. Вместе с тем исходным моментом художественного мышления остается рациональное начало, обладающий опытом разум, способствующий осмыслению и систематизации результатов познания. Характерные черты художественного мышления “высокая эстетическая избирательность, ассоциативность и метафоричность.

Познание невозможно без своего инструмента – метода. Познанные закономерности являются основой метода, но еще не составляют его самого. Как писал Г. Башляр, «метод образует единство с его применением. Даже на уровне чистой мысли размышление о методе должно оставаться активным». Применение специальных методов (выявление ценностных приоритетов эпохи, анализа духовно-нравственной позиции автора, ассоциативного соотнесения художественного образа с жизненной позицией, сопоставление художественных образов разных видов искусства по принципу сходства и различия ценностных установок и пр.) направлено на актуализацию личного смысла произведений искусства.

Художественный образ – специфическая для искусства форма отражения действительности и выражения мыслей и чувств создателя, несущая в себе, в отличие от других образов, целостно-духовное содержание, в котором органически слито эмоциональное, интеллектуальное и ценностное отношение к миру. Вместе с тем художественный образ – главный критерий художественного образования и развития, поскольку он – сердцевина творческого процесса, в котором и возникает сам феномен искусства. Искусство способно приобщить детей к творчеству как художественно-образному мышлению с очень раннего возраста, потому что предлагает ребенку две самые надежные формы развития: деятельность и восприятие.

Искусство живо до тех пор, пока есть его истинные ценители – адекватно понимающие тот или иной художественный мир. Более того, по мере развития искусства, способов воплощения художественных идей, растет и зритель, читатель, слушатель – в силу того, что происходит

«взаимоопыление рефлексий», взаимообогащение создателя произведения и его ценителя.

Менталитет, ценностные ориентиры, индивидуально-психологические особенности, свойства творческого дарования, логика художественного совершенствования – все это переплавлено, синтезировано в представлениях о художественном мышлении.

Один из законов искусства – закон иносказания, аллегория («allegorie» – «говоря одно, говорить и другое»). Механизм его обладает двуплановостью: изображается или выражается нечто, что не совпадает полностью с подлинной содержательностью произведения, но при этом изображаемое или выражаемое помогает обнаружить скрытое, поскольку в искусстве сосуществуют особым образом оба смысловых пласта – глубинный и поверхностный.

Закон иносказания в искусстве предполагает импульс скрытого смысла (двойственности смысла), то есть «всякий раз показывать, скрывая». Импульс скрытого смысла, заключенный в произведении, мобилизует работу мышления, которая состоит в «расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом» – то есть интерпретации, включающей следующие основные операции:

1) постижение «художественного текста» через сопоставление с культурной традицией, с действительностью;

2) «вживание» “ сопереживающее проникновение в художественную логику «текста»;

3) постижение «текста» через сопоставление художественных образов со своей личностью и своим художественным опытом;

4) расширение духовного контекста (действительность, культура, личный опыт), в котором воспринимается художественное произведение. Таким образом, интерпретация при подлинно научном подходе ставит проблему – что надо видеть за художественным произведением – и ориентирует на целостный подход к его анализу (подробнее о педагогических подходах к интерпретации будет сказано позднее). Собственно иносказательный смысл художественного образа формируется на основе традиционно закрепившегося смысла, но выходит за его пределы, надстраивается над ним, обнаруживает новое актуальное содержание.

Другой закон – закон избыточности, суть которого можно свести к следующему наблюдению: эстетическая целостность «художественного текста» реализуется художественной избыточностью, то есть «именно произведение искусства является той клеточкой, где скрыты многие существенные тайны искусства». «Художественный текст» (лат. *textum* – ткань, соединение) – смысловое целое, являющееся организованным единством составляющих его элементов; сообщение, направленное автором реципиенту. В соответствии с названным законом,

«художественный текст» в наибольшей мере реализует творческую функцию, являясь генератором новой информации. Генерирующая его функция определяется сложностью отношения «художественного текста» к другим элементам коммуникации и особенностям языка данного вида искусства.

Вместе с тем данный закон предполагает и наличие меры в искусстве, то есть необходимости и достаточности определенных количественных характеристик произведения искусства для возникновения непременно присущего ему качества – художественности. Данное качество обусловлено организованностью, согласованностью, стройностью, соразмерностью всех его количественных сторон (величина в пространстве или во времени, пропорции, ритм, элементы формы и т.п.).

Целостность – условие эстетического, его механизм, поскольку она приводит к объемности при разных, максимально возможных, вариантах прочтения. Отсюда – ведущий принцип системного анализа: все элементы структуры «художественного текста», вплоть до самых незначительных, должны быть включены в единое целое художественную систему. В отличие от других форм познания мира, аналитически расчленяющих его на отдельные сегменты и объекты, искусство стремится к познанию и образному отображению действительности в ее целостном, синтезированном виде посредством создания ее комплексных моделей со специфически расставленными акцентами противопоставления позитивного и негативного.

Еще один закон – закон олицетворения. Мир в искусстве осмысляется через меру человека («Человек – мера всех вещей». Протагор). Весь мир олицетворен, поскольку он воспринят сквозь призму меры человека. В истории эстетической мысли высшая форма меры человека – калокагатия (греч. *kalos* – прекрасный и *agathos* – хороший, нравственно совершенный) – обозначение гармонии внешнего и внутреннего, которая является условием красоты личности.

Психологическая основа олицетворения, если брать во внимание ее эстетическую формулу, выражается в художественном характере. Постигание и применение этого приема в педагогическом плане чрезвычайно многогранно – оно вводит обучаемого в мир последовательной дифференциации.

Закон интонации. Интонация (лат. *intonare* – произносить) – структурный компонент художественного мышления, специфическое средство художественного общения, выражения и передачи эмоционально насыщенной мысли посредством пространственно-временного движения в его звучащей и зрительной формах. С помощью магической комбинаторики тона, пауз, ударений, звукового строя, жестов и пр. создается неповторимая выразительность искусства (в том числе и жи-

вописи и скульптуры – пластическая интонация). Неся на себе смысловую и эмоциональную нагрузку, интонация сосредотачивает исторический опыт, выступает как часть эстетической культуры человечества.

Современный анализ художественного «текста» не может не учитывать роль интонации как одного из важных средств общения, имеющего смысловую значимость. Интонация – существенная составная информационной целостности, процесса трансляции мысли, способствующая ее передаче. «Прочтение» и понимание интонации возможно лишь в общем контексте культуры. Изучение коммуникативного процесса требует различения и известного противопоставления мысли и средств ее трансляции, которые составляют язык, изучаемый семиотикой.

Чаще всего проблему интонирования связывают с музыкальным звучанием. Однако музыкальное интонирование – это лишь одна из форм выявления содержания – интеллектуальной и эмоциональной насыщенности сознания, один из способов выведения его вовне. Не музыка – бытие интонации, а интонация – бытие музыкальной и другой эмоционально насыщенной мысли. Музыка – художественное обобщение национально-исторических особенностей интонирования, которое отражает, в свою очередь, впечатления человека от бытия и само бытие.

Мысли выявляются и передаются не только через звучащую форму. Танец, жест, мимика и пантомимика невербальные средства не уступают звучащей интонации в передаче мысли и находятся с ней в глубоком родстве. Рассмотрение интонации как общеэстетической категории предполагает выявление ее семантически значимого присутствия в разных видах искусства, что, в свою очередь, также диктует необходимость теоретического сближения зрительных (танец, жест, мимика) и звучащих форм интонирования.

Таким образом, основной онтологической категорией, позволяющей построить философию искусства, является понятие ценности. Именно через ценность и определяется философский смысл искусства. В век «переоценки ценностей» (Ф. Ницше), «конфликта ценностей» (И. Брайтмен), всесия и торжества «общества с опрокинутой системой ценностей» (М. Шелер) аксиологическая проблематика настолько существенна, что даже лишь анализ ее теоретической и практической актуальности вполне может быть тематизирован в качестве достаточно обширной и самостоятельной исследовательской задачи.

В искусстве воплощены универсальность и совершенство человека, оно несет в себе высокие ценности, создавая образно-эмоциональную картину совершенного мира. Искусство формирует гуманистические принципы, отвечая тем самым на самые сокровенные вопросы человеческого бытия (о смысле жизни, о смерти, счастье, долге, любви и пр.), и общение с ним позволяет человеку (с самого ранне-

го возраста) «разворачивать» богатство его духовного мира. В общении людей посредством искусства происходит присвоение художественных и культурных ценностей, формируются эстетические потребности и способности к эстетической деятельности, эстетические идеалы. Поэтому искусство не только отражает или предвосхищает результаты развития общества, но и воздействует на атмосферу социально-духовной жизни в целом.

Понятие «ценность» в философской литературе рассматривается с разных позиций:

- 1) ценность отождествляется с новой идеей, выступающей в качестве индивидуального или социального ориентира;
- 2) ценность воспринимается как распространенный субъективный образ или представление, имеющее человеческое измерение;
- 3) ценность синонимизируется с культурно-историческими стандартами;
- 4) ценность ассоциируется с типом «достойного» поведения, с конкретным жизненным стилем.

Ценностно-социализирующая функция искусства была заложена уже в самом историческом происхождении этого явления. Будучи одним из наиболее новаторских направлений в области форм, искусство одновременно остается и одной из наиболее традиционных сфер культуры в вопросах социально-нравственного содержания произведений, «привязанных» к вечным ценностям человеческого бытия, связанных с устойчивостью основных антропологических и социальных интересов людей и вытекающих из этого нравственных проблем.

Таким образом, искусство и ценности глубочайшим образом взаимосвязаны. Из системы «искусство – ценности» логически вытекает система «искусство – ценности – личность». Человек живет в окружении системы ценностей. Действует в четко очерченной ценностной среде, которая в то же время становится плодом его сознательного творчества.

Ценности суть непреложные факты бытия, сознания и культуры человека, это особый тип мировоззренческой ориентации людей, сложившееся в той или иной культуре представление об идеале, нравственных эталонах. Помимо этого, ценность – это то, что человек считает значимым лично для себя. Человек тянется к тем святыням, которые помогают ему обрести смысл в собственном существовании.

Культура означает духовный процесс, а именно способность педагога, прежде всего, ставить цели и определять ценностные ориентиры, а затем активно стремиться к ним. В своей глубочайшей основе она означает победу сознания над стихийностью, человеческой воли над первобытным хаосом, человека над природой.

В этой связи определенность ценностной позиции человека в его реальном отношении к культуре оказывается необходимой предпосылкой его

осознанного включения в творческую деятельность. С.Л. Франк, отмечал, что «никто не вынужден» верить в абсолютные ценности; но «кто ценит культурное творчество и понимает необходимость целей за пределами текущего дня, тот должен отречься от чистого субъективизма и теоретически и практически признавать над-индивидуальную мотивированность, а, следовательно, и обосновывающие ее абсолютные ценности», а настоящая культурная производительность – производительность научной, художественной, моральной, общественной работы невозможна без объединяющей идеи, без веры в оправдывающие и обосновывающие это делание абсолютные ценности. Таким образом, ценности выступают условиями культуротворческой деятельности человека в истории.

Отношение к ценности как к априорному началу своего действия становится для человека основанием культурного, исторического творчества. Только ценностная полнота – эта живая полнота ценностей Истины, Добра, Красоты (В.С. Соловьев), позволяет поднять человека на высоту подлинной культуры. Цель человека как носителя ценностей разума – творить добро, в каждый момент своей универсальной деятельности определять себя через соотнесение с высотой нравственной ценности.

Ценности не представляют собой действительности, ни физической, ни психической; сущность их состоит в их значимости, а не в фактичности. Бердяев Н.А. писал, что освободить творчество культуры можно только на том пути, который признает свободу и права человека абсолютными ценностями и на котором человек с благороднейшим содержанием своего духа не может быть обращен в простое средство.

Целью творчества, в конечном счете, является сам человек. Человек как личность определяется изнутри, вырастает из внутренней сферы. Человек есть смысл и центр исторического и культурного процесса. Посредством творчества культуры осуществляется творчество самого человека как личности. Художественное творчество осуществляется одаренной личностью на основе определенного художественного метода, протекает в форме образного мышления, в процессе которого создается неповторимо оригинальный художественный мир, отражающий реальность и воплощающий личность автора.

Мы знаем, что статуя «сама по себе» есть просто холодный мрамор или гипс, что картина есть пятна красок на полотне, что горный пейзаж есть реальность геологического порядка, которая сама не знает своего величия, – словом, что душеподобное нечто, выражаемое прекрасным, не имеет специфического качества всего подлинного душевного и духовного – быть для самого себя, быть реальным субъектом» (Н.А. Бердяев).

С.Л. Франк отмечал, что имманентное существо красоты состоит в том, что в ней мы непосредственно наглядно воспринимаем и испытываем в самом наружном облике бытия его абсолютную ценность,

его осмысленность и внутреннюю обоснованность. Без способности переживания красоты (природной или искусственно созданной), а также суждений о красоте и оценки ее проявлений невозможно полноценное существование человека как личности в окружающей естественной и предметной среде.

Красота указывает на глубокую тайну бытия, знаменует ее и остается сама загадкой. «Прекрасное (в природе и в искусстве) «говорит» нам что-то, «дает нам знать», подает знак о некой тайной, скрытой, живой глубине реальности; и мы в каком-то смысле «общаемся» с прекрасным – с красотой ландшафта или прекрасного лица, с картиной, статуей, собором, музыкальным произведением, как мы общаемся с другом, с близким»; ибо в момент эстетического наслаждения человек перестает чувствовать себя одиноким – он находит в окружающей его внешней реальности некую исконную «родину для души» (С.Л. Франк). Произведение искусства представляет собой, таким образом, замкнуто-разомкнутую систему: оно замкнуто для последнего вмешательства в ткань «художественного текста», но открыто для изменения в процессе интерпретаций; оставаясь неизменным, оно меняется в зависимости от характера восприятия.

Развитие искусства предполагает сохранение непреходящего значения художественных ценностей, которые остаются вечными спутниками, современниками людей во все эпохи. В этом отношении «художественные тексты» служат материалом для интеллектуальных реконструкций, связывающих культуру с ее предшествующими этапами и восстанавливающих возможные разрывы в традиции. Входя в память культуры, «художественные тексты» становятся не только историческими, но и ценностными ориентирами духовного развития человечества, поскольку содержат высокую ценностную характеристику сообщения. Накопление и взаимодействие «художественных текстов», их интерпретация в системе различных культур служат обогащению мировой художественной культуры.

Ценность как личностное качество, имеющее интегральный характер, невозможно сформировать вне глубоких знаний и конкретных представлений о ценностном потенциале искусства. В процессе практической деятельности, когда в столкновении с действительностью корректируется восприятие художественных ценностей, складываются ценностные ориентации личности – особые, фиксированные качества личности, позволяющие ей ранжировать объекты по их значимости; соотнесенность господствующих в обществе культурных ценностей со структурой личности, основополагающими жизненными ориентациями, установками, потребностями.

Ценностные ориентации личности предполагают избирательное отношение к образам искусства, а через них – к жизни на основе представлений о высоких духовно-нравственных идеалах.

Эстетическая ценность – особый класс ценностей, характеризующий значимый для субъекта объект с точки зрения меры организованности и упорядоченности, ориентированный на непосредственное, чувственно-духовное, бескорыстное восприятие, ориентированное на познание и оценку содержательной формы, структуры. Причем эстетическая оценка есть способ установления эстетической ценности объекта, осознаваемый результат эстетического восприятия.

Гёте выделяет три типа художественного восприятия: 1) наслаждение красотой не рассуждая; 2) суждение не наслаждаясь; 3) суждение наслаждаясь и наслаждение рассуждая. Именно те, кто способен к последнему типу художественного восприятия, по мнению Гёте, и воссоздают произведение заново: только они способны присвоить все богатство художественной мысли. Этот третий тип художественного восприятия адекватен природе художественного произведения.

Художественное произведение превращается в факт сознания художественным восприятием, осуществляющим присвоение художественной мысли автора реципиентом, который в меру своих способностей и культурной подготовленности поднимается до общения с Шекспиром, Моцартом, Рафаэлем, Пушкиным. Опыт отношения великих мастеров к жизни, их мирозерцание, их творческие концепции, свернутые в произведении, разворачиваются и трансплантируются художественным восприятием и в той или иной степени становятся содержанием сознания реципиента, ориентирами его отношения к действительности.

Художественное образование – это процесс усвоения специальных знаний, умений, навыков в области искусства в определенной системе; приобщения к художественному наследию и художественным ценностям, имеющим общенациональную или общечеловеческую значимость. В социальном опыте можно выделить (это признала современная дидактика): опыт знаний, опыт навыков и умений, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Путь передачи опыта эмоционально-ценностного отношения к миру специфичен: личностное проживание, сопереживание, эмпатия (греч. *empathia* – сопереживание) как способ понимания эмоциональных состояний других людей, в том числе при восприятии произведений искусства, посредством «вчувствования». «Личное» может восприниматься в жизни только непосредственной интуицией или даже передаваться каким-нибудь произведением искусства. Когда мы говорим: «Это – Моцарт» или «это – Рембрандт», то каждый раз оказываемся в той «сфере личного», которой нигде не найти эквивалента» (В.Н. Лосский). И этому проживанию, сопереживанию нужно учить в процессе обучения и воспитания, формировать способность получения человеком эстетического наслаждения при восприятии в результате постижения им общности между собой и объектом восприятия, пережива-

ния исходящего от него настроения. Художественное образование и воспитание имеет для этого самые широкие возможности.

Таким образом, цель художественного образования – формирование целостной личности на основе высших гуманитарных ценностей, выраженных в искусстве; а также пробуждение и развитие эстетического отношения к миру. Аксиологический аспект художественно-эстетического образования и воспитания позволяет рассматривать данный феномен в контексте его личностной значимости для человека.

Любое произведение искусства необходимо рассматривать со следующих позиций:

а) произведение искусства как главный носитель знаний об исторической эпохе, ее эстетических течениях и главных стилевых направлениях;

б) произведение искусства как творение мастера, отразившего в данном художественном тексте собственные духовно-нравственные позиции, эстетические установки, свой субъективный внутренний мир;

в) произведение искусства как субъективный образ, возникший в сознании человека в результате перцептивного акта и впитавшего в себя его внутренние ощущения.

Анализ произведения с указанных позиций предполагает знание:

- эпохи, в которую создано произведение;

- художественного стиля или направления;

- основных вех творческой биографии мастера – создателя произведения;

- особенностей средств выразительности, которыми пользовался мастер при создании своего произведения.

Указанные позиции отражают заключительный этап художественного восприятия – так называемое «художественное последствие», которое обеспечивает становление ценностных ориентаций личности. Активность восприятия зависит от ценностных установок.

Восприятие художественного произведения имеет общие закономерности, обусловленные психологическими механизмами и эстетическими факторами. Образ, рожденный в процессе активного восприятия, имеет двойственную природу. Прежде всего, он вбирает в себя непосредственно-эмоциональную чувственную реакцию на произведение.

Эта реакция выражает наиболее субъективно окрашенный слой оценочной реакции ученика и может считаться первичной формой проявления ценностных ориентаций на стадии «художественного последствия». Что предполагает необходимость более глубокой оценки в контексте духовных проблем, анализа духовного смысла, заложенного в данном произведении.

Следующий этап – эстетическое суждение, фиксирующее специфику отражения: суждение эстетическое, в отличие от логико-понятийного, это нетеоретическое высказывание об эстетической значимости пред-

мета, содержащее его оценку; один из способов позитивного или негативного реагирования на эстетические аспекты искусства и действительности. Эстетическое суждение как непосредственно-контактное, прямое реагирование человека носит глубоко опосредованный характер, реализует не только собственный интеллектуальный, эмоциональный, сенсорный опыт, уровень культуры, но и закреплённый в системе эстетических норм, установок, идеалов, эталонов и других ценностных ориентиров совокупный человеческий опыт, накопленный в историческом процессе эстетического освоения действительности.

1.1. Актуализация личностного смысла художественного произведения как способ формирования ценностных ориентаций

Направленность процесса восприятия на актуализацию личностного смысла произведения с целью приобретения умений анализа и самоанализа, важнейших факторов развития ценностных ориентаций.

Ценностные ориентации – основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней, а также способ дифференциации объектов по степени их значимости. Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности. В структуре человеческой деятельности ценностные ориентации тесно связаны с познавательными и волевыми ее сторонами.

Система ценностных ориентаций образует содержательную сторону направленности личности и выражает внутреннюю основу ее отношения к действительности. Совпадение важнейших ценностных ориентаций членов коллектива обеспечивает ее сплоченность как ценностно-ориентационное единство.

Формирование ценностных ориентаций невозможно вне личностного осознания воспринимаемых художественных образов. Рождение личностного смысла подчинено тем же закономерностям, что и весь процесс художественного восприятия, сочетающего логический и эмоциональный компоненты психической деятельности. Личностный смысл «художественного текста» формируется при следующих условиях:

а) ассоциативность соотнесения воспринятого художественного образа с другими ценностями художественной культуры;

б) ассоциативность соотнесения воспринятого художественного образа с теми установками, что сложились у человека в жизни, с его духовно-нравственными идеалами;

в) формирование умений оценивать не только «художественный текст», но и свою внутреннюю позицию, свое отношение к его содержанию с помощью следующих методов:

- выявления ценностных приоритетов эпохи (сочетание педагогических приемов и установок, направленных на приобретение культурологических знаний, опыта духовно-нравственных оценок художественных культур прошлого и опыта восприятия художественных произведений с позиций их духовно-нравственного смысла);

- анализа духовно-нравственной позиции автора (выявление ценностей и идеалов, лежащих в основе художественного произведения, анализ проблем этики: добро и зло, жизнь и смерть, милосердие, сострадание, честь, совесть, патриотизм и пр.);

- ассоциативного соотнесения художественного образа с жизненной ситуацией, позицией личности (мысленное временное включение в мир культуры прошлого, в контексте которой возникло произведение искусства с целью выявления духовно-нравственного смысла художественного образа с последующим его сопоставлением с личностной позицией);

- сопоставления художественных образов разных видов искусства по принципу сходства и различия ценностных установок (наиболее универсален, поскольку создает проблемную ситуацию, благодаря которой выявляются различия смыслов художественных образов в их наполнении).

То, что лично значимо для человека, не может быть им отторгнуто. Создание художественного цикла на единых методологических философско-эстетических, психологических, педагогических основаниях станет примером естественного объединения родственных дисциплин, примером того, что непосредственным и главным результатом обучения может стать развитие духовного мира человека, а не приобретение некоторой суммы отчужденных знаний, умений и навыков (А.А. Мелик-Пашаев). А это неизбежно окажет влияние на преподавание гуманитарных дисциплин, а со временем – на все содержание образования.

Осваивая художественную культуру, ребенок учится видеть мир таким, каким он открывается художникам – не мир «безгласных вещей», а «выразительное и говорящее бытие» (М.М. Бахтин). Это придает родственному, сопричастному отношению к миру, которое свойственно каждому эстетически развитому человеку, неповторимо-индивидуальный характер. И тогда всякое новое соприкосновение со значительными явлениями искусства, уже вне школьных стен и без руководства педагога, станет для человека не просто новым знанием или удовольствием: оно будет связано с углублением, обогащением или пересмотром собственного отношения к миру и к самому себе. А это значит, что общение с искусством превратится в процесс самопознания и самовоспитания растущего человека как уникальной личности, и этот процесс может длиться в течение всей жизни.

2. ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО: ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИЙ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

2.1. Специфика художественно-творческой хореографической деятельности

В художественно-исполнительской хореографической деятельности творческий процесс, как правило, оказывается «вторичным», опосредованным. Между творящей личностью и окружающим миром, а также собственным внутренним миром исполнителя есть посредник: писатель, драматург, композитор. Творческий процесс исполнителя в значительной степени опосредован творческими особенностями автора, характером репертуарного произведения.

Однако исполнитель не просто воспроизводит (повторяет) авторское произведение. В том, как именно авторское произведение воспроизводится, отражаются личностные, индивидуально-художественные особенности исполнителя. Творчество исполнителя заключается в интерпретации репертуарного материала. Следовательно, исполнительское творчество на высоком уровне мы принимаем как сотворчество, как некое соавторство. Степень этого сотворчества тем выше и труднее, чем совершеннее уровень исполнительских навыков, умений. Большие мастера исполнительского искусства с великим трепетом относятся к гениальным творениям, многие годы не решаются подступиться к шедеврам мировой художественной культуры. Одно из отличий исполнителей-дилетантов заключается в завышенной самооценке своих возможностей. Самоуверенностью таких исполнителей объясняется их небрежное отношение, несовершенное исполнение, а иногда и неудачная в художественном отношении интерпретация произведений великих писателей, композиторов.

В исполнительском искусстве творческий процесс начинается с постижения исполнителем автора репертуарного произведения. В этом процессе в стремлении понять эпоху, образ, настроение, непреходящую ценность происходит развитие, совершенствование личности исполнителя как художника и человека. Автор может быть певцом одной темы, иметь мир, ограниченный характером близких ему явлений. Исполнителю же приходится вступать в творческий контакт с разными авторами, представляющими разные эпохи, социальные силы, художественные направления, исполнять различные роли, проникаться разными чувствами и направлениями. Исполнитель по необходимости становится универсальным в своей способности постигать разнообразные художественные и человеческие явления. Художественно-исполнительская

деятельность требует известного развития способности к восприятию как предпосылки творчества; само же творчество (как процесс) есть такое развитие, ибо прикосновение к любому произведению (если это прикосновение не поверхностное, а действительно «постигающее») обогащает, развивает исполнителя. Это развивающее воздействие носит, конечно, более глубокий характер по сравнению с тем, что получает «потребитель»; будь то зритель, слушатель или читатель.

Субъективная и объективная ценность исполнительской самостоятельности заключается, прежде всего, в том, что она максимально развивает способность восприятия искусства, его постижения.

Таким образом, и в исполнительском творчестве одним из важных источников его (кроме репертуарного произведения) оказывается личность исполнителя. Богатство творческой индивидуальности и здесь важнейшее условие творческого успеха, а развитие культуры, универсальности личности участника – необходимое направление педагогического процесса в исполнительских любительских коллективах.

Однако постижение автора исполнителем, равно как и самого себя, окружающей жизни, еще не исчерпывает творческого процесса. Чтобы художественное исполнительство было продуктивно не только в плане творческого развития личности исполнителя, но чтобы само исполнительство было творчеством, а не простым воспроизведением, нужно, чтобы на основе репертуарного произведения создавалась новая художественная ценность. Исполнитель нацелен оказаться способным сделать в авторе и произведении собственное «открытие», найти свое освещение, свою интерпретацию, показать людям данное произведение по-новому, индивидуально окрашенным или трактованным. Такое «открытие», особенно в репертуарном произведении, неоднократно воссозданном великими мастерами, способны, разумеется, сделать немногие. Придать исполняемому произведению печать своей индивидуальности могут также немногие художники-исполнители. Существует немало профессиональных исполнителей, воспроизводящих репертуарное произведение грамотно, технично, в соответствии с современными представлениями о том, как данное произведение надлежит трактовать, но не представляющих новых, действительно творческих решений. Тем более трудно подняться на уровень подлинного творчества самостоятельному исполнителю.

Самостоятельное исполнительство, представляя в субъективном плане процесс творческий (так как самостоятельный субъект в процессе любой художественно-исполнительской деятельности творчески развивается, превращая себя в «себя нового»), значительно реже, чем самостоятельное авторство, оказывается творчеством в объективном плане. Продукты художественного труда непрофессиональных исполнителей

редко представляют творчество, новизну, художественное открытие с точки зрения широкой публики.

Определяя особенности творческого и педагогического процесса в исполнительской самодетельности, следует отметить, что здесь принципиально иную роль, чем в самодетельном авторстве и фольклорной деятельности, играет художественная школа, обучение, тренинг. В авторской художественной деятельности, как уже отмечалось, художественная одаренность может реализоваться и без художественной школы, если талант самобытен, оригинален. В исполнительстве же необходимо овладеть профессиональной технологией (различной в разных жанрах), довести развитие специальных навыков до состояния технической раскрепощенности, легкости.

Профессиональной исполнительской деятельности предшествует и большая основательная художественная школа. В хореографии и некоторых других видах искусства учеба начинается с раннего возраста.

Годы, «упущенные» в детстве, оказываются практически невозможными. Научиться танцевать можно в любом возрасте, но достигнуть сколько-нибудь серьезного мастерства, способности не только «справляться» с техническими трудностями, но и творить в процессе исполнительства могут только те, кто начал заниматься достаточно рано.

В исполнительской же самодетельности возможность длительной предварительной подготовки ограничена, здесь часто имеет место «школа на ходу». Без учебно-тренировочной работы исполнительская художественная деятельность, как правило, невозможна, но сложность обеспечения ее в необходимом объеме ограничивает и возможности достижения в самодетельном исполнительстве значительных успехов.

Другой предпосылкой творчества в любительском художественном исполнительстве является смелость в трактовке, интерпретации, экспериментальный характер деятельности.

В условиях изобилия художественной информации, доступности образцов высокого исполнительского мастерства, возможности широкого выбора средств художественного обслуживания возросли требования публики к мастерству самодетельных исполнителей.

2.2. Основы хореографической дидактики

Под искусством понимается творческая деятельность человека, направленная на создание эстетически-выразительных художественных произведений и форм. Хореография – вид искусства, основанный на музыкально-организованных, условных, образно-выразительных движениях человеческого тела, т.е. воплощение замысла происходит в движении тела как своеобразного инструмента. Искусство, как известно, является творчес-

ким актом отображения действительности, объединяющим сознательные и бессознательные психические процессы. Эти процессы реализуются в человеке через физиологические механизмы. Для достижения оптимальных результатов в процессе обучения танцу необходимо учитывать психофизиологические факторы при выборе методов обучения.

Выбор методов обучения диктуется единством цели, содержания, средств конкретного способа обучения. Цели обучения хореографическому искусству в общем виде формулируются как познание законов конструирующей деятельности композитора и балетмейстера, реконструирующей интерпретации исполнителя, сотворческой деятельности зрителей и слушателей; овладение техникой, требующейся для исполнения музыкальных и хореографических композиций; а также приобретение навыков и умений, необходимых для работы педагога хореографии. Ни один из элементов в целевой иерархии обучения невозможен без адекватного восприятия музыки и танца. Процесс восприятия связан с воздействием искусства на человека и на его жизнедеятельность.

На протяжении всей истории развития человечества искусство облегчало адаптацию человека к окружающей среде. Оно возникло как сильнейшее средство борьбы за существование: песня организовывала коллективный труд, давала исход напряжению от тяжелой физической работы; в ритуальных песнях и танцах изживалось чувство страха человека перед неведомыми силами природы; элемент игры в обрядовых песнях и танцах приносил участникам радостные эмоции, увеличивающие напряжение сил для выживания. Впоследствии, когда искусство начинает существовать как самостоятельная деятельность, оно вносит в произведения искусства тот элемент, который прежде имел прикладное значение, то чувство, которое нуждается в разрешении. Чувство возбуждается уже не явлениями действительности, а самим искусством, а природа его (чувства) остается неизменной. Искусство, таким образом, организывает чувства и дает разрешение напряжению, уравнивая организм и среду в критические минуты поведения человека. Чем сложнее становится процесс уравнивания, тем больше возможностей получить такое возбуждение, которое не может найти выхода в полезной деятельности. Нарушение равновесия приводит к болезненным явлениям в самом организме, как психическим, так и физическим. Средством гармонизации отношений может быть избрано, например, применение наркотиков. Их применение ведет к ослаблению установленных связей, пренебрежению условностями, к иллюзии баланса с миром на непродолжительное время, к угрозе здоровью и самому существованию человека. Альтернативой наркотикам выступает искусство в качестве терапевтического средства. Терапевтическое действие искусства заключено в его катарсической

и компенсаторной функциях. Организм человека устроен таким образом, что его нервные рецепторные поля превышают во много раз эффекторные исполнительные нейроны, и в результате организм получает больше влечений и раздражителей, чем он может осуществить. Со временем происходит накопление этой неосуществившейся части жизни и ее давление превышает сопротивление организма, вызывая негативные проявления с его стороны. Смысл компенсаторной функции заключается в восполнении недостающих переживаний, что происходит благодаря художественным иллюзиям, вызывающим действия соответствующих аффектов. Катарсическая функция противоположна компенсации, так как ее смысл – в избавлении человека от угнетающих его переживаний, возникших под влиянием окружающей среды. «Искусство всегда несет в себе что-то преодолевающее обыкновенное чувство: переработка чувств заключается в их переживании и превращении в свою противоположность», то есть положительную эмоцию, которую несет в себе искусство.

Понимание эмоционального состояния, воплощенного в произведении искусства – это не логический акт, а эмоциональное вчувствование в его содержание. Вчувствование и сопереживание составляют основу эмпатической реакции. В качестве объективной основы выступает процесс моторно-кинестетической идентификации – неосознаваемого употребления мышечных и тонических состояний человека, выразительным особенностям произведения искусства. Так, возникают одинаковые модели кинестетических ощущений при прослушивании музыки, контроле танцоров за своими телами, изоморфно (изоморфизм – термин гештальтпсихологии, означающий сходство структур в материально различных средах) соответствующие рисункам движений, наблюдаемых зрителями. При этом аффекты проецируются в объективированных формах (экспрессия движения тела, звуковысотного соотношения, выразительность композиции) и могут вызвать аналогичные эмоциональные состояния у воспринимающего их человека. Физиологическая характеристика эмоций связана с распространением возбуждения из области гипоталамуса на все эффекторные органы. Гипоталамус определяет первичное биологическое качество эмоционального состояния и его внешнее выражение, реализуемое на периферии в различных нейрогуморальных компонентах. При этом подкорковая область мозга является своеобразным энергетическим резервуаром, который в зависимости от качества возникшей в данный момент эмоции вовлекает в деятельность огромные области коры больших полушарий. С возникновением в гипоталамусе эмоционального возбуждения мгновенно весь организм с его системами и периферическими органами вовлекается в эмоциональное выражение, приво-

дящее к внешней моторной деятельности организма, к активизации рецепторных аппаратов (органов чувств), удовлетворяющим возникшую потребность. «Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению». Таким образом, восприятие искусства зависит от определенной установки мускулатуры тела: музыка воспринимается слуходвигательно, а танец – зрительнодвигательно. Происходит движение мышц антагонистов, так что тело может не подавать внешних проявлений активности. Ритм движений совпадает с ритмом, организующим движение в музыке и танце. Большинство музыкальных и танцевальных ритмов человеческого организма: ритмов дыхания, сердечных сокращений, ходьбы, бега. Определенную связь музыкальных и танцевальных ритмов можно установить с биотоками мозга. В процессе восприятия художественного ритма (музыкально-танцевального) биотоки мозга непроизвольно настраиваются на частоту музыкально-ритмической пульсации и ее воплощения в пластике. Наиболее сильное воздействие искусства наблюдается в момент совпадения доминирующего биотока с частотой музыкально-танцевального ритма.

Поскольку сонатность художественного ритма с биотоками мозга регистрируется в фоне энцефалограммы, не осознаваясь человеком; динамика эмоции активизируется в подкорковых узлах полушарий, не осознаваясь человеком, поскольку верно утверждение, что громадная мощь воздействия искусства заключена в сфере бессознательной психики. Действие искусства на бессознательные структуры мозга, обнаруживающееся в его (искусства) суггестивных (внушаемых) влияниях на психику называется эффектом ауры. Карл Юнг постулировал существование двух слоев бессознательного и более глубокого коллективного, явившегося отражением опыта прошлых поколений, запечатленных в структурах мозга. Содержание коллективного бессознательного составляют общечеловеческие первообразы – архетипы, динамика которых лежит в основе символики художественного творчества. Каждый из архетипов характеризуется определенной эмоциональной выразительностью, порождающей соответствующие смысловые значения. Носителем смысла в искусстве является интонация. Интонация выступает как специфическое средство художественного общения, выражения и передачи эмоционально-насыщенной мысли с помощью пространственно-временного движения в его звучащей (музыка) и зрительной (пластика, танец) формах. Каждая пластическая и музыкальная интонации закреплялись в искусстве в результате преодоления бытовой практики как носители определенного эмоционально-смыслового значения. Постепенно проникая в сознание, складывались стереотипы их восприятия. Интонации входили в обиход,

включаясь в систему выразительных средств искусства. Стереотипы восприятия, накопленные за всю историю человечества, существуют в свернутом виде на уровне коллективного бессознательного. По аналогии с психологическим принципом интериоризации (построение внутреннего плана действия) интонация рождается в ритуальных обрядовых действиях и прямо связано с содержанием обряда, пройдя этап реальных отношений с предметами окружающего мира, абстрагируясь, интонация теряет непосредственную связь с действительностью, сворачивается и в качестве знака существует в сфере коллективного бессознательного. Появляясь в произведении искусства, знаковая интонация вызывает переживание аналогичное тому, что владело человеком во время ее зарождения. Так, музыкальная интонация малой секунды, имеющая семантическое значение страдания, перешла в профессиональную музыку из древнего жанра плача-причета; а прыжки в народных танцах, символизирующие силу и ловкость произошли от ударов, применяемых в воинском искусстве. При восприятии знаковые интонации преломляются в индивидуальном бессознательном в виде специфических образцов переживания. В субъективных переживаниях резонанс с коллективным бессознательным достигается через соответствующее использование средств художественной выразительности, подчиненных логике развития, закономерной для каждого вида искусства: в хореографии пластические интонации обобщаются и организуются по законам ритма и симметрии, орнаментального узора, декоративного целого, опираясь на музыку; в музыке звуковые интонации организуются средствами ритма, лада, фактуры. Без рационального познания логических закономерностей развития интонации невозможно адекватное восприятие искусства в единстве формы и содержания. Таким образом, выявляется три плана в процессе восприятия искусства:

- физиологический – бессознательный;
- рациональный, включающий познание логических связей элементов художественной выразительности;
- суггестивный, связанный с эффектом ауры (внушающее воздействие искусства).

«Чем рациональнее и глубже будет процесс обучения, тем вернее мы дойдем до некоего иррационального начала в нашем деле» – утверждал Г. Нейгауз.

Процесс обучения, как и весь опыт человеческой деятельности, можно разместить в трех структурах:

- знания, постоянно накапливающиеся и изменяющиеся;
- способы деятельности и опыт их осуществления;
- опыт творческой деятельности.

1. Для активизации познавательной деятельности обучаемых целесообразно выявление аналогий между видами искусств.

а) Стилиевых аналогий. Например, пышность, монументальность, контрастность характерны для музыки и архитектуры эпохи барокко; обобщенность, множественная ассоциативность присуща интонациям классического танца и классической музыки.

б) Аналогии в моделировании эмоций. Например, радостная эмоция характеризуется устремлением и напряжением: в музыке – быстрый темп, мажорный лад; в хореографии – быстрый темп, легкие прыжки, усложненные поворотами; в живописи – визуальная динамика напряженного взаимодействия объектов, яркие краски.

в) Аналогии в логике развития художественной мысли. Например, прием повтора и сопоставления: в музыке – репризность, в хореографии – одинаковые движения и позы в разных ракурсах; в живописи – основной фигуры и фона.

Таким образом, материал задается как предмет поиска в разнообразных исходных данных объединяющих факторов.

2. Освоением способов деятельности в процессе профильного обучения является овладение техникой танца. Овладение техникой связано с формированием определенного исполнительского навыка. Сформированность навыка констатируется, когда память действия переходит на мышцы. Переход к бессознательному движению разгружает сознание для решения задач образного воплощения в музыке и танце. Для формирования исполнительского навыка целесообразно использовать прием медитативного погружения, связанный с осуществлением принципа «здесь и сейчас», практикующимся в буддизме и гештальт-терапии. Происходит предельная концентрация внимания на настоящем моменте, протекающем сейчас.

При фиксации внимания на слуховых и двигательных ощущениях улавливаются все переходы звуков и движений в последующие звуки и движения, все интонируемые смыслы пластических и звуковых интонаций. В медиативном состоянии погружения в звуковую или пластическую ткань включаются бессознательные механизмы психики, обеспечивающие эмоционально-смысловую наполненность при исполнении музыки и танца.

Таким образом, при формировании исполнительских навыков работают механизмы суггестивного воздействия искусства, создающего предпосылки для возникновения звуковых и пластических интонационных представлений.

3. Творческая деятельность в процессе обучения связана с личностным ростом, в котором заключена субъективная ценность продуктов творчества обучаемых. С точки зрения психофизиологов творчество

есть образование новых сочетаний из элементов нейронных связей, ранее сформированных в коре больших полушарий. Для образования в сознании новых ассоциаций необходим процесс диссоциации, то есть момент расщепления сложившихся связей.

Диссоциированные связи включаются звеньями в новые системы связей, которые со временем будут расщеплены и диссоциированы. Лук А. квалифицирует процесс постоянной диссоциации как подсознательное ассоциирование далеких понятий, что совпадает с утверждением Юнга о связи творческого акта с бессознательной областью психики.

3. БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

3.1. Педагогическая позиция руководителя хореографического коллектива

Позиция (от лат. *positio* – положение) в литературе характеризуется как «устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках». По мнению А.Н. Леонтьева, позиция характеризуется «выделением объектом себя из окружающего мира» и «устойчивой структурой отношений в противовес сиюминутным и внешним стимулам».

В. Н. Мясищев, раскрывая доминирующий характер отношений, выделял:

- 1) отношение человека к людям;
- 2) отношение его к себе;

3) отношение к предметам внешнего мира – специально подчеркивая приоритетное значение «отношения к людям», которое «является решающим и определяющим и носит характер взаимоотношений». Следствием приведенного выше может быть то обстоятельство, что позиция личности может складываться только после нахождения ею своего места (роли) в социальной общности, когда статус начинает действовать как регулятор сознания и поведения индивида. И в этом случае социальная роль субъекта всегда опирается на определенную совокупность ценностных представлений общества, наиболее характерных для него. Учитывая это, можно утверждать, что внутренняя позиция личности представляет собой устойчивую совокупность ценностных отношений субъекта к различным сторонам действительности.

Позиция является показателем развития личности, так как выражает единство сознания и личности на основе морального выбора. В позиции присутствуют две стороны: мировоззренческая, выражающая осоз-

вание личностью значимости своей профессии и себя в ней; поведенческая, выражающая способность личности принимать ответственные решения в разнообразных ситуациях профессиональной деятельности.

Позиция педагогическая – положение, которое мысленно занимает педагог по отношению к учащимся и которое определяет его поведенческий выбор в момент взаимодействия с ними.

Профессиональная позиция представляет собой сложное личностное образование, в ней находит свое выражение отношение преподавателя к своей роли и месту в педагогическом процессе образовательного учреждения. Она практически реализует систему ценностных установок педагога, выражает его убежденность в самоценности своей профессиональной деятельности.

Педагогическая позиция является своеобразным ответом на ряд вопросов: кем я являюсь для своих учеников? Для чего я иду к ним? Кем мои ученики являются для меня?

Педагогическая позиция преподавателя оказывает значительное влияние на систему отношений педагога к детям и подросткам, коллегам и родителям. В свою очередь, эти отношения являются основанием для такого поведения, при котором реализуется создаваемый педагогом образ.

Педагогическая позиция преподавателя может быть классифицирована на основании приоритетов, которые ставит перед собой преподаватель в процессе взаимодействия с учащимися: будь то ориентация на содержание учебного материала или забота о соблюдении дисциплины, чрезмерная опека своих воспитанников или защита собственной личности от излишних хлопот в работе с учащимися, ориентация преподавателя на максимально упрощенные схемы проведения занятия или забота о сотрудничестве, стремление стать старшим товарищем для своих воспитанников (А. А. Лобанов).

Профессиональная позиция изначально определяет характер отношений, ролевого поведения, представления преподавателем своего образа во взаимодействии его с учащимися, их родителями и коллегами по работе, является базисным основанием педагогической культуры.

В профессиональной деятельности руководитель художественно-творческого коллектива определяет, корректирует свой профессиональный образ, позицию, а также оказывает влияние на формирование позиции своих воспитанников, что находит отражение как в педагогической деятельности, так и в репертуаре хореографического коллектива как средства воспитания.

Богатство высокохудожественного репертуара и его доступность для освоения детьми с учетом личностных предпочтений создает основу формирования художественного вкуса ребенка, раскрывает его творческий потенциал. При этом, с одной стороны, педагог получает информа-

цию о внутреннем мире ребенка, с другой – проектирует вариации и трансформации образов, позитивно воздействующих на эмоционально-воздушную сферу ребенка, становление личностной позиции учащегося.

Позиция личности представляет собой развивающееся образование, начало активного формирования которого приходится на подростковый возраст, а становление совпадает с образованием системы мировоззренческих установок человека. Зрелость позиции характеризуется ее непротиворечивостью (согласованностью отношений: к себе, окружающим людям, предметам и явлениям действительности) и относительной стабильностью (устойчивостью, определенностью). Вместе с тем любая позиция имеет тенденцию к развитию; и здесь опять возникает противоречие, разрешение которого кроется вне личности. Изменение позиции в меньшей степени связано с эволюционным пополнением индивидом собственного арсенала знаний, умений и навыков. Более существенным для такого развития являются «события», которые способны качественно изменить взгляд личности на те или иные явления, пересмотреть уже сложившиеся отношения. Этот фактор развития личностных отношений оказывает прямое влияние на позицию индивида в любом возрасте.

Позиция личности не возникает спонтанно, стихийно, а является следствием продуманной системы воспитания, в том числе воспитания эмоционального, эмотивного.

При анализе данной категории, которая включает в себя и внешнюю позицию личности, синонимичную понятию «статус» и определяющую роль индивида в ближайшем социальном окружении; наибольшую значимость для нас представляет внутренняя позиция, духовно-нравственный «стержень» личности, ее направленность и сущность. Именно направленность духовного потенциала, уровень культуры личности Б.Ф. Ломов называл «доминантами позиции» личности; хотя далеко не всегда в «ядро личности» входит именно духовный компонент. Э. Фромм подразделил такие позиции по совокупности определяющих компонентов и по ведущей направленности на позицию «иметь» и позицию «быть». Е. П. Крупник назвал такое разделение позициями «онтология потребителя» и «ценностный тип переживания». При всем различии подходов этих исследователей их роднит одно: они точно подметили разницу в доминантах личностной позиции. В настоящее время существует значительно больше условий, порой социально привлекательных, для формирования потребительской позиции «иметь», и это в значительной мере осложняет процесс формирования позиции «быть», при которой основной акцент сделан на становлении собственной личности, система ценностей которой не ограничивается лишь материальными благами, но гармонично включает в себя ценности духовно-нравственного порядка.

Обращая внимание на подростковый возраст, А.Н. Малюков отмечает, что в процессе длительного становления личности, доминантами которой будут ценностные отношения, система ценностей подрастающего человека находится в подвижном состоянии, она чрезвычайно чувствительна к оказываемым на нее влияниям со стороны, извне. Но такая подвижность не тождественна аморфности. В данном случае речь идет о несформированности внутренней ценностной позиции подростка, о несостыкованности отдельных ее компонентов и отношений (их порой хаотичном, противоречивом объединении, носящем временный характер) и, главное, об отсутствии центрального, приоритетного, объединяющего вокруг себя отношения. Личность подростка в этот период, образно говоря, находится в состоянии непрерывной поисковой ситуации, пропуская через себя различные по направленности влияния. Те из них, что оказываются более сильными в плане воздействия на всю психическую организацию индивида, закрепляются затем в системе отношений личности, оказывая влияние на внутренние ощущения и внешние проявления человека.

Раскрывая особенности развития комплекса ценностно-нравственных отношений личности, Н.Е. Щуркова отмечает, что для жизненного самоопределения чрезвычайно важен момент целеполагания. Образ цели весьма подвижен, он постоянно дополняется. Однако в его структуре сохраняется стержневой элемент часто вплоть до самой смерти, если произойдет «потрясение», когда «вся жизнь пересмотрена», «вся душа перепахана». И такие явления не редкость. Каждый миг нашей жизни это выбор либо в пользу материального, либо в пользу духовного. Н.Е. Щуркова на примере формирования духовно-нравственной позиции косвенно подтверждает предположение, что именно «событие» и связанное с ним сильное «эмоциональное переживание» приводит к качественному сдвигу в сознании человека. Принципиальным здесь опять же является акт потрясения, по существу единственно эффективного средства целостного воздействия на чувства, сознание и волю человека, формирующейся личности, которое в одно мгновение способно сделать то, на что, используя рациональные средства, тратят порой годы. Оно (потрясение, переживание) доступно всем без исключения, независимо от возраста, суммы знаний и опыта, оно активно и действенно и именно поэтому может считаться универсальным средством воспитания и развития.

О влиянии «событийности», основанном на сильном эмоциональном переживании, известно давно, и механизм такого воздействия достаточно отражен в литературе. Не случайно различные религиозные конфессии прекрасно осознали это и блестяще используют данное средство в своих целях.

Л. С. Выготский сравнивал катарсическое (очищающее) влияние искусства на человека с «клапаном», который, приоткрываясь, «уравновешивает психику с окружающей средой» на новом качественном уровне, освобождая от ненужного в данный момент, излишнего эмоционального напряжения, изменяя тончайшие внутренние связи между напряженными в ту минуту психическими центрами и процессами в самой личности. С. К. Масгутова, раскрывая основные проблемы подросткового возраста, возводит переживания подростка до уровня «единицы социальной ситуации развития личности». Отметим специально, психолог выделяет не объем знаний и приобретенных умений и навыков, а именно переживание, фиксирующее те или иные изменения личностного характера на новом качественном уровне. В. М. Розин, раскрывая значение «событийности», определяет ее как устойчивую зависимость, поскольку психическую установку и готовность человека «определяет взаимосвязь событий». Исходя из этого, можно утверждать, что одно «событие» может являться прекрасной подготовкой для другого и т.д.

В связи с отмеченным очевидна значимость «педагогика развития», где центральное место в работе с детьми и подростками будет занимать творческий поиск и потенциал учителя. Возникает вопрос о необходимости «педагогика ценностей», поскольку, по справедливому положению М. Р. Гинзбурга, «ценности тесно связаны с представлениями о смысле жизни, который является одновременно и основанием развития личности, и его результатом». Нужна «педагогика эмоциональных переживаний, событийности», способствующая накоплению ярких эмоциональных впечатлений жизни ребенка (подростка), которая помогла бы гармонизовать его психическое развитие, направляла бы формирование его ценностных установок и ориентации, собственной позиции по ценностно значимому руслу, своевременно освобождало бы психику взрослеющего человека от излишнего и ненужного напряжения. Опора на искусство (подчеркнем, не предмет его заменяющий, а подлинное переживание, потрясение, событийность от встречи с прекрасным) способна коренным образом изменить сложившуюся ситуацию. Педагогическое влияние при этом может быть и опосредованным. Увидит ли ребенок сам существующие ценности жизни, или ему это нужно подсказать, объяснить – решит педагог, наблюдающий за личностным развитием воспитанника. Результатом подобных педагогических усилий может быть сформированная система ценностных отношений подростка, его ценностная позиция и, значит, уже другой уровень развития личности.

Развитие личности, которое заложено в диаде «эмоциональное переживание – ценностное отношение», возможно. Оно является вполне ра-

ботоспособным, поскольку включают в себя комплекс таких существенных компонентов, как предощущение кризиса (предчувствие), событие-ситуация как слом, деформация привычного состояния, ее мгновенный целостный эмоциональный анализ, наличие мотивационно-установочного компонента будущего действия, собственно акт действия – приспособления к новым условиям (иначе – переживание), оценка его результативности и фиксация нового состояния организма посредством определения ценностного (лично-значимого) отношения к нему индивида, переходящее в его новый, только что приобретаемый опыт.

3.2. Общение как содержательный фактор педагогической деятельности в хореографическом коллективе

Педагогическое общение – это особый вид общения, специфика которого определяется педагогическими целями, специальным содержанием и отбором средств.

Общение – вид контактов между людьми по обмену информацией. В педагогической деятельности общение играет огромную роль. С ним и его средствами связаны и основные «рабочие инструменты» педагога, владеть которыми он обязан в совершенстве. Общение становится педагогическим, когда обладает особыми свойствами (чертами), к которым относятся:

- педагогическая направленность;
- контактность, диалогичность, тактичность;
- гуманистичность и демократичность;
- открытость, искренность, правдивость и убедительность;
- речевая культура;
- техническое богатство (владение приемами и методами).

Культура педагогического общения – высокий уровень выраженности этих свойств в общении педагога, отвечающий специфике педагогической деятельности и требованиям к ее эффективности. Техника педагогического общения строится с ориентацией на придание ему описанных выше основных свойств.

Педагогическая направленность общения служит отбору средств и приемов для достижения именно педагогического результата – воспитания, образовательного, обучающего и развивающего людей (как непосредственного, так и отсроченного).

Есть три формы педагогического общения: монологическая – говорит только педагог, диалогическая – активный обмен мнениями между общающимися, игровая – проигрыш ситуаций общения с распределением ролей между обучающимися. Наиболее удобной для достижения взаимопонимания формой общения является диалог. Для этого

педагогу следует: не монополизировать свое право на высказывание мыслей, сдерживать свою говорливость, а стимулировать речевую активность обучающегося прямым обращением к нему, предложениями высказаться, постановкой вопросов.

Важно умение слушать: терпеливо, выражать внимание и интерес к высказываниям собеседника направлением на него взгляда, позой (наклоном слегка вперед), проявлять сопереживание мимикой лица, жестикуляцией, движениями головы, стимулировать и корректировать его рассказ репликами («интересно!», «понимаю», «неужели?», «докажите», «об этом поподробнее» и пр.). Отказ от увлечения монологическим общением и широкое использование диалогического – современная мировая тенденция в педагогическом общении.

Педагогическая контактность – человеческая близость педагога и его партнера по общению (обучающегося, воспитываемого), близость (а то и совпадение) их целей, мыслей, интересов, желаний, намерений, действий по достижению воспитательного, образовательного, обучающего и развивающего результата. Она сказывается на взаимном уважении, доверии, взаимопонимании, желании работать совместно, слаженно, помогать друг другу в достижении общей цели и получать удовлетворенность, а то и удовольствия от этого.

Установление контакта психологично и нуждается в понимании собеседника, рефлексии (постановки себя на его место и представления, о чем он думает, как понимает педагога и то, о чем тот говорит), эмпатии (в чувствовании собеседника, представлении и сопереживании его чувствам и психическому состоянию), умения «читать между слов». Целесообразно придавать общению личностный, а не сухо-официальный характер, стремиться говорить искренно, проникновенно, «от души» и «по душам».

Установление контакта предполагает изначальную установку педагога на достижение взаимопонимания с обучающимся, разговор «на равных», на учет его интересов и исходных установок в общении, озвучивание их понимания и совпадения со своими, на построение общения с ориентацией на доброжелательность, диалогичность общения, эмоциональную приподнятость, искренность, тактичность, отсутствие равнодушия и оскорбительного, унижающего собеседника подтекста. В сложных случаях проявления психологических барьеров отчужденности, холодности, равнодушия, отстраненности собеседника приходится прибегать к более «тонким» средствам установления контакта, например: пробуждению симпатий, выражению доверительности, удовлетворенности возможностью поговорить открыто и искренне, высказыванию в адрес собеседника возможных комплиментов (отмечая положительное в нем и его поведении), стремлению к достижению положительного результата разговора, поиску общего, а не выискива-

нию противоречий, использованию «правила улыбки», удовлетворению по возможности всех просьб собеседника и др.

Известный американский специалист по общению Д. Карнеги советовал: с самого начала надо придерживаться дружелюбного тона, проявлять предупредительность; предоставлять большую часть времени говорить собеседнику; стараться почаще смотреть на вещи с точки зрения собеседника; относиться сочувственно к его заботам и тревогам, если приходится делать замечания, то начинать с похвалы, с критики действий, а не личности.

На установлении контакта сказывается дистанция между общающимися, которая бывает: интимной – не более 0,5 м (соответствующая духовной близости, полному доверию); личной – 0,5–1,5 м (доверительная, способствующая искреннему обсуждению общих проблем); формальной – 1,5–4 м (деловая, переговорная); публичной – более 4 м (не отвечающая требованиям индивидуальной контактности, но пригодная для установления контакта с группой).

Тактичность (такт) – выраженная черта педагогического общения, чувство меры в высказываниях и воздействиях на собеседника, сбалансированность, целесообразное сочетание противоположностей, разных приемов и методов, соображений «за» и «против» в каждой педагогической ситуации. Соблюдать педагогический такт означает: не подавлять активности собеседника собственной речевой активностью; уметь поучать, делать замечания без проявления высокомерия, превосходства, «яканья», унижения личного достоинства и навязчивого морализования; проявлять простоту, естественность, доступность в общении, но без наигранности и фамильярности; быть щедрым на похвалу, одобрение, но при наличии хотя бы малейших оснований и без захваливания и др.

Подлинно педагогическому общению свойственны гуманистичность, демократичность, нравственность. Это начинается с соответствующего отношения педагога к собеседнику. Все элементы его поведения при общении «нравственно насыщены». Дети всегда по каким-то едва уловимым признакам четко улавливают ваше отношение к ним. Его трудно скрыть даже самой отточенной системой педагогических приемов. Стремление педагога оказать помощь человеку, научить успешно действовать и жить, тактичность общения демократичны и гуманны. Диалогичность общения выражает уважение к мнению другого, стремление стать не над ним, а рядом с ним, действовать не силовым нажимом, а убеждением. Гуманистичность в педагогическом общении выражена в стремлении педагога видеть в обучающемся человека, индивидуальность, личность, обладающую своим взглядом на вещи, чувством собственного достоинства, самолюбием, имеющую свои интересы, планы, намерения, свое окружение и образ жизни. Демократич-

ность – признание прав другого человека, в частности, на собственную позицию и мнение, отношение к нему как к равному. Поэтому в общении важно быть доброжелательным, уважительным, понимающим, сопереживающим, готовым помочь, заботливым, справедливым, не допускать унижений, оскорблений, игнорирования интересов, высокомерия, чванливости, беззащитного психологического давления.

Невозможно добиться педагогической действенности общения без открытости, искренности, правдивости и убедительности. Чтобы быть понятым и добиться согласия, надо обязательно быть искренним, честным, правдивым, без лукавства.

Педагогическое общение, будучи профессиональным, обязано отличаться высокой речевой культурой и техническим богатством (о которых будет сказано ниже).

Управление процессом педагогического общения осуществляется по этапам.

Первый – подготовка педагога к общению. Она начинается с ориентировки в ситуации предстоящего общения, с педагогической оценки его места в системе и проводимой педагогом линии работы, уточнения особенностей личности обучающегося или группы, с которыми предстоит общаться. Разрабатывается мысленный сценарий или тезисный письменный план (наброски) общения, избираются наиболее благоприятные условия, место, время, решается вопрос о привлечении третьих лиц, которые могли бы помочь в достижении успеха. Решается, с чего начать, продумываются последующие стадии, позиция и линия поведения педагога, содержание, средства, методы и приемы, распределение времени, возможные трудности, сбои, способы их предупреждения и преодоления. Перефразируя слова Наполеона, можно сказать, что общение – это искусство, в котором не удастся ничего, кроме того, что было рассчитано и продумано. Важна и коммуникативная проработка общения, которая заключается в определении того, что сказать и как сказать. Это особенно нужно для предполагаемых трудных мест в разговоре.

Второй этап – начало общения. Надо выходить на встречу с собеседниками с таким видом, чтобы они видели, что вы довольны встречей с ними, улыбки и в то же время собраны, настроены на деловой разговор. Заслуживают внимания правило интересного начала (пример их жизни, вопрос к аудитории – «знаете ли вы...?», «как вы думаете можно ли...?», «согласны ли вы с тем, что...?»), поучительный показ значимости темы разговора и его эмоционально-энергичное начало. Используются и правила: «раскачивания» молчаливого собеседника (собеседников) вопросами, «зацепки» – краткого и заостренного изложения проблемы, ее увязки с актуальными задачами собеседника.

Третий этап – решение основных задач общения (занятия, индивидуальной беседы). При этом используются такие правила: контроль за реализацией заготовленного сценария общения и гибкой коррекцией его; недопущение ухода в сторону от плана и цели общения; поддержание активности и дискуссионное; слежение за временем («бойся первого вопроса»); «коммуникативная атака» при пассивности собеседника (собеседников) – использование шквала беглых вопросов, требующих кратких и односложных ответов, и быстрое называние фамилий отвечающих на каждый из них и др.

Четвертый этап – подведение итогов с собеседниками, раздача дополнительных заданий и самооценка преподавателя с выводами для себя.

3.3. Педагогическое взаимодействие с хореографическим коллективом

Педагогическое взаимодействие, как показывает опыт талантливых педагогов и новаторов, – обязательное условие эффективного решения задач. Оно строится намеренно и сопровождается достижением:

- стремления педагога и учеников к единой цели;
- взаимного понимания ими общности интересов, необходимости взаимной поддержки и согласованных действий;
- положительного, доброжелательного, доверительного отношения друг к другу, получения удовлетворения и даже удовольствия от общения и совместной работы;
- общей добросовестности, усердия, самоотдачи в совместной работе;
- «культы учебы» в группе, эмоционального подъема, хорошего рабочего настроения, обогащения новыми знаниями, более совершенными действиями, навыками и умениями, развития интеллекта и других качеств;
- взаимопомощи и поддержки в преодолении трудностей овладения богатством знаний и профессионализмом, объективности во взаимных оценках, справедливости, культуры взаимоотношений и общения.

Взаимоотношения и взаимодействие педагога и обучающихся, отличающиеся такими признаками, получило название педагогики сотрудничества. Занятие (или любая другая форма педагогической работы) превращается при сотрудничестве из педагогически обедненного и скучного мероприятия по передаче учебной информации в дружную совместную работу по высокоэффективному достижению педагогических целей. Оно часто зарождает и всегда усиливает мотивацию обучающихся к добросовестному учению и работе над собой, дает существенную прибавку в усвоении обучающимися учебного материала, широко воздействует на личность обучающихся, порождая им-

пульсы к ее позитивному развитию. По опыту, педагогическое сотрудничество устанавливается при соблюдении педагогом ряда правил.

Первое правило – стремление придать педагогическому взаимодействию характер педагогического сотрудничества. Оно реализуется с трудом людьми, имеющими низкую профессионально-педагогическую компетентность, формально относящимися к педагогическому долгу, считающими, что их задача – прийти без опозданий на занятие, прочитать по бумажке, что надо, а дальше – дело обучающихся, ложно считающими, что все это «игра в демократию», «показуха, нужная начальству, а не для дела», и др.

Второе правило – занятие доброжелательной педагогической позиции в отношении к людям и общении с ними. Это позиция старшего товарища, искренне и открыто желающего помочь в самосовершенствовании, подготовке к жизни и трудовой деятельности. Ей присущи: отношения практически на равных, отношения «рядом», а не «над» или «под» партнером; понимание его положения, проблем и трудностей; естественность, доступность, готовность всегда и во всем помогать; откровенность, тактичная прямота, справедливость, не оскорбляющая чувство собственного достоинства обучающихся «отеческая» строгость; поддержка испытывающих трудности, внешние веры в успех. Антипедагогическая позиция – позиция начальника, основывающаяся на механическом переносе отношений приказа и подчинения, характерных для некоторых практических организаций. Взаимоотношения и взаимодействие целесообразно строить с выражением симпатии к обучающимся, без предубеждений и «наешивания ярлыков», с выражением интереса и удовольствия от работы с ними, поиском взаимного согласия при противоречиях (а не «затыканием рта»), авансированием доверия.

Третье правило – стремление педагога к завоеванию авторитета у обучающихся. К педагогу, обладающему авторитетом, обучающиеся тянутся, с ним хотят чаще встречаться, вместе и в согласии работать, быть лучше при работе с ним, а вне контактов с ним вести себя так, чтобы не подводить и не огорчать авторитетного педагога. Барьерами к достижению слаженной работы выступают: чувство превосходства, высокомерие, явно выраженное самомнение, нескромность, недоброжелательность и несправедливость по отношению к обучающимся, равнодушие к их интересам, бестактность, прохладное отношение к проведению занятий, административно-командные замашки и т.п.

К другим правилам относятся: налаживание доброжелательно-деловых отношений, ориентация содержания и организации занятий на интересы обучающихся, выбор приемов, методов, технологий, активизирующих коллективные формы работы.

3.4. Педагогическая требовательность в работе с хореографическим коллективом

Педагогическая требовательность, как и всякая другая, выступает атрибутом управления и направлена на поддержание должного порядка, соблюдение всеми норм поведения и отношений, обеспечение безопасности. Она несет в себе энергию принуждения, но в педагогической деятельности недопустимо превращать его в слепую административную силу. Здесь требовательность должна быть подлинно педагогической по целям, способам проявления и результатам – воспитательным и иным. Субъектом педагогической требовательности призваны выступать педагог, коллектив и человек по отношению к самому себе.

Предъявляя требовательность, следует намеренно придавать ей черты педагогичности: гуманность, целесообразность, понятность, справедливость, систематичность, индивидуализированность, внимание к людям, заботу, уважение к человеческому достоинству, щадящий характер. Следует соблюдать такт, не оскорблять человека, не изощряться в поисках унижающих высказываний, не кричать, а говорить твердо, с уверенностью, без излишних эмоций. Требовательный контроль педагогически эффективен, когда конструктивен – проводится для дела и помощи проверяемым, а не для того, чтобы «подловить» и наказать. Нельзя превращать контроль в повод для постоянных мелочных придирок и разносов. Нередко бывает полезно не заметить промах, если он сделан неумышленно. Бывает и так, что нарушение носит групповой характер. В таких случаях не следует обвинять всех, ибо это сплотит группу в противостоянии педагогу. Лучше выделить главных виновников, предъявить высокую требовательность только к части замеченных (и быть убедительным в том, что нарушения многих «не замечены»).

Педагогическая оценка обладает большой силой воздействия на большинство обучающихся, но нельзя превращать ее в кнут погонщика, пугало, ставя двойки направо и налево и проявляя несправедливость. Педагогические замечания, критика и напоминания должны ставить человека на ноги, т.е. помогать ему, а не на колени, прибегая к унижениям.

Бывает, что педагог начинает работу с новой группой или в начале учебного года, проявляя либерализм к проявлениям недобросовестности, нарушениям дисциплины, культуры поведения, делая сотню «последних предупреждений». Как правило, это приводит потом к необходимости «закручивать гайки», предъявлять сверхтребовательность, вносить в педагогическую работу повышенную нервозность, но эти меры оказываются запоздалыми и не приводят к достижению резуль-

тата в нужный срок. Требовательность должна быть ровной и соответственно высокой с самого начала.

Требовательность – не единственный способ воздействия на обучающихся, она должна сочетаться с другими методами, но не преобладать в них. В требовательности, как, может быть, ни в чем другом, должно проявляться единство педагогического коллектива.

4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ РАБОТЫ С ХОРЕОГРАФИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

4.1. Вербальный компонент педагогического общения с хореографическим коллективом

В педагогическом общении как в одной из сторон педагогической деятельности слово (вербальный компонент) важно не только само по себе (как носитель смысла), но и как инструмент действия на воспитанника. Когда педагог действует словом, то направленность этого действия обычно ограничена теми или иными сторонами психики ребенка. Важно, что и педагог, и тем более воспитанник направленность словесных воздействий не осознают, их внимание сосредоточено на смысле высказываний. Но если в повседневном общении редко бывает, чтобы человек, воздействуя на другого словами, отдавал себе отчет в том, что я, мол, сейчас буду воздействовать на волю или на воображение, – то в педагогическом общении такая сознательная постановка задач делается иногда необходимой.

Существует 11 простых (однонаправленных) словесных воздействий.

Простые словесные воздействия

на внимание	звать
на мышление	объяснять
	отделяваться
на память	узнавать
	утверждать
на чувства	упрекать
	ободрять
на воображение	удивлять
	предупреждать
на волю	просить
	приказывать

Хотя узкое воздействие на каждый из указанных «отделов психики» встречается редко, знание «чистых» словесных действий позволяет комбинировать их, составлять и понимать более сложные обращения.

Воздействие на внимание. Внимание – это направленность и сосредоточенность психической деятельности на одни предметы или явления при одновременном отвлечении от других. Внимание – динамическая характеристика деятельности.

Мысль, воля, чувство, воображение и память могут работать лишь после того, как включилось внимание. Словесное действие «звать» – самое простое, требующее минимального количества слов, его цель – привлечь к себе внимание партнера по общению, и только. В обыденном педагогическом сознании содержание термина «внимание» расширяется – в него включается то интерес учащихся, то их сознание в целом. На занятиях хореографией звучат призывы «быть внимательным» (ритмично координировать и т.п.), а если педагог попадает в ситуацию, когда ученики не достаточно реагируют на замечания педагога, он повышает голос, останавливает процесс эзерсиса и т. д. Но вместо того, чтобы непрерывно звать учеников, можно применить какое-либо другое словесное действие, тем более что перечисленные традиционные способы «звать» могут не оказать должного воздействия (или оно окажется слишком кратковременным).

Воздействие на мышление. Мышление – познавательная деятельность личности, характеризующаяся обобщенным и опосредованным отражением действительности.

В процессе общения, воздействующего на мышление, взаимодействуют две противоположные установки. Говорящий обычно полагается на свою логику и аргументацию, тогда как слушающий гораздо большее значение придает особой терпеливо-растолковывающей интонации, которая помогает непонятному «проясниться». Педагог, про которого говорят, что он «хорошо объясняет», владеет не столько доходчивой логикой, сколько именно этой доходчивой интонацией.

Действие «объяснять» нацелено на упорядочение информации в сознании собеседника. Действие «отделяться» использует упорядочение информации в качестве средства, а его скрытая цель – избавиться от нежелательных притязаний собеседника. Во время «объяснения материала» в общении педагога часто смешиваются оба эти действия: педагог объясняет, излагая информацию, но, реагируя на вопросы учеников и их просьбы что-то «разъяснить», уточнить, – нередко использует противоположное действие «отделяться». Такой контекст обижает и нервнрует воспитанника, поскольку его установка по отношению к педагогу, как правило, типична: «Учусь я сам, а учитель – это тот, кто объясняет, когда мне что-то непонятно». Обычно учитель на-

чинает «отделяться» в двух случаях: в педагогическом процессе иногда уместно и «отделяться» – например, от активности учеников, играющих роли «подлиз» и «ябед».

Воздействие на память (память – психофизиологический процесс, выполняющий функции закрепления, сохранения и воспроизведения опыта): узнавать – извлекать что-то из памяти учащегося, задавая вопросы, вызывая ассоциации и т. д.; утверждать – закладывать что-либо в его память.

Для педагога важно умение в любых ситуациях задавать «чистый вопрос», нацеленный только на «узнавание» – «чистый» от распространенных оттенков утверждения, отделения, угрозы и др. В «чистом» случае вопрос предоставляет ребенку такую свободу, в которой ничто не подталкивает его к ожидаемому ответу, не намекает на то, следует ли сказать «да» или «нет», выбрать тот или иной вариант ответа. На практике почти всегда ребенок неосознанно ждет такой подсказки – хотя бы по выражению лица учителя. Это действует его потребность в безопасности (без «гарантий» намекать на ответ страшно), но отнюдь не способствует воспитанию умения самостоятельно делать выбор и принимать решения. Такой же «чистый вопрос» педагог должен уметь задавать в ситуациях проявления эмпатии к ребенку (помните: «Тебя что-то беспокоит?»). Такой «чистый вопрос» читается ребенком как показатель искреннего интереса педагога к нему.

Особенностью словесного действия «утверждать» является своеобразная демонстрация знаний, основанная на собственной уверенности в том, что излагаемые знания являются значимыми, актуальными и т. д. Так учителя естественно-математических дисциплин «утверждают» заметно чаще, чем учителя-гуманитарии. И вообще, учителя «утверждают» чаще, чем представители любой другой из профессий (военные чаще «приказывают», врачи «ободряют» и т. д.). Это объясняется не столько профессиональными деформациями педагога, сколько действием установки: изначально профессию педагога человек избирает именно потому, что ему нравится «утверждать». Но часто диалог двух учителей не складывается именно потому, что оба собеседника «утверждают»: один – одно, а другой – другое.

Воздействие на чувства. Чувства – это устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности, отражающие связь последних с его потребностями и мотивами. Воздействие на чувства связано с целью вызвать негативные чувства – упрекать; с целью активизировать позитивные чувства – ободрять. Говоря языком психологии, эти воздействия нацелены на изменение эмоционального самочувствия учеников.

О важности разностороннего воспитания чувств писал великий педагог XX века Я. Корчак: «Мы часто забываем о том, что должны

учить ребенка не только отстаивать правду, но и распознавать ложь, не только любить, но и ненавидеть, не только уважать, но и презирать, не только соглашаться, но и возражать, не только слушаться, но и бунтовать». Обращаю особое внимание на роль воспитания отрицательных эмоций. Они – источник внутренней энергии, помощник в преодолении трудностей. Отрицательные эмоции способствуют целенаправленной деятельности. Одним словом, их не следует везде и всюду избегать. Но следует помнить, что они не должны быть длительными, и общий фон жизни ребенка следует всегда сохранять мажорным. Умеренное использование воздействия «ободрять» украшает речь учителя, создает позитивную эмоциональную окраску урока. Оно особенно необходимо в ситуациях, когда дети выполняют трудное или ответственное задание, что всегда повышает его результат.

Воздействия на воображение. Воображение определяется как психический процесс, заключающийся в создании новых представлений, мыслей и образов на основе имеющихся знаний и опыта. Воздействия на воображение связаны с предоставлением собеседнику времени на то, чтобы он мысленно дорисовал, «довообразил» сообщенные сведения. С этим связаны паузы, недоговоренности – воздействующий как бы интригует слушателя.

Действие «удивлять» читается не только в содержании речи, но и в «возвратном» движении головы после ее движения вперед на ударном слове, в прямом, открытом взгляде, в ожидании эффекта от сообщения (здесь обязательна «артистическая пауза»). Действие «удивлять» используется педагогом, который уверен, что сообщаемая им информация для учащихся приятна и, может быть, долгожданна. Знания, выдаваемые с помощью словесного действия «удивлять», становятся для детей подарком, запоминаются на всю жизнь. Часто педагогов, виртуозно владеющих действием «удивлять», называют артистическими натурами. Некоторые из таких педагогов ведут картотеки неожиданных фактов, не оставляя ни одного урока без «маленького удивления». Другие регулярно черпают из средств массовой информации удивительные, необычные новости, связанные с изучаемым предметом, и начинают с них свой очередной урок. Подобная работа с содержанием материала, требуя некоторых затрат, всегда окупается.

Действие «предупреждать» сопровождается прищуренным, косым взглядом, настороженностью. Предупреждение, высказанное в «тяжелом» весе, воспринимается как угроза, в «легком» весе – как озорство или кокетство.

Воздействие на волю. Понятие «воля» определяется как способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия. Воздействие

на волю стремится к скорейшему изменению поведения учащегося. Действие «приказывать» выражается в повелительной форме глагола и высказывается в пристройке «сверху». Действие «просить» выражается в той же форме, но с присоединением вежливого «пожалуйста», а главное – в пристройке «наравне» (в пристройке «снизу» просьба превращается в мольбу). В ситуации приказа тело высокостатусно – неподвижно; в ситуации «просьбы» меняется поза, в ней читается готовность получить желаемое: протянутая рука, открытая ладонь, полные ожидания глаза. Оттенок «просьбы» более убедителен в большинстве случаев не только потому, что подчеркивает достоинство обоих собеседников, но и потому, что вызывает впечатление действительной нужности того, о чем просят.

Низкоэмпатичный учитель преимущественно прибегает к приказам, поскольку исходит из определенной установки: «Понимание в принципе невозможно, поэтому в совместной работе можно только приказывать или повиноваться». Но приказ, как правило, вызывает у ребенка подсознательное, а иногда и сознательное желание сделать наоборот. И все же умение пользоваться этим действием педагогу совершенно необходимо. Самая типичная ошибка – смешивать в приказании воздействие на волю с другими воздействиями. «Чистый приказ» не оскорбителен. А вот его сочетание с оттенком «предупреждать» уже воспринимается как угроза, с оттенком «объяснять» – как препротивное вдалбливание.

Все перечисленные случаи словесного воздействия имеют общее свойство: смысл произносимой фразы может резко расходиться со смыслом бессознательно преследуемой цели (т. е. направленности действия). Нередко правильное определение способа словесного воздействия раскрывает, чего же именно добивается человек помимо своих слов или даже вопреки им.

Речь педагога становится интереснее, когда смысл слов умышленно не соответствует типу словесного действия. Например, учитель приказывает фразой: «Таня, сейчас ты мне очень нравишься!» Просит: «Я поставлю вам тройку?..» Узнает: «Вы откроете тетради, чтобы я проверила?»

Установки каждого человека, в том числе и ученика, влияют на привычное предпочтение одних словесных действий другим. Наверняка вам знакома и девочка, которая всех и всегда упрекает, и мальчик, который очень любит всех удивлять (или наоборот?). Чем шире гамма словесных воздействий, используемых педагогом, – тем больше возможностей у таких «односторонне развитых» детей увидеть или заново открыть возможную вариативность своей речи, о чем многие и не подозревают, скованные когда-то скопированным шаблоном.

4.2. Способы оптимизации вербальных и невербальных средств педагогического общения

Педагогические средства многочисленны и разнообразны. Это учебное оборудование, оборудование специальных учебных помещений и территорий, учебно-наглядные и учебные пособия, средства самого педагога. Универсальны во всех видах действий и методов последние, включающие речь, невербальные и поведенческие (невербальные) средства. Знать и уметь осознанно использовать их все, многое делать автоматизировано и по привычке обязан каждый педагог.

Техника педагогически грамотного пользования речью – обязательный элемент в педагогической технике. Надо знать цену слову – оно может открылить человека и принести невыразимую боль. Не случайны народные поговорки: «кто говорит – тот сеет», «бритва скребет, а слово режет», «добрые слова лучше сладкого пирога». Возможности педагога профессионально пользоваться словом связаны с богатством его словарного состава, с точным словоупотреблением – использованием слов в соответствии с их значением. Это позволяет подбирать самые нужные, самые лучшие, самые точные, самые яркие слова. Надо почаще обращаться за справками к словарям русского языка и иностранных слов, энциклопедиям, записывать новые слова и выражения в записную книжку, запоминать их.

Необходимо богатство и культура словесного оформления мыслей, оборотов речи, использования образов исторических и литературных героев, памятных событий, отрывков стихотворений, народных пословиц и поговорок, высказываний мудрых людей, поучительных историй и т.п. Одно простое слово, один удачный эпитет иной раз могут сказать больше, чем длинные и бледные рассуждения. Скучно, трудно, нудно слушать речь, состоящую из бесцветных, тусклых, затасканных, общих, мало что значащих выражений, а тем более засоренную вульгарными, почерпнутыми из подросткового и криминального жаргона, а также иностранными словечками. Культурность и образованность педагога проявляются в любви к своему национальному языку, стремлении беречь его чистоту, как завещали нам наши великие предки, много сделавшие для его расцвета и совершенства.

Обязательное условие высокой культуры и техники речи – правильное произношение и ударения, отсутствие слов-паразитов («так сказать», «надо сказать», «как говорится», «значит», «понимаешь», «ну» и пр.) и бессмысленных звуков («м-м-м-м», «э-э-э-э» и т.п.). Помимо того что они засоряют речь, раздражают слушающих, в аудитории часто находится кто-то, кто перестает воспринимать содержание и на-

чинает считать, сколько раз у педагога проявился такой дефект, и делится с рядом сидящими своими подсчетами.

Педагогу надо уметь излагать мысли точно, ясно, логично. Сложность связана с тем, что речь – это мышление во слух. Ясно, логично, убедительно говорит тот, кто так же и мыслит. Не развив свой интеллект, невозможно говорить толково. Многословие, малопонятность речи – лакмусовая бумажка путаницы и нечеткости мыслей и коренной дефект слабости речи как основы педагогической техники.

Другое техническое умение – умение пользоваться выразительными возможностями речи:

- эмоциональной выразительностью (экспрессивностью). Слова, произносимые без выражения чувств, бесстрастно и равнодушно, утрачивают много в своей смысловой и воздейственной силе. В интонациях произносимых слов и фраз воплощаются отношения говорящего к произносимому, звуковая артистичность. По некоторым исследовательским данным, понимание речи на 40% зависит от ее экспрессивной партитуры. Любой важный и волнующий вопрос, произносимый равнодушным тоном, утрачивает смысловую силу;

- лексической выразительностью – использованием точных, ярких, нестандартных, образных слов и словесных оборотов, синонимов, омонимов, терминов;

- фонетической выразительностью – хорошим произношением, дикцией, ритмикой, темпом, громкостью. Плох «пулеметный» темп, еще хуже крик, а тем более визг. Старая восточная мудрость гласит: если ты кричишь, значит, ты не прав и слаб;

- грамматической выразительностью;

- звуковой выразительностью – сопровождением высказываний уместным покашливанием, вздохами, хмыканием, хохотком, смехом, несущими смысл звуками «у-у-у», «а-а-а» и др.

Жизнь свидетельствует, что человека больше задевают не слова, сказанные в его адрес, а тон, которым они произнесены.

Тембр голоса – обязательный атрибут речи каждого человека, ее музыка. Визгливый, хриплый, глухой, грубый голос могут портить восприятие даже правильных по смыслу слов. Нередко он характеризует человека: у злого – злой голос, у грубого – грубый, у веселого – веселый, у доброго – добрый, неуверенный в себе человек говорит неуверенно, тихо. Следует обращать внимание на тембр своего голоса, по возможности придавать ему нужные звуковые краски, тренироваться в этом (например, с использованием магнитофона).

Техника использования неречевых средств – мимики, жестов, позы, осанки, походки – существенно дополняет речевую технику. Речь, слово воспринимаются слушающими в «обрамлении» этого комплекса,

сопровождающего их. Они несут немалую толику красноречия, искренности, доброты, уверенности или сомнения, сочувствия или равнодушия, лживости, недоброжелательности, выраженных в словах.

Педагогу полезно взять за правило следить за своей мимикой, продумывать, какая она должна быть, какая она есть, почему, когда и как ее Менять. Многие вообще не знают, какое у них выражение лица. Стоит временами бросать мимолетный взгляд в зеркало и мгновенно оценивать, каково обычное выражение. Следя за мимикой при разговоре надо придавать нужное выражение глазам (искреннее, радостное, сомневающееся, с прищуром, доброе, строгое, сочувственное, с хитринкой, насмешливое, смеющееся и др.), положению головы (прямо, высокомерно поднятый подбородок, наклон вперед с взглядом исподлобья, наклон вбок), движениям рта и губ.

Следует разумно использовать возможности жестов при разговоре, ноне допускать бессмысленной жестикуляции – размахивания руками избегать стереотипных жестов (одного-двух: например, «рубки воздуха», «указующего перста») и не пользоваться вульгарными.

Мимика, жесты, поза, походка, осанка, вид человека, находящегося в определенном психическом состоянии, позволяют создавать впечатление о себе, повышать воздействие произносимого на собеседника, придавать им особый смысл. Они свидетельствуют о значимости для говорящего произносимых слов, вере в то, что он говорит, его интересе, психическом состоянии, отношении к собеседнику, демонстрируют ряд качеств – интеллигентность, ум, образованность, воспитанность, культурность, самомнение, глупость, решимость, волнение, неуверенность, испытываемый страх и др. Даже походка может немало сказать о человеке. Взгляните на идущего впереди человека и попытайтесь что-то сказать о нем. Даже не будучи натренированным в такой диагностике, можно сказать кое-что соответствующее действительности.

Должно быть согласие между содержанием речи, средствами словесной выразительности и использованием неречевых средств. При расхождении их одни и те же слова могут приобрести противоположный смысл. Можно, например, произносить уважительные слова и ненавидеть глазами. Лишь в отдельных случаях и профессиях бывают обстоятельства, когда все призвано маскировать действительный смысл высказываний, отношения и намерения говорящего.

Педагогическая техника требует продуманного и умелого использования абсолютно всех речевых и неречевых средств при контактах и общении с людьми. Они во многом сказываются на формировании имиджа говорящего – его образа во мнении других, впечатлении о нем. Этой технике надо учиться, занимаясь отработкой голоса, произнесения слов и фраз, с использованием мимических и

пантомимических средств перед зеркалом, магнитофона и видеокамеры, в паре с товарищем.

Педагогически совершенная речь отличается ясностью вложенной в нее мысли, выразительностью слов и интонаций, четкостью произношения, нужной громкостью, использованием разнообразных словесных оборотов, ярко сформулированных выражений, применением уменьшительных и ласкательных слов, идиомов, афоризмов, пословиц, дидактических повторов и др. Достижению этого способствует владение педагогом техникой риторики. В общем смысле под риторикой понимается искусство выражения мнений, мыслей, ораторское искусство. Она включает стилистику, логику, технику отбора материала и слов для высказываний, их выстраивание в предложения (фразы), логическое и выразительное использование последних в речи для достижения ее цели.

К основным техническим правилам педагогической риторики относятся:

- использование слов в их точном значении, понятном обучающимся;
- научно точное выражение мыслей в предложениях;
- по возможности яркое, запоминающееся, производящее интеллектуальное и эмоциональное впечатление на слушающих стилистическое построение предложений;
- выстраивание фраз, обеспечивающее образность речи и формирование у обучающихся мысленных представлений, картин реальности, аналогичных имеющимся у педагога и относящихся к фрагментам научной картины мира;
- изложение только того материала (содержания), который необходим для достижения цели данной речи; исключение всего лишнего, уводящего в сторону, отвлекающего от уяснения главного;
- строгое структурирование речи как при разработке ее плана в ходе подготовки, так и при произнесении; это предполагает деление содержания речи на основные вопросы (части, разделы), подвопросы и микроструктуру подвопросов;
- озвучивание структурных элементов (плана) логики раскрытия содержания при произнесении речи: обучающиеся должны быть ознакомлены с планом в начале речи, улавливать структуру изложения по ходу речи (это предполагает поведение итогов очередной порции содержания по плану и начало перехода к очередной порции, а при необходимости использование приема нумерации – «первое», «второе» и т.д.);
- установка на решение сверхзадач речи – не только достижение непосредственной цели, но и внесение вклада в решение воспитательных, обучающих, образовательных и развивающих задач;
- построение каждой фразы, части речи с учетом сказанного до нее и с логической перспективой, т.е. ориентацией на то, что будет сказано;

- поиск путей и средств интересного построения речи подбором интересных включений в ее содержание, интересным выражением и иллюстрацией мыслей, интересными «ходами» речи, неожиданными для слушающих ее;

- использование средств выразительности, привлекающих и удерживающих внимание слушающих;

- подбор содержания высказываний, слов и интонаций, активизирующих эмоциональное отношение слушающих к речи педагога, сопереживание вместе с ним того, о чем и идет речь, побуждающих к определенным действиям после прослушивания речи.

Продуманное содержание речи педагога – ковровая дорожка, свернутая в рулон, произнесение речи – ее развертывание. Содержание речи – это ноты, а звучащая, профессионально живая речь педагога – музыка, сыгранная по ним, захватывающая человека. Любая речь сильна не только своим правильным содержанием, но общим впечатлением, производимым на слушающего человека, тем, что он захочет делать, прослушав ее.

5. НИВЕЛИРОВАНИЕ СЦЕНИЧЕСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

5.1. Виды сценической тревожности

Хореографическое творчество – это очень большой и самоотверженный труд. Результатом его является концертное выступление как неотъемлемая составляющая деятельности творческого коллектива. Исполнители, выходя на сцену, почти всегда испытывают более или менее сильный стресс, который может вызвать сердечные приступы, мучительные головокружения, тремор и т.д.

Сила волнения перед выступлением зависит и от общей тревожности человека. Психологи разделяют тревогу на два вида – на ситуативную и на личностную.

Ситуативная тревога быстро уходит, когда трудный этап пройден, например, сдан экзамен. Личностная тревога связана с повышенным уровнем нейротизма и с общей психоэмоциональной неустойчивостью. Она присутствует в человеке постоянно и никуда не уходит даже после успешного завершения трудной ситуации. Больше всего подвержены страху публичного выступления именно лица с подобной внутриличностной тревожностью, у которых волнение при неблагоприятных условиях перерастает все мыслимые границы нормы, превращается в панику и ведет к провалному выступлению.

Выполнение работы в ситуации эмоционального напряжения психологи описывают при помощи закона «Йеркса – Додсона». Согласно этому закону, психоэмоциональное возбуждение увеличивает точность выполнения работы до некоторого предела. Выход за этот предел, слишком высокий уровень эмоционального возбуждения негативно сказывается на качестве исполнения.

Положительно на качество выступления влияют:

- отсутствие внутриличностной тревожности;
- хороший уровень подготовленности и общего профессионального мастерства. Обладание запасом его прочности;
- экстравертированность личности и демонстративная акцентуация;
- высокая самооценка, общая психологическая устойчивость, низкий уровень нейротизма, уверенность в своих силах;
- хорошее физическое самочувствие;
- адекватный уровень активации, умение легко переносить груз ответственности.

Ответственность всегда вызывает у большинства людей определенный уровень тревоги. Превышение оптимального уровня активации, т. е. ситуация сверхответственного выступления, например, при прослушивании на конкурсах и смотрах, может вести к снижению качества исполнения.

Негативно влияют на качество исполнения:

- наличие внутриличностной тревожности;
- слишком сложная программа и отсутствие запаса прочности со стороны профессионального мастерства;
- ситуация сверхответственного выступления;
- интровертированность и общая тенденция добиваться хорошего результата в изоляции.

5.2. Минимизация негативных последствий сценического стресса

Преодоление стресса концертного выступления должно происходить сразу по нескольким направлениям. Во-первых, – это правильное определение сферы своей профессиональной деятельности.

Как правило, те, кто испытывает чрезмерно сильное волнение перед публичным выступлением, обладают высокочувствительной и, скорее всего, слабой нервной системой. Для таких людей артистическая деятельность в виде выступления перед публикой представляется настоящей пыткой. Вспомним хотя бы мучения Шопена и Чайковского перед публичными выступлениями. Если им удастся получить специальное образование, то наилучшая сфера приложения их сил, как показывает практика, – педагогическая деятельность или творческая и исследовательская работа, связанная не с публичным

показом своих возможностей, а с созданием художественных произведений в тиши и в уединении.

Во-вторых, – это повышение уровня мастерства. Мастерство исполнителя, с одной стороны, связано с художественным образом, а с другой, требующим ювелирной точности движений. Доведение нужных движений до полного и абсолютного придает уверенности и является залогом успешного выступления.

Исследования в области успешности публичного выступления показывают, что исполнитель полностью концентрируется на исполняемом, то качество хореографического действия значительно увеличивается по сравнению с тем, когда он думает о том, какое впечатление он произведет на публику. К.С. Станиславский говорил об узком и широком круге внимания актера, выходящего на сцену. Под узким вниманием он имел в виду направленность актера только на то, что он делает на сцене. Под широким – мысли о том, как он выглядит перед зрителями и что они скажут о его исполнении. В целях уменьшения волнения К.С. Станиславский советовал начинающим находиться в узком круге внимания, и тогда исполнитель имеет все шансы хорошо справиться с ролью. Современные исследования подтверждают рекомендацию К.С. Станиславского о необходимости думать в первую очередь об исполняемом, а не о реакции публики.

И, наконец, – это освоение навыков идеомоторной тренировки в состоянии аутогенной тренировки и медитации

В структуре исполнительского действия всегда присутствуют два элемента – программирующий, связанный с формированием нужных представлений в коре головного мозга, и исполнительный, связанный с непосредственным выполнением движения. Между ними существует неразрывная связь, которую установили независимо друг от друга французский химик Шеврель и английский физик М. Фарадей. Суть проведенных ими экспериментов состояла в следующем: на первую фалангу указательного пальца наматывалась нитка длиной 70 – 80 см с прикрепленным к ней грузом. Если вытянуть руку, сосредоточить внимание на этом грузе и представить себе мысленно, что он начинает раскачиваться подобно маятнику, то груз через какое-то время действительно начинает раскачиваться и двигаться по той траектории, которую человек себе представит – вправо-влево или по кругу. Мысль или представление, рожденные в мозге, непроизвольно, как бы сами собой вызывают моторную реакцию, отчего подобные явления и получили название идеомоторных актов.

Хороший уровень подготовленности к выступлению проявляется в том, что исполнитель отчетливо может представить себе весь процесс своего выступления в своем сознании. Однако такое случается дале-

ко не всегда. Выполнение исполнительского движения без предварительного его осознания – весьма распространенная ошибка как среди музыкантов, так и среди актеров и танцовщиков. Освоение новых видов движений могло бы проходить значительно быстрее, если бы начинающие артисты знали бы о пользе идеомоторных актов. В момент их выполнения в коре головного мозга рождается тот же самый электрический импульс, как и при реальном движении, что ведет к укреплению нейронных следов мозговой памяти.

Опытные танцовщики, актеры, спортсмены широко применяют такую репетиционную работу в уме, что помогает им добиваться хороших результатов, с меньшими реальными физическими усилиями.

При выполнении идеомоторных упражнений необходимо соблюдать следующие условия. Сформировать движение сначала мысленно и только потом выполнять его в реальном действии. Для выполнения движения в идеомоторном плане надо спокойно сесть, расслабиться, закрыть глаза, войти в аутогенное состояние или состояние медитативного погружения и мысленно выполнить движение, по возможности проговаривая его про себя. При ошибках в реальном действии следует снова вернуться к программирующей части движения и скорректировать его. Мысленные представления необходимо пропускать через двигательный аппарат, вызывая в нем соответствующие ощущения в виде свернутых движений. Точности выполнения движения помогает его проговаривание в громкой речи, например: «Этот аккорд поставить крепко на пальцы от всей руки», «при исполнении вращения «держат точку» и т.д.. Выполнение движения в идеомоторном плане надо начинать с медленного темпа, чередуя его впоследствии с медленным и быстрым темпами. При выполнении движения в реальном плане следует сосредоточиваться не на общей успешности или неуспешности выступления, а на конкретных действиях, ведущих к нужному результату, например, «Здесь выполнять движение четче и ритмичнее», «В этом месте больше сделать взмах рукой»; подобные самоприказы свидетельствуют о навыках самоконтроля и необходимом контроле своих действий со стороны внешнего наблюдателя.

Даже когда действие хорошо освоено, идеомоторные упражнения не следует прекращать, т. к. они позволяют поддерживать программирующий элемент движений в надлежащей форме.

Умение выполнять действие в уме до начала концертного выступления представляет собой более рациональный вид работы по сравнению с тем, который психологи называют методом «проб и ошибок». В этом случае действие сначала выполняется, а потом исполнитель видит, что сделал что-то не так, как надо. В этом случае контроль осуществляется не до действия, а после него. Осмысливается

и замечается ошибка, которую уже нельзя исправить. На основе многократных повторений можно добиться желаемого результата, отбрасывая движения, которые не приводят к цели. Но, работая таким образом, исполнитель должен помнить, что каждое неверное и неточно выполненное движение оставляет в программирующей части мозга свой след, который остается в нервно-мышечной памяти двигательного аппарата. В состоянии нервного напряжения, вызванного сценическим волнением, эти следы могут легко растормозиться, оживиться и испортить исполнение.

Одна из распространенных ошибок, которую допускают исполнители, осваивающие идеомоторные представления, заключается в том, что в момент его выполнения они находятся в положении стороннего наблюдателя, при котором мозг знает, как выполнить то или иное движение, но нужная программа действий не переходит на исполнительский уровень, т. е. уровень конкретных движений. Этот разрыв можно преодолеть, только пропуская нужное движение через весь мышечно-двигательный аппарат, вызывая нужные в нем ощущения.

5.3. Преодоление кризиса «неудачного выступления»

Как бы ни был талантлив исполнитель, в его жизни обязательно случаются неудачные выступления. Моральные переживания от этого бывают очень тяжелыми, поэтому очень важным оказывается умение эти переживания преодолевать.

Современная психология на этот счет может предложить следующие рекомендации. Выпить холодной воды и успокоиться. Хорошим средством успокоения служат: медленный продолжительный бег, воздушная ванна, прохладный душ, дыхательная гимнастика с удлиненным выдохом на звук «Ссс». Отнестись к неудачному выступлению как к событию, из которого можно вынести полезные уроки (больше заниматься, улучшить физическую подготовку, научиться концентрации внимания и навыкам релаксации и т. д.). Когда начинают одолевать тяжелые мысли, надо знать, что в этот момент работает преимущественно правое полушарие. Активизация работы левого полушария может значительно снизить остроту переживания. Его выключение и активизация левого полушария дает эйфорию. Для этого полезно заняться анализом ошибок, проговаривая их вслух и записывая в дневнике. Планирование будущих действий и распорядка занятий, пересмотр режима дня также способны облегчить эмоциональное состояние. В состоянии аутогенного погружения полезно повторять оптимистические самоутверждения типа: «Я справлюсь!», «Я все преодолею». Всегда иметь перед глазами примеры из жизни ис-

полнителей “ музыкантов, певцов, актеров, которые терпели неудачи, но, в конце концов, добивались успеха.

Художественное творчество помимо того, что оно способно приносить любому артисту огромную радость, требует для своего воплощения огромного количества труда, часто изматывающего и изнурительного. Это особенно касается танцовщиков, у которых профессионализм тесно связан с физическими действиями. Малейший сбой в техническом аппарате у представителей этого вида творчества ведет либо к разрушению качества художественного образа, либо к физической травме.

В этой связи предупреждающими мерами неудачного выступления является режим и гигиена исполнителя танцев.

К.С. Станиславский закончил свою книгу «Работа актера над собой» следующими словами: «Только знать систему – мало. Надо уметь и мочь. Для этого необходима ежедневная, постоянная тренировка, муштра в течение всей артистической карьеры.

Певцам необходимы вокализы, танцовщикам – экзерсисы, а сценическим артистам – тренинг и муштра по указаниям «системы». Захотите крепко, проведите такую работу в жизни, познайте свою природу, дисциплинируйте ее, и, при наличии таланта, вы станете великим артистом».

Минимальным количеством ежедневных занятий, необходимым для поддержания достаточного уровня профессионализма, судя по высказываниям многих методистов, и в искусстве, и в спорте являются занятия продолжительностью три часа. Для достижения высоких результатов и продвижения вперед требуется от 5 до 7 часов занятий, а иногда даже и больше.

Согласно рекомендациям гигиенистов, самая сложная работа должна проводиться в утренние часы, когда мозг свеж и внимание не притуплено. При этом каждые 50 минут надо делать небольшой перерыв до 10 минут до наступления утомления. Перерыв более 15 минут нежелателен, т. к. теряется темп работы и состояние «вработанности», после чего приходится снова тратить время и усилия на достижение этого рабочего состояния.

Очень важно в начале трудового дня постепенное вхождение в рабочий ритм. И.П. Павлов в своих трудах неоднократно отмечал, что никакую сложную работу, как бы человек ни привык к ней, никогда нельзя начинать стремительно, без предварительной подготовки. Это надо делать с определенной постепенностью и последовательностью – от простого к сложному. При этом надо внимательно прислушиваться к собственному организму, как бы постоянно спрашивая его, какие нагрузки он может выполнить в данный момент.

У танцовщиков и цирковых артистов такую подготовительную фазу называют разминкой, у музыкантов – разыгрыванием, у вокалистов –

распеванием, у актеров – разогревом. Такая предварительная работа приводит организм в состояние «боевой готовности», которое сопровождается повышением частоты пульса до 80 ударов в минуту, повышением чувствительности анализаторов и скорости прохождения электрического импульса по нервным волокнам.

В зависимости от специфики деятельности такая подготовка у музыкантов выражается в игре гамм и арпеджио, у танцовщиков – в виде растяжек, прогибов и наклонов, у вокалистов – в виде вокализов и специальных упражнений на расширение диапазона голоса, у актеров – в виде произношения скороговорок.

Большое значение в занятиях имеют свежесть восприятия и концентрация внимания. Так, основатель Московской консерватории Николай Рубинштейн рекомендовал: «Механическое упражнение остается сухим и бесцельным, если в его основе не лежит работа головы. Когда же пальцы и голова идут рука об руку, то естественным следствием этого духовного напряжения явится утомление и изнеможение – признак необходимости прекращения работы».

По мнению Н. Рубинштейна, в целях профилактики утомления и наступления невнимательности четыре часа занятий надо разбивать на две порции – утром и вечером.

Важным моментом деятельности исполнителя является умение планировать и структурировать время таким образом, чтобы оно не проходило впустую и всегда приносило полезные плоды. Практика показывает, что многие молодые артисты позволяют себе здесь nepозволенную расточительность, о чем в зрелые годы горько жалеют. Так, С.В. Рахманинов в зрелые годы корил себя, что по молодости, когда у него было здоровье, «он отличался исключительной ленью», когда же здоровье стало слабеть, он, по его словам, только стал и думать, что о работе.

ЛИТЕРАТУРА

- Абрамян Д. Н. Общепсихологические основы художественного творчества. – М., 1994.
- Абрамян Д. Н. Специфика художественного воображения и проблемы психологии личности. – Ереван, 1985.
- Агаджанян И., Катков А. Резервы нашего организма. – М., 1981.
- Басин Е. Я. К вопросу о взаимоотношениях искусствознания и психологии художественного творчества // Актуальные вопросы методологии современного искусствознания. – М., 1983.
- Басин Е. Я. Семантическая философия искусства. – М., Изд-во ИФРАН, 1998.
- Башляр Г. Новый рационализм. – М., 1987.
- Беляев И. И. Очерки психогигиены. – М., 1973.
- Бердяев Н. А. Революция и культура // Полярная звезда. – 1905. – №2.
- Бердяев Н. А. Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия // Франк С. Л. Реальность и человек. – М., 1997.
- Брушлинский А. В. Воображение и творчество // Научное творчество. – М., Наука, 1969.
- Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. – М., 1979.
- Варшавский К. М. Гипносуггестивная терапия. – Л., 1973.
- Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
- Вельвовский И. З., Липгарт Н. К., Багалей Е. М., Сухоруков В. И. Психотерапия в клинической практике. – Киев, 1984.
- Вильсон Г. Психология артистической деятельности. – М.: Когито-Центр, 2001.
- Выготский Л. С. К вопросу о психологии творчества актера // Хрестоматия по психологии худ. творчества / Ред.-сост. А. Л. Гройсман. – М.: Магистр, 1998.
- Выготский Л. С. Психология искусства. – М., 1968.
- Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. – М., 1986.
- Вяткин Б. А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. – М., 1981.
- Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема: Вопросы психологии. – 1989. – № 4.
- Гиппиус С. В. Исследовать актерский талант // Сценическая педагогика. – Л., 1973.
- Гиссен Л. Д. Спортивная психогигиена и психопрофилактика // Проблемы психологии спорта. – М., 1971.
- Горский В. Б. Волевое самовнушение в подростковом возрасте. Канд. Дисс. – М., 1981.

Гройсман А. Л. Основы психологии художественного творчества. – М.: Когито-Центр, 2003.

Гройсман А. Л., Россохин А. В. Методики психотерапии в измененных состояниях сознания // Гройсман А. Л. Клиническая психология, психосоматика, психопрофилактика. – М.: Магистр-Пресс, 2002.

Гройсман А. Л. Руководство по психологии для студентов театральных вузов. – М., 1999.

Групповая психотерапия при неврозах детского возраста (методические рекомендации) / Сост. А. И. Захаров. – Л., 1979.

Динейка К. Движение, дыхание, психофизическая тренировка. – Минск, 1981.

Доскин В. А., Лаврентьева Н. А. Ритмы жизни. – М., 1980.

Евсеева М. Л. Анализ и интерпретация графических изображений рисунка и рисунка несуществующего животного (методическое пособие). – М.: Когито-Центр, 2002.

Залесский Г. Е. Психологические вопросы формирования убеждений. – М., 1982.

Зырянова Т.В. Художественная герменевтика. Монография. –Тольятти, 1998.

Кублюкин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решения. – М., 1979.

Лашманов Д.М. Системный подход в исследовании искусства // Искусство и НТП. – М., 1973.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1976.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.

Лихачев Б.Т. Формирование эстетического отношения к искусству. В 6-ти т. – М., 1991.

Лобзин В. С, Решетников М. М. Аутогенная тренировка. – Л., 1986.

Лук А. Н. Психология творчества. – М., 1976.

Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. – Дубна: Феникс, 1999.

Маслоу А. Мотивация человека. – М., 1987.

Матюшкин А. М. Психология развивающего обучения. – М., 1980.

Мейлах Б. С. Художественное творчество. – Л., 1983.

Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1991.

Морева Н.А. Основы педагогического мастерства. – М.: Просвещение, 2006.

Мясищев В. Н. Психология отношений (Избранные труды). – Москва – Воронеж, 1995.

- Налимов В. В. Вероятностная модель языка. – М., 1979.
- Налчалджян А. А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания. – М., 1972.
- Носов Н. А. Психологические виртуальные реальности. – М., 1994.
- Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991.
- Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера. – М., 1987.
- Петренко В. В. Психосемантика сознания. – М., 1988.
- Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М., 1982.
- Петровский А. В. Личность, творчество, коллектив. – М., 1982.
- Петрушин В.И. Педагогика и психология художественного творчества. – М.: Гаудеамус, 2008.
- Пономарев Я. А. Психология творчества. – М., 1980.
- Психология художественного творчества. Госуд. Образоват. Стандарт высш. проф. образов. Официальное издание. – М., 1995.
- Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. – М., 1995.
- Рождественская Н. В. Проблема сценического перевоплощения. – Л., 1978.
- Рожнов В. Е. Эмоционально-стрессовая методика гипнотерапии. – М., 1978.
- Росляков А. Ф. Типы мотивационных профилей и тактика профессионального воспитания актеров. – М.: ГИТИС, 1991.
- Ротенберг В. С. Психофизиологические аспекты изучения творчества. – Л.: Наука, 1982.
- Руднева О.С. Философия искусства как одна из методологических основ художественного образования <http://www.apkpro.ru/content/view/1032/101/>
- Селье Г. Стресс без дистресса. – М., 1982.
- Симонов П. В. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций. – М., 1967.
- Симонов П. В., Ершов П. М. Характер, темперамент, личность. – М., 1984.
- Станиславский К. С. Собр. соч. в 8 т. – М., 1954–1961.
- Столяренко А.М. Общая педагогика. – М.: Юнити, 2006.
- Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. – М., 1981.
- Тихомиров О. К. Психология мышления. – М., 1984.
- Толстой Л.Н. Что такое искусство? // Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 20 т. Т. 15. – М., 1964.
- Тхостов А. Ш. Болезнь как семиотическая система // Вестник МГУ, сер. 14 «Психология». – 1993. – № 1, 4.
- Успенский В. А. Формирование мотивов и установок учебно-познавательной деятельности студентов театральных вузов. – М., 1982.

Филатов А. Т. Аутогенная тренировка. – Киев, 1979.

Филимоненко Ю. И. Факторы успешности профилактики утомления с помощью психической саморегуляции: Дисс. канд. психол. наук. – Л., 1982.

Франк С.Л. Культура и религия. (По поводу статьи о «Вехах» С.В. Лурье) // Философские науки. – М., 1991. – №7.

Хрестоматия по психологии художественного творчества / Под ред. А. Л. Гройсмана. – М., 1998.

Чаттопадхай Д. Индийский атеизм. – М., 1973.

Черникова О. А., Дашкевич О. В. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена. – М., 1971.

Щуркова Н.Е. Образ жизни, достойный Человека и его формирование у школьника. – Смоленск, 1995.

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методы психорегуляции деятельности творческого коллектива

В настоящее время в практику учебной и творческой деятельности актеров вводятся «психологические практикумы» по обучению актеров элементам психической саморегуляции. Их истоки мы находим в методе «физических действий» К.С. Станиславского. Кроме того, апробированы методы «снятия мышечных зажимов» и другие приемы оптимизации психических процессов памяти, внимания, воображения, названные К.С. Станиславским «тремя китами актерской психотехники» (С.В. Типпиус, Л.П. Новицкая, А.Л. Гройсман, П.В. Симонов и др.). Различные варианты психорегулирующих воздействий уже нашли применение и хорошо зарекомендовали себя в качестве средств восстановления работоспособности, а также для психопрофилактики пограничных нервнопсихических расстройств (Б.А. Вяткин, П.Д. Горбунов, А.Л. Гройсман, Л.Д. Гиссен, и др.).

Опыт проведения психорегулирующих воздействий в театрах и в учебно-творческих мастерских театрального института позволяет выделить три основные группы показателей («синдромов») психических состояний актера, требующих психорегуляции.

1. Индивидуально-типологические синдромы. Режиссер, педагог, хореограф и психолог сталкиваются с проблемой индивидуально-личностных различий актеров, исполнителей хореографических постановок, которые необходимо учитывать для правильного построения психорегулирующих воздействий, адекватных не только качествам силы, быстроты, подвижности и уравновешенности показателей высшей нервной деятельности актера, но и его характерологическим заострениям, носящим чаще всего характер истероидно-демонстративной акцентуации.

2. Социально-психологические синдромы. К ним относятся социально-перцептивные искажения восприятия личности актера, танцовщика, режиссера в связи с построением неверной «Я»-концепции, снижающей оптимальный уровень их рабочего взаимодействия друг с другом, а также такие деформации общения, как «дефицит социометрического статуса», «незамещение свободных социометрических валентностей», возникающие в условиях специфической эмоционально-напряженной деятельности.

3. Соматические синдромы. К ним относятся все виды утомления, начиная с субъективной усталости психогенного характера, которая не выявляется известными методами исследования психических процес-

сов памяти, внимания, психической работоспособности, и заканчивая соматической астенией, переутомлением (гиперфатигацией), связанной с перенесенными органическими, инфекционными заболеваниями, травмами, анатомоморфологическими или иными биологическими и патофизиологическими отклонениями.

С целью системного изучения средств психорегулирующего воздействия они разделены на индивидуальные и коллективные.

С точки зрения системного подхода, не следует противопоставлять индивидуальные методы групповым (у каждого есть свои достоинства, например, у групповых методов большой спектр психодинамики и более высокий потенциал воздействия на активирование включенности личности в социум).

Помимо биологического, выделены еще два уровня психорегулирующих воздействий – социологический и личностный. На социологическом уровне применимы различные варианты так называемого «социально-психологического тренинга» (СПТ). Большим достижением отечественной психологии является разработка теоретических основ социальной перцепции и активного социального обучения (А.А. Бодалев). Имеются продуктивные попытки применения системного подхода к использованию методов активного социального обучения. Так, например, Г.А. Ковалевым доказано, что групповая дискуссия, используемая в тренингах, ответственна за изменение систем отношений личности, невербальная техника психорегуляции уместна для установки и «настройки» социально-перцептивной сферы личности участника группы, а ситуационно-ролевые игры наиболее эффективны для тренировки адекватных поведенческих реакций.

Предлагается методика «рокировки социометрического статуса» в качестве социотерапевтического и психогигиенического метода оптимизации психических состояний и межличностного взаимодействия у студентов, участников творческого коллектива. Основанием к применению этой методики в творческих коллективах (у актеров драматических театров) явилась неудовлетворенность интерперсональными взаимоотношениями в театральных труппах. На персонологическом уровне предполагается применение методов психической саморегуляции и активизации психологических механизмов защиты «Я».

Основным системообразующим фактором, оптимизирующим личностные свойства актера, является общая направленность личности (ее «сверхзадача»), т. е. содержательная структура мотивации. У лиц с высокой творческой квалификацией мотивы стремления к успеху отмечены вдвое чаще. У менее квалифицированных актеров на первое место выходили мотивы избегания неудач. Психорегулирующие воздействия здесь должны быть дифференцированы.

При возникновении у исполнителей – актеров, танцовщиков психических состояний типа «эстрадного волнения» лучше всего применять различные варианты психорегулирующей и психомышечной тренировки (Л.Д. Гиссен, А.В. Алексеев) по типу «успокоения», а также различные виды релаксирующих и дыхательных упражнений. Иная тактика психорегулирующих воздействий используется в случаях сценического волнения, сопровождающегося астенопатическим синдромом. Здесь уместны биопсихические тонизаторы – гипервентиляционное дыхание, тонизирующие упражнения, идеомоторная тренировка с установкой на взятие «реванша», представление своих лучших выступлений, творческих удач, активная «лицевая психогимнастика», активирующие самоприказы по методу «аутогенной телеграммы» или «директивной мотивации».

Построение системы психорегулирующих воздействий у участников творческого коллектива немислимо без соблюдения принципов этапности, взаимодополняемости и соподчиненности этих средств воздействия.

На первом этапе перед специалистами, занимающимися психорегуляцией (врач, психолог, режиссер, педагог) стоят, кроме психодиагностических, задачи смягчения избыточных отрицательных переживаний путем индивидуальных бесед в русле «сократического диалога», ориентированного на личность актера и его особенности. Целесообразно напомнить упражнения из тренажа «трех китов актерской психотехники»: памяти, внимания, воображения. Хотя они не делают из актеров «гениев», но полезны как на начальном этапе налаживания контакта, так и во всей последующей творческой деятельности актера, ибо способствуют творческому долголетию. После создания положительных установок на последующие занятия, период основных психорегулирующих воздействий должен обязательно включать мобилизирующие приемы выработки активной установки на творческий процесс и максимальные успехи в творческой деятельности, активную переработку конфликтных переживаний и стабилизацию работоспособности. Здесь могут быть применены как ауто-, так и гетеросуггестивные приемы в технике индивидуального и группового тренинга.

Основной целью психорегулирующих воздействий является восстановительный эффект. В результате у исполнителя повышается работоспособность, исчезают симптомы утомления, нервно-психического и физического перенапряжения.

Первым принципом психорегуляции А.Л. Гройсман называет принцип «не вреди», то есть, «лекарство от болезни не должно быть опаснее самой болезни». Педагог не должен ни словом, ни жестом подвергать учащегося в состояние деморализации и невроза. Он не должен также и захваливать его. Иногда педагог, сознательно вызывает у учащегося состояние «спортивной» злости или повышает его мотива-

цию через серьезный, спокойно-деловитый и доброжелательный разговор. Педагог должен быть и практическим психологом, ибо есть разные типы личностей и по отношению к ним должны применяться разные варианты подходов и внушений.

Среди психологически здоровых творческих людей нередки случаи заостренности тех или иных черт характера. Например, тревожно-мнительные бывают склонны к излишнему самоанализу, замкнутости, озбоченности своим здоровьем, подчас излишне интересуются медицинской литературой, начитавшись которой впадают в состояние депрессии, считают себя больными и чрезмерно щадят себя во время игры на концертах и репетициях. По отношению к ним должны применяться психологические воздействия оптимизирующего и мобилизующего характера, направленные на внушение им бодрости, уверенности в себе, а также на разоблачение излишней удрученности своей «болезненностью». По отношению к лицам противоположного типа, – экспансивным, чрезмерно общительным, пренебрежительно относящимся к своему здоровью, проводится иная психологическая работа.

Но есть и другие примеры. Бывает так, что слова или жесты педагога начинают оказывать отрицательное влияние на морально-волевое состояние исполнителя и иногда даже ведут к ухудшению его нервно-психического состояния. Педагог должен учитывать, что не все люди одинаково восприимчивы к различным психотравмирующим ситуациям. Большое значение имеет та «почва», на которую «падают» слова педагога. Необходимо учитывать, что реплики педагога, его речь, стиль общения, даже жесты могут обладать внушающим воздействием на учащихся (учитывая их повышенную внушаемость), особенно накануне выступлений.

Второй принцип применения психорегулирующих средств – единство целей оптимизации работоспособности. Это означает, что и педагог-хореограф, и весь творческий коллектив должны «играть в унисон», ибо разноречивые мнения об одном предмете сбивают участника коллектива с толку. Например, все специалисты, участвующие в учебном процессе, должны, использовать тренинги актерской психотехники или аутогенной тренировки.

Третий принцип психорегуляции – индивидуализация используемых средств психорегуляции. Формула аутогенной тренировки для всех общая, она разучивается всей учебной группой, но отдельные внушения педагога обязательно должны проводиться наедине с каждым учащимся, чтобы не разглашать психорегулирующие «секреты».

Термином «психодидактика» А.Л. Гройсман обозначает педагогические приемы воздействия на психическое состояние учащегося в процессе его обучения. Театральные педагоги и режиссеры интуитивно пользуются всеми приемами психодидактики, не зная этого термина.

Авторитет педагога-мастера сам по себе имеет большое воспитательное значение. «Воздействуйте и убеждайте других собственным примером, – говорил К. С. Станиславский. – Тогда у вас в руках будет большой козырь и вам не скажут: «Врач! Исцели себя сам!» или «Чем других учить, на себя обернись!». Собственный пример – лучший способ заслужить авторитет». Нравственность, трудолюбие, любовь к искусству, воля и дисциплинированность – основные нормы художественной этики, прививаемые педагогом хореографии.

Внушающее действие авторитета велико. Но оно «добро и зло о двух концах». В понятие «психологического такта» педагога входят не только произносимые им слова, но и весь антураж общения в процессе учебы, включая мимику и жест. «И он убил его щекой», – древнее изречение, подчеркивающее смертельную силу жеста, который, как и слово, может быть «полководцем человеческой силы», а может ранить и убить духовно и физически. Морально-психологический ущерб, наносимый (к счастью, редко) педагогом учащемуся, носит название дидактогении, по аналогии с ятрогенией («ятрос» в переводе с греческого означает «врач»). Это ущерб, нанесенный пациенту в результате нарушения врачом «стерильности» слова и поведения, проявляющийся подчас в виде эмоциональных расстройств, вплоть до нервно-психических нарушений.

Основными приемами психодидактики являются разъяснение и убеждение. Но это не означает, что апелляция к сознанию и разуму осуществляется лишь на уровне содержательной стороны речи учителя. Его речь должна быть богато модулирована по форме, точна и образна, ясна по мысли, не вычурна и не заумна.

Первая встреча со студентами является важным психологическим рубежом, ибо «от первого размена оружием зависит весь исход последующей схватки» (общение с участниками творческого коллектива, как и само хореографическое искусство, – явления отнюдь не бесконфликтные).

Внешний вид – дополнительное свидетельство собранности педагога. Вот, например, как профессор, заслуженный артист РСФСР О. Я. Ремез описывает своего учителя, выдающегося театрального педагога Б. В. Зона. «Должно быть, никто из нас никогда не забудет его первого появления в классе. Он пересекает аудиторию № 4 легкой, пружинящей походкой. Подтянутый, строгий, тщательно выбритый. Я никогда не видел его несобранным, небрежно одетым. Он не позволял себе распускаться. Всегда элегантно, энергично, торжественно. Он входит в репетиционную комнату, в учебную аудиторию, как артист выходит из-за кулис на сцену...».

Магия внушающего воздействия должна быть не только во внешности педагога, но и в способе подачи информации. «Внушение тем более действенно, чем оно более косвенно». Такова формула практичес-

кой психологии, выведенная великим русским психиатром В. М. Бехтеревым. «Лобовая» подача даже нужной информации невольно вызывает «реакцию протеста», ибо мозг от назойливого внушения «защищается» тормозами, в то же время остаются свободными краевые (маргинальные) каналы информации, что делает возможным «чрезвычайное» внушение. В этом могущество и преимущество педагога, умеющего косвенно «внедриться» в психику учащегося или сделать его психику «открытой» системой.

В распоряжении сегодняшних педагогов и режиссеров есть методология К. С. Станиславского, не только заложившего основы психологического театра, но и создавшего непревзойденную систему театральной педагогики, оказавшей влияние на развитие всех ее направлений.

Тем не менее, «каждый раз заново встает вопрос о том, как «вытащить» из человека те именно свойства, которые он может оставить в образе; как максимально сохранить его собственное, личное в гранях образа; как единственность, неповторимость человека-артиста в предлагаемых обстоятельствах пьесы и режиссерской концепции выразить, как «извлечь» из актерской, человеческой заразительности и поместить на полотно спектакля нужный цвет».

Иногда педагог прибегает к эмоционально-стрессовым приемам психологического воздействия. На грани эмоционального напряжения и стресса происходит расшатывание физиологического «гомеостаза» (равновесия) человеческой личности, делающее ее более «открытой» к приему нужной информации.

А. А. Гончаров справедливо замечает, что артиста не приучают к предельным, глобальным переживаниям.

Существуют и другие способы педагогического «усиления». Один из них, так называемый прием «кондиционирования», заключается в создании условий и обстановки для совершения конкретных физических действий. Здесь вначале должны преобладать условно-рефлекторные раздражители, становящиеся побудителями действия (мебель, туалеты, предметы и другие объекты манипулирования). Грим и костюм, как и нахождение внешнего облика, походки и манеры держаться могут явиться первыми «спасительными якорями», позволяющими начать «жить в роли». Как известно, Чарли Чаплин уделял большое внимание костюму. Его персонаж был не похож на образы других комиков и непривычен для американцев и для него самого. Но стоило мне надеть «его» костюм, и он чувствовал, что это настоящий живой человек. Он внушал актеру самые неожиданные идеи, которые приходили ему в голову, только когда он был в костюме и гриме бродяги.

Иногда актеру мешают различного рода сомнения, неуверенность, боязнь сцены. В этих случаях, отмечал А. Д. Попов, режиссер дол-

жен заставить актера обрести веру в себя, заражая его удовлетворительными обстоятельствами.

Выдающиеся режиссеры – В. И. Немирович-Данченко, А. Д. Попов, А. М. Лобанов, Г. А. Товстоногов, О. Н. Ефремов – прибегали к показу как скорейшему методу проникновения в подсознание исполнителя. Однако А. А. Гончаров справедливо предупреждает, что в случае актерской невыразительности не нужно пользоваться этим приемом, лучше с помощью логики рассуждений и последовательности поставленных задач привести актера к нужной цели. Другая опасность показа заключается в том, что он не развивает актерскую самостоятельность.

Показ относится к приему моделирования, который может осуществляться и простым инструктажем по созданию образа, и постепенным, но настойчивым руководством по доведению актером своей работы до нужной «кондиции». Приемы косвенной сенсбилизации помогают учащемуся стать оптимально восприимчивым к поступающим от педагога положительным сигналам об успешности обучения. Причем педагог может пользоваться всей гаммой эмоционального воздействия на исполнителя, включая и контрастные переживания («успеха-неуспеха»). Существуют специальные методики «сензитивного тренинга», «тренинга обучения», но они относятся к приемам активного социального обучения.

Для осуществления косвенного позитивного усиления педагог может использовать домашние задания по мысленно-воображаемому представлению положительных эмоций, полученных в результате успешного освоения образа вместе с отработкой комбинаций и упражнений. Когда учащийся интенсивно упражняется дома, то один только словесный сигнал педагога «Усиление!» дает возможность быстро воспроизвести представленный эпизод композиции.

При косвенном негативном усилении исполнитель тренирует переключение с тягостной ситуации на положительную, что само по себе действует как «вознаграждение» за обучение. Косвенное «приглушение» или десенсбилизация обозначают ступенчатое овладение навыками по перестройке отрицательных возбудителей в положительные.

А. А. Гончаров писал, что возбудители, средства воздействия должны быть дифференцированы в зависимости от особенностей исполнителя: в одном случае – хирургия, в другом – физиотерапия, иногда просто шок, а может быть, и гомеопатия. Инструментарий педагога сложный, поскольку человеческие «аппараты» неидентичны.

Итак, психодидактика – не только апелляция к рассудку. В ее более «остром» варианте – «психагогике» – много приемов, заимствованных из психотерапии, ибо психагогика лежит на пересечении психиатрии и педагогики.

Еще в донаучную эру становления психотерапии можно найти свидетельства использования самовнушения в медицинской и знахарской практике. Вначале исследователи самовнушения не отделяли его от целостного типа внушения. В частности, нансийская школа ставила самовнушение на первое место и категорически утверждала, что не бывает внушения без самовнушения.

Русское естествознание формировалось в рамках естественно-научного материализма. основоположник русской медицины С. Г. Зыбелин еще в 1877 году писал: «Дисциплинированный разум покоряет себе в послушание тело, и сколько бы тело природой или служением чему-нибудь не склонно было, оно, наконец, обессиливает и принуждено будет уступить оному победу». Победа дисциплинированного разума над телесными недугами закономерна, и этот факт аргументирует необходимость применения методов самовнушения для регуляции телесного нездоровья.

В конце XIX и в начале XX столетия за рубежом Бергнейм и Леви, Куэ и Бодуэн, а у нас в России – В. А. Манассеин, Я. А. Боткин, В. М. Бехтерев стали основоположниками научного понимания самовнушения как метода психотерапии. Огромный резонанс получили книги Куэ «Суггестия и аутосуггестия» (1925), и особенно «Школа самообладания путем сознательного самовнушения» (1924), в которых показана большая клиническая эффективность самовнушения. Автор формулирует четыре исходных положения:

1. В борьбе между волей и силой воображения побеждает последняя.
2. Мощь силы воображения прямо пропорциональна примененному напряжению воли.
3. Воля и воображение, действуя одновременно, резко усиливают эффект самовнушения.
4. Сила воображения подчиняется управлению и обучению.

Высказанные Куэ соображения, несмотря на их противоречивость и не вполне научную доказанность, оказались полезными для разработки конкретных методических приемов самовнушения. В начале нашего столетия немецкий психоневролог И. Шульц, посетив Индию, ввел в клиническую практику методику аутогенной тренировки, которая в последующем претерпела ряд модификаций. Например, методика прогрессивной мышечной релаксации Э. Джейкобсона дает возможность быстро получить эффект расслабления мышц не столько на основании самовнушения, сколько в силу де-контракции мышц после напряжения.

В настоящее время аутогенная тренировка является хорошо известным лечебным и профилактическим методом самовнушения, основанным на мышечном расслаблении.

Механизм саморегуляции. Самовнушение возможно лишь при определенных физиологических условиях мышечного расслабления и некоторого снижения уровня бодрствования мозга, в связи с чем формируются «зоны рапорта», дающие возможность активного применения словесных формулировок. В силу возникающего при мышечной релаксации расширения сосудов, ослабления бодрствования мозговой коры самоинструкция получает неодолимое влияние на всю кору, на вегетативные подкорковые образования, ретикулярную формацию ствола мозга, на весь организм в целом. Этим объясняется возможность с помощью аутогенной тренировки (при соответствующем опыте обучения) повлиять как на психическое состояние человека (например, улучшить настроение), так и на вегетативно-сосудистые проявления, регуляцию артериального давления и на энергетический уровень организма.

Показания к аутогенной тренировке (АТ). Профессор В. Е. Рожнов предложил перечень показаний и противопоказаний к применению АТ. Методика АТ широко применяется как у здоровых лиц для профилактики нервно-психического перенапряжения и для повышения умственной и психической работоспособности, так и с лечебной целью, особенно при функциональных расстройствах нервной системы и внутренних органов. Однако ее не рекомендуется применять с лечебной целью без медицинского контроля. Противопоказания к использованию АТ: склонность к резкому понижению артериального давления, тяжелые обострения язвенной болезни, серьезная травма черепа и т.д. Относительным противопоказанием является скептическое отношение к АТ, отсутствие четко очерченных задач и отрицательная настроенность к обучению этой методике.

В процессе обучения АТ контролируются показатели артериального давления, сосудистого тонуса и кожной температуры, ритм дыхания и частота сердечных сокращений. С их помощью можно убедиться в том, что АТ вызывает у человека не только субъективное ощущение тепла, но и реальное изменение кожной температуры (в среднем на 3–4 градуса).

Аутогенная тренировка называется психотонической в том случае, если она направлена на изменение (повышение или понижение) тонуса нервной системы и организма в целом. Нейрососудистая тренировка помогает предохранению или излечению от вегетососудистых расстройств. У некоторых лиц в процессе аутогенной тренировки более выраженным является не тепловой, а мышечнорасслабляющий эффект, косвенным образом снимающий мышечное напряжение и общую скованность. Это миорелаксирующий вариант АТ. Не случайно К. С. Станиславский рекомендовал для достижения большей психологической свободы разучивать упражнения на «снятие мышечных зажимов».

Психорегулирующий эффект может возникнуть во время аутотренинга, целью которого является снятие тревоги, страхов, раздражительности,

бессонницы. Психотонический эффект отмечается при внушении себе тонизирующих ощущений «приятного озноба», прохлады, пружинистости и т.п., что может нормализовать кровяное давление, повысить работоспособность и снять усталость. Некоторым лицам при симптомах начавшегося переутомления показаны и более пассивные варианты аутогенной тренировки – релаксация с произвольным расслаблением мышц и достижением эффекта самопогружения, отдыха типа полудремы.

Есть несколько вариантов реализации самовнушения (это зависит от типа личности): одним трудно даются первые шаги, и хорошие результаты появляются только после упорных тренировок. При другом варианте, наоборот, легко удаются первые шаги, но в середине наблюдается некоторый спад, и лишь с помощью волевого усилия в конце возникает эффект реализации самовоздействия.

Психорегулирующая тренировка есть одновременно способ дисциплинирования воли. Выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский указывал, что воля наша, как и мускулы наши, крепнет только от постепенно усиливающейся деятельности, чрезмерными требованиями можно надорвать и волю и мускулы и остановить их развитие, не давая же им упражнения, вы непременно будете иметь и слабые мускулы, и слабую волю.

Управление психическим состоянием путем воздействия на мыслительную сферу (обучение саногенному мышлению)

Людям, которые хотят оптимизировать свое эмоциональное (психическое) состояние, полезно будет научиться методике саногенного мышления Ю. М. Орлова. Метафорически он различает «человека привычки» и «человека воли». «Человек привычки» не владеет саморегуляцией, не склонен к рефлексии и к волевому самоконтролю. Это человек, который подчиняется своему первому желанию; сознательные и бессознательные процессы, происходящие в его психике, почти срстаются, а поведение, по терминологии психологов, может быть названо «полевым», ибо он механически реагирует на различное поле стимулов. Самовоспитание может облагородить «человека привычки», ослабить импульсивное поведение, усиливая самоконтроль и актуализацию воли и сознания для решения жизненных задач и профессионального самовоспитания. «Человек воли» ограничивает свои привычки, если они идут вразрез с требованиями жизни и профессиональными задачами. Но иногда, карикатурно заостряясь, волевое поведение превращается в упрямство или излишнее насилие над собой. Обучение саногенному мышлению преследует психогигиенические цели, состоящие в умении управлять собой и своим нервно-психическим здоровьем. Саногенное самопознание включает в себя не только уп-

равление своей волей, но и умение направлять ее на достижение поставленной цели, на совершенствование своего нравственного облика. Саморефлексия, направленная на анализ своих потребностей и желаний, на критическое осмысление конфликтных ситуаций и эмоциональных барьеров, мешающих принятию волевого решения, помогает самовоспитанию и формированию саногенного мышления.

Ю. М. Орлов отмечает следующие черты патогенного мышления:

1. Полная свобода воображения, мечтательность, отрыв от реальности. Например, обдумывая обиду, человек невольно начинает предвосхищать наказание обидчиков, разрабатывая планы мести.

2. Накопление отрицательного опыта и фиксация его в чертах характера, например, обиженный становится обидчивым, ревнивый превращается в параноика и т.д.

3. Отсутствие рефлексии, т. е. способности рассмотреть себя и свое состояние со стороны. Полная «включенность» в ситуацию, обрастающую комплексами отрицательных образов.

4. Тенденция хранить в себе отрицательные чувства: обиду, ревность и др.

Основные черты саногенного мышления:

1. Рефлексия и интроспекция, отделяющие «Я» от ситуаций и образов, насыщенных отрицательным эмоциональным содержанием (субъект отделяет себя от собственных переживаний и наблюдает их как в «театре отчуждения», по Б. Брехту).

2. Умение «проигрывать» ситуации стресса на фоне релаксации, создающее эффект угасания негативных эмоций.

3. Способность представить в сознании «строение» психических состояний, которые нужно контролировать.

4. Владение навыками погружения себя в состояние умиротворенности и расслабления.

5. Умение концентрировать внимание.

Осознание мотивов своего поведения способствует образованию «мотивационного синдрома потребностей», т. е. возникновению множества мотивов, которые черпают свою энергию из удовлетворения данной потребности и даже из ее предвосхищения. Саногенное мышление закрепляется, когда моделируемое в сознании актера идеальное межличностное поведение обрастает мотивами, ради которых он это делает (альтруистические, творческие, мотивы достижения успеха и т.п.).

Обучение саногенному мышлению основано на расширении поля сознания, т.е. включения в область осознанного все большего количества жизненных функций человека, его привычек и психических состояний. Замечено, что педагог, не владеющий вниманием, с суженным полем сознания, легче невротизируется, чаще дает реакции «короткого замыкания» в процессе общения с учащимися – вспышки гне-

ва, импульсивные проявления (расстройства настроения – озлобленность и эмоциональную напряженность и т.п.). Расширение поля сознания облегчает тренировку внутренней самодисциплины, препятствующей «нервным срывам».

В процессе самовоспитания корректируется представление о реальном «Я» путем осознания механизмов психологической защиты.

Простейшей формой защитного поведения в ситуациях эмоционального перенапряжения и фрустрации является бегство, уход от фрустрирующей ситуации. Негативным слепком этого поведения является уход в себя (чрезмерная интроверсия). И то, и другое поведение, фиксируясь, ведет к дисгармонии личностного развития человека.

К дисгармонии может привести и сверхкомпенсация, когда уход (даже в общественно значимую) деятельность, одностороннее развитие умственных и духовных сил не дает возможности развития других сторон человеческой личности.

Защитные механизмы лежат и в основе снижения или даже выключения некоторых психических процессов памяти и внимания («запamатовал» неприятное событие) и психологических расстройств. Если при идентификации происходит приписывание себе свойств другого человека (как правило, положительных), то процесс приписывания другим своих (как правило, отрицательных) свойств, называется проекцией. Этот механизм, как и рационализация («удобное» объяснение, оправдание), тоже является защитным, так как избавляет от фрустрации, регулируя несоответствие между «Я-концепцией» и реальными явлениями («виноград-то зелен»). Если ни один из указанных механизмов не работает, то происходит формирование контрастных реакций: наигранная или неестественная доброта педагога. Если психологическая защита дает временную регуляцию эмоционального состояния, то саногенное мышление создает новые конструктивные виды поведения.

Методика обучения саногенному мышлению начинается с организации процесса самосознания. Ведение дневника регулирует эмоциональные переживания, фиксирует события для более глубокого осознания, документирует поступки и самохарактеристики, явно объективирует самозащитное поведение, психические реакции, их причины. Затем следует «работа ума» по выяснению отношения к деятельности, составляющей главное содержание жизни; отношения к близким, к членам творческого коллектива и отдельным учащимся, к институту и другим источникам. Далее следуют размышления о том, что могут думать люди, включенные в указанные отношения. В процессе самопознания возможно использование художественных произведений (хореографическая композиция, литература, кино, радио, театр, телевидение и другие средства массовых коммуникаций). Работа по самовоспитанию полезна в целях саморегуляции, избавления от вредных

привычек (курения, пьянства) и иных нервно-психических расстройств, для тренировки работоспособности, развития способностей и реализации их в свободном творческом труде.

Самовоспитание направлено также на решение частных задач – развития определенных интеллектуальных способностей, творческого воображения, восприятия, профессиональной памяти, педагогических навыков и умений. Исполнителю роли, педагогу и режиссеру необходимо умение образно мыслить, быть сдержанным и дисциплинированным, здоровым, выносливым, владеть навыками психического самоуправления.

Первый этап обучения саногенному мышлению – контроль над образами-стимулами; тот, кто хочет научиться управлять собой, должен уметь создавать в своем представлении положительно окрашенный образ-стимул. Второй этап – с помощью определенного навыка переключаться с неприятных переживаний на приятные. Так как образы являются продуктом перцептивной деятельности, необходимо усвоить правило: если образ сочетается с определенным переживанием, и это повторяется довольно часто, то постепенно сам образ становится источником такого переживания. Основой научения является переживание, поэтому и любой акт мысли, сочетающийся с переживаниями, способствует усилению этой мысли. Приятные переживания, испытанные ранее в трудовой, учебной или творческой деятельности, вызывают притягательность, любовь к делу.

Методика обучения саногенному мышлению такова:

1) необходимо ясно представить себе положительное переживание, например, от учебы или творчества, и воспроизвести его образ в сознании (рабочий стол, учебники, простражения сцены и т.п.);

2) как можно ярче представить в воображении результаты сделанного и ожидаемую цель, «не включаясь» в отрицательные свойства предмета или события;

3) сосредоточить свою мысль на том, что результат интересен сам по себе, безотносительно к его оценке окружающими;

4) нужно сказать себе, что вы награждаете себя за то, что выполнили заданное так, как замыслили.

Для успеха самовоспитания полезно регистрировать свои результаты в дневниках и записках. Их анализ позволяет осознать уровень притязаний и уровень трудности планируемой деятельности. Надо помнить, что завышенные притязания и планирование деятельности с высоким уровнем трудности может привести к нервному срыву, ибо этот механизм лежит в основе неврастенического конфликта. Поэтому накладываемое на себя обязательство должно быть посильным и выполнимым.

Необходимо также подведение итогов самовоспитания, ибо положительное эмоциональное самоподкрепление стимулирует самосовершенствование, лежащее в основе потребности человека в самореализации.

Управление психическим состоянием путем воздействия на физическую сферу

Эмоциональная устойчивость тесно связана с мышечной системой, динамической системой мозга. Не случайно корень слова «эмоция» означает движение. «Мышечная радость» (термин И. П. Павлова) и движение оказывают большое регулирующее воздействие, когда усиливаются словесными, мысленными и образными формулировками. Такой комплекс тренировки называется психофизической гимнастикой. Один из ее основоположников, К. Динейка, показал, что эти занятия помогают овладевать навыками психической саморегуляции, восстанавливать психоэмоциональное равновесие, повышать неспецифическую сопротивляемость организма и его стрессоустойчивость. К. Динейка отмечал, что психофизическая тренировка – это метод самовоздействия на организм при помощи смены мышечного тонуса, регулируемого дыхания, образного представления нормального функционирования организма, словесного подкрепления с целью повышения психофизического потенциала, воспитания активного внимания, воли, развития памяти, формирования самообладания и адекватной реакции на раздражитель. Психофизическая тренировка сродни самовоспитанию, ибо существенное звено ее методики – сознательное управление своими физиологическими функциями с целью гармонического развития человека. Чередование мышечного напряжения с релаксацией мышц способствует образованию в мозге особых фазовых состояний, создающих физиологические предпосылки «открытости» психики для самовоспитательных воздействий и регулирующих формулировок, которые, в свою очередь, повышают веру человека в резервные силы мозга и организма, ощущения их приумножения.

Прежде чем приступить к занятиям, следует научиться дышать полным (гармоническим) дыханием: вдох производится одновременно диафрагмой (животом) и грудью, выдох – опуская и постепенно втягивая живот. Чем больше потребность организма в кислороде, тем активнее должен быть выдох. Выдыхать нужно через нос, бесшумно, плавно. Научившись полному дыханию, следует восстановить естественный тип дыхания, научиться регулировать его. Одно из таких тренирующих упражнений проводится лежа, согнув ноги в коленях: так легче научиться диафрагмальному дыханию. Затем нужно удобно сесть, опираясь на спинку стула, не напрягаясь, шею держать вертикально, выдыхая так, чтобы почти одновременно опускалась грудь и уменьшался объем живота. Не дышать, пока не появится неприятное ощущение. Затем, представляя процесс полноценного вдоха, ощущать, как при вдохе последовательно наполняются нижние доли легких (живот немного выпячи-

вается вперед), затем средние доли и верхние, а при выдохе, наоборот, опускается грудь и вытягивается живот. Очистительное дыхание сопровождается удлиненным выдохом и вытягиванием живота («фу-фу»).

Во время прогулки нужно дышать ритмично, делая вдох и выдох через 4 шага. Дыхательный ритм должен быть индивидуальным и различным для ходьбы и бега трусцой. Для отработки ритма дыхания нужно делать 4 шага на вдохе, а выдох удлинять до 8 шагов. При подъеме выдох надо укорачивать и активизировать, а на спусках, наоборот, укорачивать вдох, удлиняя выдох.

Успокоению и расслаблению мышц способствует дыхание «по кругу». Закрыв глаза для устранения излишних раздражителей и для сосредоточения, на счет «четыре» сделать вдох и на 4 счета – выдох. Образно представляется, что вдох делается вверх по позвоночнику, а выдох – от бровей вниз до пупка; теплая струя воздуха идет от большого пальца ноги вверх до бровей, а выдох – от бровей вниз по правой стороне тела до пальцев правой ноги (6-8-10 раз). Во время удлиненного выдоха можно мысленно произносить: «Теплеют руки, теплеют ноги».

Чередование дыхания с ритмическими движениями рук, бегом на месте и другими упражнениями сопровождается самовнушением: «Тренировка укрепляет нервную систему, награждает меня радостью и оптимизмом» и т. п.

Появлению положительных чувств помогает и «лицевая психогимнастика» т. е. представление на лице выражения безмятежной радости, спокойствия, уверенности в себе. Утром перед зеркалом полезно учиться снимать напряжение с лицевой мускулатуры, помня метафору: «Если у вас опущены углы рта, то плачет ваш мозг и ваши внутренние органы». Выработка приветливого выражения на лице, навык лицевой релаксации создает радостное мироощущение как у самого тренирующегося, так и у окружающих. Механизм подобного явления физиологически оправдан, ибо существуют висцерокутанные рефлексy, идущие от внутренних органов («висцеральная» система) к коже («кутанеус») и наоборот, от кожи, в которой находятся периферические нервные проводники, к внутренним органам (кутовисцеральный рефлекс). Прямые и обратные связи замыкаются в коре головного мозга, через которую и осуществляются психорегулирующая тренировка и самовоспитание.

Таким образом, регуляция психического состояния осуществляется с помощью самых разнообразных приемов самоуправления путем воздействия как на мыслительную и образную сферы (идеомоторная, ментальная психотерапия и имаго-тренинг), так и с опорой на физические и дыхательные упражнения.

Обобщая все эти приемы, Е. С. Жариков дает следующие советы по психогигиене управленческого труда. (Учитывая, что педагогичес-

кая деятельность является организационно-управленческой, эти приемы могут быть рекомендованы любому студенту, но особенно – будущим педагогам хореографии, режиссерам и театральным менеджерам).

1. Смена ориентации. Неудача, постигшая человека при достижении какой-то важной цели, приводит к неврозу, если не происходит гибкой смены установок и переключаемости целей; включение творческой поисковой активности оптимизирует психическую работоспособность.

2. Умение обесценивать недостигнутое. Снижение уровня притязаний, сознательное принижение значимости потери или снижение ее ценности способствует решению психопрофилактических задач и оптимизации эмоционально-напряженной деятельности.

3. Мысленное «проигрывание» возможной неудачи. Профилактическое осмысление возможной неудачи и ее последствий нейтрализует в известной степени психотравмирующие переживания.

4. «Коррекция масштаба переживаний». Этот термин заимствован из методики групповой психотерапии неврозов (С.С. Либих), где в процессе коллективного взаимодействия и групповой «проработки» с применением «крикошета» или «зеркальной техники», вырабатывается «взгляд со стороны», уменьшающий тревожность и нейтрализующий преувеличенные опасения. При индивидуальной работе по самовоспитанию возможно мысленное представление степени психотравмирующих обстоятельств, которые при сравнении с реальными событиями не кажутся столь катастрофическими, как в «первом приближении».

5. Релакс-пауза. Навык мышечного расслабления, приобретаемый посредством тренировки, способствует снятию эмоционального перенапряжения с помощью краткой релакс-паузы.

6. Доверительное общение как стабилизатор психического состояния.

7. Имаго-тренировка – мысленное воспроизведение положительных образов или приятных переживаний прошлой жизни, представление будущего благополучия, вытесняющие неблагоприятные эмоции.

Умение отделять служебные отношения от личных является профилактикой неадекватных взаимоотношений, ведущих к конфликту между педагогом и учащимся, режиссером и актером. Все указанные приемы психорегуляции повышают стрессоустойчивость и способствуют оптимизации профессиональной деятельности.

Психофизическая культура

Физическая культура является составной частью воспитания гармонично развитой личности. Навыки психофизической культуры тренируют волю, весь психомоторный центр личности и являются средством самовоспитания. Определяя комплекс оздоровительной гимнастики, не нужно про-

тивопоставлять упражнения с двигательным динамическим характером выполнения статическим и изометрическим упражнениям (которые в наибольшей степени способствуют развитию психофизической культуры).

Активные движения и гимнастика являются мощными средством для повышения сопротивляемости организма к различного рода заболеваниям и восстановления функционального состояния центральной нервной системы. Кроме того, изометрические упражнения, положительно воздействуют на психические процессы и состояние человека.

Главной задачей физического воспитания должно быть доведение двигательного режима до уровня мировоззрения человека.

Регулярные физические упражнения действуют еще лучше, если сочетаются с дыхательной гимнастикой, способствующей улучшению вентиляции легких, а следовательно, более полноценному насыщению тканей кислородом. В сочетании с общеукрепляющими, дыхательные упражнения способствуют расслаблению и приведению всех функций организма в относительно спокойное состояние. К таким упражнениям можно отнести медленную ходьбу в течение 1–2 мин. с определенным ритмом дыхания (2 шага – вдох, 4 шага – выдох), а также наклоны вперед из исходного положения «ноги – врозь, руки – за голову» (вдох – на 2 счета, выпячивая живот) и из основной стойки (при грудном дыхании). Выдох на 3 счета, опуская грудную клетку, а вдох такой же продолжительности – поднимая и расправляя ее. Упражнения следует выполнять сериями (по 4 раза с 30-секундными интервалами между ними).

Велика также оздоровительная роль активных движений, например, бега. Польза бега трусцой заключается в сочетании активных движений с дыханием и расслаблением отдельных мышц, которое сопутствует технически правильному бегу. Во время бега нужно смотреть вперед. Локти должны быть согнуты под прямым углом, кисти рук не напряжены, амплитуда движений – минимальная, без энергичных взмахов. Бежать нужно за счет активных движений бедер, а голень маятникообразно переносится и ставится расслабленной стопой на грунт сверху вниз, как при движении по лестнице. Стопа напрягается только в момент касания. Нога ставится на землю всей ступней, длина шага обычно составляет 30–50 см, или одну-две ступни. Частота дыхания регулируется сама. Во время бега делается полный вдох и продолжительный выдох. Лучше дышать и ртом, и носом одновременно, чтобы повысить расход кислорода.

Первый месяц тренировки желательно посвящать ходьбе, постепенно перемежая ее с бегом. Частота пульса измеряется перед бегом и после него, через минуту, через три с половиной и десять минут. Таким образом осуществляется контроль и самоконтроль: у начинающих допустимо возрастание пульса на 80% от исходного, но не более 140 ударов в минуту. Важен другой показатель – быстрота восстановления

ния пульса. Хорошей реакцией считается снижение его на 20% через одну минуту, на 30% через три с половиной минуты, на 50% через пять минут, на 70% через десять минут.

Основа всех упражнений – релаксация. Умение расслаблять мышцы необходимо всем учащимся. Релаксация мышц дает дополнительный энергетический эффект организму, способствует появлению особых фазовых состояний мозга, в которых осуществляется психологическая тренировка, самовнушение, аутопсихорегуляция.

Занятия сопровождаются врачебно-медицинским контролем и самоконтролем. Для самоконтроля важен учет самочувствия, активности, настроения и регистрации данных: веса тела, пульса, дыхания, жизненной емкости легких, динамометрии. При переутомлении может наблюдаться изменение сна, настроения, снижение работоспособности и аппетита, отсутствие желания заниматься физкультурой. После начала занятий вес может уменьшаться в среднем на полтора-два килограмма, затем стабилизируется. Пульс в покое у здорового человека составляет 60 ударов в минуту, но после тренировки и особенно соревнований может учащаться даже вдвое. В среднем, здоровый человек производит 16–20 дыхательных экскурсий грудной клетки в минуту, а жизненная емкость легких у мужчин составляет 3500–4500, у женщин– 2500–3500 мл. По мере тренированности она повышается на 100–200 мл. Мышечная сила измеряется ручным или становым динамометром и также является составной частью самоконтроля.

Помимо общегигиенической направленности, самоконтроль полезен и как средство психогигиены. Он способствует формированию сознательного волевого принципа соблюдения режима, доводимого до уровня мировоззрения.

Методика специальной психофизической гимнастики

Методика разработана на основе экспериментального исследования методического отбора и психологической аранжировки древнеиндийских упражнений хатха-йоги, ее автор А.Л. Гройсман.

Общий вид циклограммы занятий представлен в таблице 1.

Разминка. Способствует вхождению в активное психофизическое состояние (игра мышцами груди, расширение грудной клетки, гипервентиляция легких).

Самомассаж. Начинается с мышц лица: тыльными сторонами ладоней, как бы умываясь, разгладить мышцы лба, щек, подбородка, затем провести самомассаж рук от кистей, идя по предплечью на плечи и в подмышечную впадину. Потом следует провести самомассаж груди, живота – круговыми движениями по часовой стрелке, спины в обла-

Таблица 1

Общий вид циклограммы занятий

Общее содержание группы упражнений	Дозировка	Частные методические указания	Целевая установка
Разминка	5 мин.	Перейти от режима работы к психорегуляции	Подготовить организм к выполнению гимнастики
Самомассаж лица рук ГРУДИ живота ног	все по15с.	Легкое поглаживание от периферии к центру	
Дыхание брюшное среднее верхнее полное	все по15с.	На вдохе живот втянуть, на выдохе – выпятить	Успокоиться, настроиться на выполнение работы
Психофизическая гимнастика	20 мин.	Сосредоточиться на смысле каждого упражнения	Оптимизировать деятельность всех органов и систем
Аутогенная тренировка	20 мин.	Сосредоточиться на себе	Активизировать умственную деятельность

сти почек и, наконец, стоп, голеней и бедер, заканчивая массаж в области паховых лимфоузлов (не наоборот, чтобы не вызвать отеков!).

Дыхательные упражнения. Выполняются стоя, лежа, либо сидя «портновски», со скрещенными ногами.

Брюшное дыхание: с выдохом втянуть брюшную стенку, затем медленно сделать вдох через нос, освобождая диафрагму, брюшная стенка на выдохе выпячивается, и нижние части легких заполняются воздухом; на выдохе вновь брюшная стенка втягивается, изгоняя воздух из легких через нос. При брюшном дыхании наполняются только нижние доли легких. Волнообразное движение производится животом, в то время как грудь остается неподвижной. Формула психорегуляции: «Мой внутренний взор на солнечном сплетении, при брюшном дыхании массируются все внутренние органы, улучшается кровоснабжение и функции органов пищеварения, понижается кровяное давление, облегчается работа сердечной мышцы».

Среднее дыхание: после выдоха сделать медленный вдох через нос, расширяя ребра, на выдохе – сжать ребра, изгоняя воздух через нос. Наполняются средние доли легких. Живот и плечи неподвижны. Формула психорегуляции: «Мое внимание на грудной клетке, улучшается кровоснабжение и функции печени, желчного пузыря, желудка, селезенки и почек, облегчается работа сердечной мышцы».

Верхнее дыхание: после выдоха медленно сделать вдох через нос, поднимая плечи и наполняя воздухом верхние доли легких, на выдохе медленно опустить плечи и выпустить воздух из легких через нос.

Формула психорегуляции: «Мое внимание на верхушках легких, улучшается кровоснабжение и их вентиляция».

Полное дыхание: после выдоха сделать медленный вдох через нос, считая до семи, соединяя нижнее, среднее и верхнее дыхание в волнообразное движение: сначала втягивать живот, потом ребра, опустить плечи, воздух выпустить через нос, между вдохом и выдохом можно сделать кратковременную задержку. Формула психорегуляции: «Мое внимание на себе, успокаивается нервная система, нормализуется кровяное давление, успокаивается ритм сердцебиения, стимулируется пищеварение, вентилируются все доли легких, повышается обеспечение организма и тканей кислородом. Я чувствую спокойствие и уверенность в себе».

Упражнения и методические указания по выполнению психофизической гимнастики даны в таблице 2.

Таблица 2

Методики психофизической гимнастики

УПРАЖНЕНИЕ Дозировка	Частные методические указания	Проговаривается про себя в релаксации – формула психорегуляции
<p>1. ЗМЕЯ</p>  <p>по 30 с в каждую сторону</p>	<p>Лечь на живот. Приподнять голову и, опираясь на локти, повернуться влево, потом вправо, глядя на пятку сначала правой, а затем левой ноги. Приподняться на руках, прогнуться в шейной части позвоночника</p>	<p>«Я фиксирую свое внимание на шейной артерии: улучшается кровоснабжение головного мозга, улучшается работоспособность. Тренировка позвоночника является профилактикой остеохондроза и радикулита...»</p>
<p>2. ИЗВИВКА</p>  <p>по 30 с в каждую сторону</p>	<p>Сесть на левое бедро, правую ногу слегка согнуть и поставить над левым коленом, левую руку положить на правое колено и развернуться в противоположную сторону</p>	<p>«Улучшаются функции вегетативной нервной системы, профилактика раздражительности, перепадов сосудистого тонуса...»</p>

<p>3. РЫБА</p>  <p>по 30 с</p>	<p>Сесть на колени, максимально прогнуться назад, стремясь постепенно достать затылком до пола</p>	<p>«Улучшается кровоснабжение гипофиза, что является профилактикой нервно-психического перенапряжения, стрессов, улучшается также гибкость позвоночника, коленных и голеностопных суставов...»</p>
<p>4. ПОЦЕЛУЙ КОЛЕНЕЙ</p>  <p>60 с</p>	<p>Сидя, поочередно касаться головой колена, пола между ног (внимание на области солнечного сплетения), другого колена</p>	<p>«Улучшение кровоснабжения седалищного нерва, профилактика ишиаса, а также жировых отложений брюшной стенки, массаж внутренних органов...»</p>
<p>5. ЛУК</p>  <p>60 с</p>	<p>Лечь на живот, захватить ступни ног руками, прогнуться в шейной и пояснично-крестцовой части позвоночника и покачаться. Цель – активизировать тонус всего организма. Сосредоточение на шейном отделе позвоночника</p>	<p>«Улучшается кровоснабжение головного мозга, улучшается моя память, внимание, умственная и психическая работоспособность, активируется спинной мозг и все жизненно важные центры, в нем заложенные, профилактика отложений солей в позвоночнике, радикулита, верхнешейного и пояснично-крестцового, увеличивается жизненная емкость легких...»</p>
<p>6. ЛЕВ</p>  <p>60 с</p>	<p>Сесть на колени, высунуть язык как можно больше и сидеть, растопырив пальцы. Цель - профилактика простудных заболеваний</p>	<p>«Я фиксирую свой внутренний взор на носоглотке, улучшается ее кровоснабжение, что является профилактикой простудных заболеваний, я изображаю хищного льва, что помогает избавиться от излишней агрессивности, гневливости; это является профилактикой гипертонии и спазмов сосудов...»</p>
<p>7. МОСТИК</p>  <p>30 с</p>	<p>Упираясь руками и ногами в пол, выгнуть над ним. Цель – улучшить функции позвоночника и органов, прилегающих к задней стенке брюшины</p>	<p>«Мой внутренний взор на области гипофиза – профилактика нервно-психических расстройств, почек и поджелудочной железы, улучшение их кровоснабжения и функционального состояния...»</p>

<p>8. КОШЕЧКА</p>  <p>по 30 с в каждую сторону</p>	<p>Встать на корточки, походить по кругу сначала в одну, потом в другую сторону. Прогнуться в шейной части позвоночника, постараться лицом коснуться пола, поворачивая голову то вправо, то влево, как бы ласкаясь, и вытянуть руки вперед, положив их на пол</p>	<p>«Массаж внутренних органов, укрепление мышц тазового дна. Улучшается функция внутренних и тазовых половых органов, улучшается гибкость позвоночника...»</p>
<p>9. ТРОСТИНКА</p>  <p>60 с</p>	<p>Лежа, приподнять таз, упираясь плечами и пятками в пол. Цель – успокоение</p>	<p>«Урежается ритм дыхания и сердцебиений. Я успокаиваюсь, становлюсь хладнокровным, уравновешенным, внутренне сосредоточенным и спокойным...»</p>

В заключение проводится аутогенная тренировка по типу релаксации.

Методика аутогенной тренировки (АТ)

АТ – основной (ключевой) метод психической саморегуляции. Вначале обучение АТ проводит специалист (врач-психотерапевт или педагог-психолог). Занятия начинаются в одно и то же время. Они проводятся в помещении, где есть мягкие кресла (желательно с подлокотниками) и условия для затемнения и тишины. В последующем, когда лица, занимающиеся АТ, овладеют ею, они будут не столь притязательны к тишине и удобствам.

Автор методики А.Л. Гройсман. Методика создана на основе аранжировки классического аутотренинга И. Шульцга и органотренировки Клейнэорге и Кломбиеса. Сначала проводится беседа, в ходе которой кратко и доступно излагаются сведения о влиянии самовнушения на организм. Затем проверяется готовность занимающихся к реализации целевых самовнушений. Далее следует обучение полному дыханию, способствующему успокоению, сосредоточению, а также «имаго-тренировке».

Занятия могут проводиться как индивидуально, так и в группе. На индивидуальных занятиях легче отрабатываются определенные элементы АТ, которые тут же могут быть закреплены рекомендациями для пос-

ледующего конкретного применения. Групповые же занятия очень важны для повышения взаимного положительного индуцирования обучающихся. Обычно в группе выделяются лидеры, у которых освоение идет быстрее, чем у других. Численность группы не должна превышать 12–15 человек, иначе она будет психологически «необозрима», что может затруднить управление групповой динамикой. Возможны «открытая» и «закрытая» группы. Во втором случае все участники одновременно начинают и заканчивают курс обучения, при открытом характере группы возможно включение новичков в процессе занятий АТ. По составу группа может быть разнополой.

Рассмотрим предпочтительные позиции для обучения АТ.

1-я позиция – поза «кучера на дрожжах». Занимающийся сидит на обычном стуле, его спина слегка согнута, голова опущена, руки свободно лежат, кисти свисают, ноги расставлены.

2-я позиция – полулежа. Занимающийся сидит в кресле, откинувшись на спинку, положив руки на подлокотники, расставив ноги, максимально расслабившись.

3-я позиция – лежа на спине, со слегка приподнятой головой (с подушкой или без нее), руки чуть согнуты в локтевых суставах, свободно лежат вдоль туловища ладонями вниз.

Основное упражнение выполняется следующим образом. Выбрав самую удобную для себя из трех вышеописанных поз, обучающийся, сосредоточившись на какой-то приятной успокаивающей картине (например, содержащей спокойную зелено-голубую гамму цветов природы), с помощью соответствующей самоинструкции старается вызвать у себя состояние полного спокойствия. Устанавливая нормальный ритм дыхания, мысленно про себя произносит: «Я спокоен... я совершенно спокоен...», причем местоимение «я» или фраза «я совершенно» произносятся на вдохе, а на несколько удлиненном выдохе следует слово «спокоен». После каждой фразы, делая небольшую паузу в пять-семь секунд для совершения одного дыхательного цикла, нужно постараться вызвать ощущение физического успокоения. На вдохе «мое тело...», на удлиненном выдохе – «совершенно спокойное, отдыхает...». Упражняясь в течение трех-пяти минут ежедневно (утром, днем и вечером), используя просночное, предсонное и послеобеденное состояние, обучающийся примерно за десять дней овладевает начальным этапом работы «формулы спокойствия и отдыха», которая в целом выглядит следующим образом:

«...Я спокоен, я совершенно спокоен. Я отдыхаю... Отдыхает каждый мускул, каждый нерв... Мышцы приятно расслаблены... Посторонние звуки перестали отвлекать меня... Перестали тревожить и беспокоить... Я внимателен и сосредоточен на мысленно произносимых словах».

Обучающиеся про себя произносят фразы в утвердительном наклонении в первом лице единственного числа, стараясь не употреблять отрицательную частицу «не».

Следующее упражнение направлено на достижение ощущения расслабления и тепла в правой руке. Вызывать ощущение тяжести в руках не рекомендуется в силу нежелательных психолингвистических свойств слова «тяжесть», которому испытуемые в подавляющем большинстве случаев приписывали неприятные ощущения. Исключение составляют варианты АГ для улучшения ночного сна и «волевого самовоздействия».

Итак, начальная формула выглядит следующим образом:

«Я хочу, чтобы правая рука моя расслабилась и потеплела, моя правая рука приятно расслабляется. Расслабляется правая кисть, правое предплечье и плечо. От плеча и до кончиков пальцев вся моя правая рука приятно расслаблена... Рука теплеет, словно погружается в теплую воду... Расширяются сосуды правой руки, по ним свободно и спокойно струится приятное тепло. Расслабляются нервные и сосудистые спазмы, если таковые были. Через всю мою правую руку струится приятное тепло. Вся правая рука моя расслабилась и потеплела. В кончиках пальцев правой кисти уже пульсирует приятное тепло».

Проделав то же самое с левой рукой, обучающийся может переходить на последующих занятиях к реализации расслабления и тепла сразу в обеих ногах. Если имеются жалобы на боли или неприятные ощущения в различных органах, то проводится соответствующая тренировка. Так, при неприятных ощущениях со стороны желудочно-кишечного тракта вызывается тепло в области солнечного сплетения:

«Солнечное сплетение излучает приятное тепло, прогревает мои внутренние органы, усиленно снабжает кровью и оздоравливает их».

При сердечно-сосудистых расстройствах используется следующая формула:

«Я чувствую тепло в левой половине грудной клетки. Тепло с левой руки распространяется на область сердца... Расширяются сосуды, питающие мышцу сердца. Это полезно... Исчезают нервные и сосудистые спазмы... Улучшается приток крови, богатой кислородом и питанием, к мышце сердца, улучшается обмен веществ в сердечной мышце. Мое сердце работает ровно и спокойно. Оно всегда, в любых условиях, даже нервно-напряженных, слушается самоприказа и работает ровно, безболезненно, спокойно и ритмично».

Заключительные фазы обучения посвящаются формулам мотивированного самовнушения и технике выхода из расслабления.

Формулы «лицевой психогимнастики» отрабатываются следующим образом:

«Мое внимание сосредоточено на мышцах моего лица... Разглаживаются складочки лба. Каждая морщинка расправляется и исчезает...

Веки теплые, расслабленные. Мышцы крыльев носа, рта и подбородка расслаблены». Язык расслаблен и вял (словно произношу букву «ы»). Жевательные мышцы моего лица расслаблены. Мышцы шеи и затылка не напряжены... Все лицо расслабилось и потеплело, лишь лоб прохладен. Словно свежий ветерок овеивает кожу лба. Огромное голубое небо перед внутренним взором, и я словно птица, парящая в небе.

Вместо напряженности, которая была ранее в теле, чувствую невестомость и расслабление... На лице выражение спокойствия, здоровья и полнейшей безмятежности «.

В качестве домашнего задания даются упражнения на выработку представления картин природы или приятных переживаний на темы: «Светлая солнечная поляна», «Гладь озера», «Приятное свидание», «Приятная новость», «Праздник» и т.д.

Заключительная часть АТ – «Выход» – сопровождается формулой мотивированного самовнушения и представлением бодрости:

«Постепенно расслабление заканчивается. Меняется пейзаж. Словно из-за тучи появляется солнце. Луч бодрости пронизывает меня. Новый ритм активности наполняет организм, словно подхлестывает нервную систему. Заканчиваются занятия. После занятия голова будет ясная, светлая. Улучшилась моя память, внимание, отдохнула нервная система. Хорошее самочувствие сохранится надолго. И никакие тревоги дня не смогут вывести меня из состояния высокой работоспособности, уверенности в себе, в своем здоровье...».

Здесь формула мотивированных самовнушений может быть расширена и индивидуализирована в зависимости от мотивов и задач, которые преследует обучающийся.

Формула выхода из АТ: следует счет от пяти до одного.

«При счете «один» легко и просто откроются глаза, голова будет ясной, светлой, отдохнувшей. Итак, пять – расслабление начинает проходить, прохлада в области лба будит ощущение бодрости; четыре – хочется подвигать кончиками пальцев рук и ног, расслабленность исчезает; три – легко удаётся подвигать руками и ногами, сжать руки в кулаки, ощутить энергию, упругость, силу в мышцах отдохнувшего организма; два – ясная светлая голова, веки легкие, состояние бодрствования охватывает целиком и полностью; один – открываю глаза, я бодр, активен, работоспособен и здоров...».

Методика волевого самовоздействия

Основой методики можно считать педагогическое внушение с содержанием «могу управлять собой». Реализация этого внушения приводит к появлению способности целенаправленного самовнушения. Суще-

ственным элементом методики является акцентирование волевого характера всех тренировочных упражнений произвольного самовнушения. Отсюда название предлагаемого варианта – волевое самовнушение.

Акцентирование волевого характера тренировочных упражнений в самом внушении достигается следующим методическим приемом. Перед выполнением упражнения предлагается предварительное, максимально отчетливое выполнение его в воображении (как постановка цели и ее отчетливое осознание). Например, перед выполнением упражнения «расслабленность и тяжесть» предлагается вообразить:

«Приму удобную позу. Произнесу слова: ТЕЛО ОЧЕНЬ РАССЛАБЛЕННОЕ... НЕПОДВИЖНОЕ-ТЯЖЕЛОЕ..., и очень быстро тело станет наливать тяжестью, станет очень расслабленным и очень тяжелым...»

Затем предлагается принять правильную позу и произносить слова самовнушения. Аналогично следует действовать и перед более сложным самовнушением – временным перевоплощением личности в желаемый образ. Предварительно предлагается вообразить:

«Произнесу слова самовнушения. ПУСТЬ НА ДВЕ МИНУТЫ ПРОИЗОЙДЕТ ПЕРЕВОПЛОЩЕНИЕ ЛИЧНОСТИ (в предварительно заданный образ) ... и в течение двух минут я на самом деле буду считать себя... через две минуты само собой произойдет обратное перевоплощение... вспомню себя...».

Затем предлагается принять необходимую позу, вызвать глубокое расслабление и произнести слова самовнушения.

В случае реализации формулы самовнушения «ПУСТЬ ПРОИЗОЙДЕТ ПЕРЕВОПЛОЩЕНИЕ» происходит изменение психического состояния, тождественное перевоплощению личности в состоянии гипнотического сна. Так, представляется заслуживающим интереса самовнушенный сон со сновидениями желаемого содержания и самовнушенное перевоплощение личности в желаемый образ на заданное время, используемые как средство, включаемое в процесс воспитания волевых качеств.

Один из наиболее действенных факторов, оказывающих значительное воспитательное воздействие, – это организация положительного опыта правильного поведения с проявлением желаемых качеств личности. Поскольку в содержание сновидений можно запрограммировать желаемую ситуацию и желаемое поведение и это содержание переживается в состоянии самовнушенного сна как настоящая реальность, и только при пробуждении, воспринимается как сон, то можно предположить, что такой прием действительно может оказывать воспитательное воздействие.

Испытуемым предлагается перевоплотиться на заданное время в более способных учащихся и высококвалифицированных исполнителей. Педагогическая деятельность актеров, балерин, танцовщиков (с ис-

пользованием метода экспертных оценок) позволяет считать этот вариант психической саморегуляции желательным дополнением к известным средствам саморегуляции и подготовки артиста, поскольку через использование самовнушенного перевоплощения возможно достичь заметного улучшения качества учебных и двигательных навыков. Аналогичный эффект получен и в дополнительных экспериментальных пробах при обучении рисованию и игре на музыкальном инструменте.

Возможно также использование этой методики для воспитания волевых свойств личности. С этой целью предлагается перевоплощение в личность, обладающую желаемыми свойствами и находящуюся в желаемых для их проявления обстоятельствах.

Самовнушенное перевоплощение личности в желаемый образ, имея определенную тождественность и с игровым перевоплощением актера, отличается от него полным внутренним перевоплощением. Причем здесь следует отметить большую глубину перевоплощения, поскольку в этом случае и реальная способность к деятельности изменяется соответственно заданному образу (эффект, отмеченный В. Л. Райковым).

Понятие «медитация»

В противоположность активному отношению к внешнему миру, существует иная тенденция, издавна культивируемая на Востоке (йога, индуизм, таоизм, дзен-буддизм), которая обращается больше к «внутреннему» миру, пассивно-наблюдательному отношению к действительности. Медитация является классическим способом развития спокойного сосредоточения, помогающего восстанавливать и координировать психические и физические функции, создавать ясность мышления, снимать умственно-эмоциональное напряжение и т.п.

Медитацию иногда отождествляют с аутогенной тренировкой. (Последняя есть более поздний вариант медитации, отличающийся большей активностью, волевой напряженностью процедуры). Однако если в АТ для борьбы с неустойчивой модулирующей мыслью и ощущений требуется усилие воли, то в медитации, как свидетельствует индийский ученый Чоудхури, «радикальный подход начинается с решения ни о чем не думать, не делать никаких усилий; надо полностью расслабиться и позволить уму и телу выйти из все время меняющегося потока мыслей и ощущений, наблюдать даже натиск этого потока. Метафорически можно сказать: наблюдайте полет своих мыслей, ощущений и желаний по умственному небосводу, как стаю птиц. Пусть они летят свободно, вы только наблюдайте. Не позволяйте птицам унести вас в небо».

Не случаен выбор позы сосредоточения в медитации. Как правило, это поза в положении сидя со скрещенными ногами, ибо расслабле-

ние должно сопровождаться чувством легкости и боевой готовности. Вот почему, несмотря на внешнюю пассивность, медитация нередко используется спортсменами, наряду с активными вариантами аутогенной психорегулирующей и психомышечной тренировки. Впрочем, медитацию можно проводить сидя на обычном легком стуле. Не надо стремиться к достижению какого-то определенного состояния сознания – транса, пустоты или сна. Медитация – не сон; она отличается даже от обычной мыслительной деятельности, которая увлекает человека в мир абстракций и фантазий. Медитация – это не грезы. Скорее – это состояние расслабленной сосредоточенности, в котором остается лишь отрешенное наблюдение за всем происходящим. Иногда неожиданно могут появиться чувства, желания, тревоги. Рецепт один – спокойно относиться ко всему, что появляется на «мысленной сцене».

Таоистская медитация дает рекомендации «поместить мысли в центре тела, тогда сознание сдвигается в солнечное сплетение». Простейший способ – медитация с дыханием. Дышать надо через нос. Вдохнув столько воздуха, сколько хочется, следует опустить диафрагму. Надо не тягивать воздух, а позволить ему войти в нос. Затем, вдохнув, медленно выдохнуть на счет «два» и так далее до 10, сдвигая внимание от 1 до 10 сверху вниз с солнечного сплетения до органов малого таза.

Существуют различные способы сосредоточения, от конкретных – «увидеть голубую вазу саму по себе вне связи с другими вещами» – до абстрактных полувопросов-размышлений: «Как я себя чувствую в данный момент во всех точках одновременно?»

Один опытный актер создавал у себя «оптимальное рабочее состояние» путем «медитации на поляне». Он представлял, что выходит из своей комнаты, идет по городу, выходит на поляну и возвращается обратно. Когда он был в «оптимальном» эмоциональном тоне, то видел яркие цветы, детей, в противном случае поляна была пустая и серая.

Другой актер отметил психодиагностическое значение медитации «на горе». Однажды он долго не мог выйти из состояния реактивной депрессии. Пробовал сосредоточиться «на горе». «Шел» какими-то нелюдскими тропинками, через какой-то мрачный лес. По совету психолога делал упражнение по десять раз в день и с удивлением отметил к вечеру второго дня, что «просветлел» и вышел из апатии, когда «взобрался на гору к освещенному дворцу». Позднее он часто прибегал к этому приему.

Как свидетельствует американский психолог Найдиффер, в США начало распространения трансцендентальной медитации относится к 1960 году, когда знаменитая в то время рок-группа «Битлз» возвратилась из Индии и начала пропагандировать учение Кришна-йоги.

Показания к ее применению обусловлены объективными данными, полученными после изучения последствий этой процедуры: снижением артериального давления, замедлением частоты дыхания и сердечных сокращений, повышением альфа-активности биоотоков мозга, снижением потребления кровью кислорода. Эти сдвиги говорят о целесообразности использования трансцендентальной медитации для снятия стрессовых состояний и утомления у актеров.

Кроме благоприятных для снятия утомления физиологических сдвигов, трансцендентальная медитация (ТМ) помогает и психологически, снижая перед экзаменами, спектаклями и концертами избыточную тревожность, способствует быстрому и четкому расслаблению мышц и нормализации сердечного ритма. Применение медитации способствует формированию пассивно-созерцательного отношения к страху и переводу негативных эмоций в нейтральные или даже положительные.

Применение медитации возможно и в более активных видах деятельности, в сочетании с движениями тела человека. Это называется двигательной медитацией. Ею широко пользуются в восточных видах спортивных единоборств – каратэ, айкидо, чайчи и т.п.

Концентрация внимания, достигаемая в медитации, полезна в деле восстановления психобиоэнергетики организма и применима в случае, когда исполнителю требуется большая выносливость танцовщикам. Замечания в адрес медитации, что она пассивизирует личность и способствует уходу в себя, не лишена основания, если она применяется только сама по себе. Ее нужно сочетать с комплексом активных методов психорегуляции.

Аудиовизуальные средства психорегуляции эмоциональной напряженности

Еще древнегреческим философом Пифагором была высказана мысль о проекции закономерностей строения музыкального ряда на законы природы. Концепция так называемой «музыки сфер» неоднократно возрождалась, она генетически связана с концепциями о соответствии механизмов звука и света универсальной гармонии мира (Ньютон).

20 лет тому назад в Вене открылся Институт универсальной гармонии Ганса Кайзера, который описал «первичные гармоничные феномены» и, в частности, «феномен звукового числа», то есть гармонического соответствия числового и музыкального рядов. «Три основных звука лада», – пишет Г.Кайзер, – если слушать их друг за другом, производят на душу впечатление абсолютной внутренней целостности».

Система образных и цветовых характеристик, как известно, складывалась в синестетическом творчестве Н. А. Римского-Корсакова и

А. Н. Скрябина. Так, по мнению Римского-Корсакова, бемольные тональности, в отличие от диэзных, многохарактерных, выражали «какое-то одно настроение», причем, если говорить о ладотональном наклонении, минор был бледнее и мрачнее мажора. Окрашенными представлялись композитору не только строи, но и отдельные гармонии. Так, септаккорды и увеличенные трезвучия имели несколько цветовых оттенков в зависимости от входящих в них тонов, например, созвучие фа-диез представлялось ему багряно-зеленовато-розовым. Восходы солнца, в восприятии Римского-Корсакова, звучат в золотистых тональностях, а для изображения неба и моря композитор прибегает к «синим» тональностям E-dur и Es-dur.

А. Н. Скрябин, обладавший аудиовизуальной синестезией, считал, что разобщенность света и звука связана с механистической цивилизацией, отрицающей, что вселенная в целом может быть объектом для эстетико-пси-хологической деятельности человека. Архетипический образ космического огня является центральным для музыкальной космологии скрябинского «Прометея». Положение А. Н. Скрябина о том, что синтез света и звука моделирует духовную полноту человека и выражает цельность его психической культуры, сыграло важную роль в развитии методических подходов к невербальным средствам психорегуляции.

Музыкальное начало и попытки светозвукового синтеза свойственны также творчеству М. К. Чюрлениса, В. А. Кандинского и Н. К. Рериха. Н. К. Рерих, созвучно с идеалами В. И. Вернадского, четко формулировал задачу, стоящую перед ноосферой Земли: отказаться от узости геоцентрического мышления и осуществить переход к космизации сознания. По его мысли, синестезия из более или менее случайного феномена превращается тогда в устойчивую характеристику высоко развитого «космического сознания», а способность чувствовать глубинную связь между звуком и светом знаменует духовно-психологическую и эстетическую зрелость земной ноосферы. Пифагорейская «музыка сфер» – это, прежде всего, ритмическая гармония вселенной, и именно ритм является объединяющей основой для синтеза звука и света. Физиолог И. П. Павлов писал о том, что «нет ничего более властного, чем ритм». Учеными, работающими в разных областях человеческой культуры, науки, техники и искусства написано много научных трудов на тему синтеза звука и цвета. Важно отметить, что все исследователи пытались проследить взаимосвязь цвето-музыкальных характеристик и их влияние на психическое состояние человека.

Противоречивость данных, полученных разными учеными, заставила нас провести экспериментальное исследование цветовосприятия и его влияния как на субъективные ощущения человека, находящегося в какой-то цветовой сфере при определенной экспозиции, так и на некоторые физиологические реакции на цвет (арте-

риальное давление, частота пульса, сердечных сокращений, некоторые данные реоэнцефалографии).

Кроме того, мы хотели понять, какие корреляции существуют между цветовыми и музыкальными характеристиками в аспекте трех задач психорегуляции – успокоения, мобилизации и сосредоточения, и на основе установления этих закономерностей проследить возможности светомузыкальной гармонии в плане оптимизации психической работоспособности студентов.

Испытуемыми были 105 студентов. Ставилась задача определить разницу как в физиологических реакциях, так и в субъективных психологических перцепциях лиц, пребывающих в течение пяти минут в различной цветовой сфере.

Красный цвет. Восприятие было связано с эмоциями негативного характера: ограничение, ощущение тесноты, головная боль. Наблюдалась тенденция отступить или раздвинуть пространство. Физиологические реакции непостоянны, артериальное давление повышается, пульс, как правило, учащается. По-видимому, красный цвет действует возбуждающе на симпатико-тонические реакции вегетативной нервной системы.

Желтый цвет. Субъективные ощущения напряжения, солнечной вибрации. В положении стоя наблюдается подрагивание, моторная неспокойность (акагизия). Физиологические реакции неспецифичны, закономерны. Таким образом, желтый цвет имеет амбивалентное действие, способствуя активации психомоторики.

Сине-фиолетовый цвет. Субъективные ощущения приятного и спокойного, физиологические реакции имеют тенденцию к замедлению.

Сине-зеленый цвет. Оценивается как спокойный, симпатичный, приятный. Ассоциируется с водой и лунным светом. Повышенные физиологические функции незначительно затормаживаются, а пониженные имеют тенденцию к нормализации. Эта гамма цветов является адаптивной и нормализующей гетеротропные реакции организма.

Проверка данных опроса и субъективного восприятия испытуемыми двух таких полярных цветов, как красный и зеленый, проводилась также в психодраматических этюдах, которые ставились на фоне определенной цветовой полусферы (с целью объяснения драматургии происходящего на сцене). Различие в оценке суждения определялось только цветом, ибо мы с целью контроля использовали одну и ту же пантомимическую инсценизацию (см. таблицу 3).

Составленная программа так называемого светомузыкального концерта свидетельствует о нашем стремлении следовать гетевской формуле «не сравнивать тон со звуком», решать их взаимоотношения не на основах автоматического перевода, а с помощью художественной драматургии столкновения, в контрапунктическом разрешении взаимодействия цвето-

вукообраза. Поэтому в отличие от традиционной «цветомузыки» мы предпочитаем говорить о «музыкальной светоживописи».

Основным радикалом, из которого выводится, «как из более высокой формулы» (Гете), построение цветомузыкальных композиций, был эффект психорегуляции, содержащий триаду воздействий: релаксацию, медитацию и активацию (мобилизацию). (См. таблицу 4).

Таблица 3

Психосемантическое значение сценических цветокомпозиций

Сцена на оранжево-красном	Сцена на сине-зеленом
Содержание комментариев	Содержание комментариев
опасность, угроза	никакой опасности
надвигающееся на нас	лежащее вдалеке
событие на переднем плане	событие создает рамки
событие разворачивается	событие ожидается
тепло	холодно влажно
громко, рекламно	сдержанно, хаотично
определенная цель	вопрос, остающийся открытым
личный	над личностью, безличный
поздний вечер	раннее утро
радость	вопрос
приглашение	прощание
влюбленная пара»до»	супружеская пара «после»
начало пути (будущее)	прошедшее время (взгляд в прошлое)
бодрствование	сон
он на переднем плане	она на переднем плане
созерцание случившегося (например, «говорит»)	созерцание ландшафта
напряжение	ослабление
реакция симпатической	реакция парасимпатической
вегетативной	вегетативной
нервной системы	нервной системы

Таблица 4**Психорегулирующий эффект цветомузыкальной гармонии**

Цветовая гамма	Музыкальная тональность	Психорегулирующий эффект
Красная	ля мажор	мобилизация
Оранжевая	ре мажор	
Желтая		
Коричнево – серая	ми-бемоль минор	медитация
Темно-серая	соль минор	
Зелено-голубая	фа мажор	
Фиолетовая	фа-диез минор	релаксация

Суггестология и суггестопедия

В переводе на русский язык «суггестия» означает «внушение». Под внушением не следует понимать приказание с угрозой строгого взыскания в случае невыполнения. Психологическая наука определяет внушение как форму межличностного общения. Суггестором называется личность, осуществляющая внушение, суггерендом – личность, являющаяся объектом суггестии. В случае разбиравшейся выше методики аутогенной тренировки, как и при всех вариантах и приемах практического самовнушения, суггеренд и суггестор объединены в одном лице.

Широко известен врачебный вид суггестии, называемый гипнозом (в переводе с греческого «гипнос» означает «сон»). Гипноз редко применяется для психорегуляции творческой деятельности, ибо творящий человек в этом случае лишен основной цели творчества – самоактуализации. Но как вспомогательный способ регуляции психического состояния гипноз особенно показан лицам с функциональными расстройствами нервной системы (бессоница, повышенный невротизм и т.п.). Гипноз проводится только лицами, имеющими медицинское образование, лучше специалистами: врачами-психиатрами или психотерапевтами.

Кроме врачебной суггестии, существует понятие педагогического внушения.

Гипносуггестия

Цель применения гипноза – с помощью внушений в тормозном статусе мозга, в котором снимается критичность психики, достигнуть состояния «особой открытости» и податливости к внушающему действию слова и провести регуляцию психического состояния.

Задача гипносуггестии – облегчить внушающее действие слов психолога для мобилизации творческого состояния.

Система проведения усыпляющих внушений может быть представлена следующим образом:

1). Установка на принятие позы:

«Итак, устроились удобно, легли хорошо, и как только вы закрыли глаза, так сразу же приятное чувство расслабленности и дремоты охватило целиком и полностью, оно вызвало желание заснуть».

2). Отключение от личных переживаний:

«В голове появляется туман, мысли приятно спутались в голове, они постепенно исчезают».

3). Отключение от окружающего:

«Окружающие шумы, звуки и разговоры становятся безразличными для вас, они постепенно перестают доноситься до вас, не беспокоят и не интересуют».

4). Адресация внушений к кинестетическому анализатору.

«Мышцы туловища, рук и ног расслабляются; в них больше нет ни малейшего напряжения, веки совсем отяжелели, слиплись».

5). Внушения, адресуемые к дыхательному аппарату:

«Дыхание стало ровным, спокойным, еще более глубоким...».

6). Адресация внушений к сердечно-сосудистой системе:

«Сердце работает ровно, спокойно, приятно, теплота разливается по всему телу».

7). Словесные сигналы усыпления:

«Ничто не мешает наступающей дремоте, наступающему сну. Сон необходим, это сон лечебный, и все глубже, все крепче вы засыпаете».

8). Внушения, адресуемые к общему тону:

«Состояние покоя и отдыха нарастает... приятное чувство истомы, оцепенения и сонливости все усиливается».

9). Внушения, адресуемые непосредственно к каналу речевой информации:

«Мысли приятно спутались в голове... забыты все тревоги, все волнения дня, они улетели прочь..., все окружающее безразлично для вас».

10). Формирование зоны рапорта:

«Слышен только мой голос... каждое мое слово глубоко западает в ваше сознание...».

Для углубления гипнотического состояния можно использовать ритмический счет. Этому способствуют также ритмические паузы длительностью в три, пять, десять минут. Более длительная пауза может способствовать утрате гипнотического рапорта и переходу гипноза в естественный сон.

Перед пробуждением надо дать обязательную установку на бодрствование, чтобы после сеанса гипноза испытуемые не ощущали сонливости и каких-либо неприятных ощущений. «Теперь сеанс приближается к окончанию. Я буду считать от пяти до одного, и по счету «один» легко и просто, как бы сами, откроются глаза, и голова будет ясной, светлой, бодрой и работоспособной, весь организм отдохнул, набрался сил, энергии, здоровья, никаких неприятных ощущений испытывать не будете, настроение будет ровное, спокойное, хорошее, самочувствие сохранится надолго. Итак, пять – туман из головы начинает исчезать, четыре – веки становятся легкими, три – в руках и ногах появляется сила, упругость в мышцах, напряжение, энергия, два – туман из головы исчез совершенно, веки совсем легкие, один – легко и просто открылись глаза, вы бодры, энергичны, работоспособны, голова ясная, готовы к действию».

Педагогическое внушение

Педагогическое внушение осуществляется двумя способами:

1) Внушение наяву, прямое.

Цель – мобилизовать психологическую сферу личности человека без применения гипнотических воздействий.

Задача – показать психорегулирующий эффект, не прибегая к косвенным или тормозным методам внушений.

Методика. Вначале нужно особыми приемами (как правило, методами проверки внушаемости) вызвать состояние сосредоточенного внимания испытуемого и повышения его внушаемости посредством безапелляционного директивного внушения тут же реализуемых воздействий.

Практика. Педагог-психолог ставит испытуемого около стены, пристально смотрит ему в глаза, безапелляционно заявляя, что сейчас он взглядом заставит его упасть назад, к стене. (Иногда применяются менее рискованные приемы внушения, например: «Мои руки расходятся, как крылья птицы» или «Я раскачиваюсь, ибо я огромный космический маятник»).

Так как это заявление делается в авторитетной форме, оно, как правило, тут же реализуется. Это сразу же повышает внушаемость испытуемого и авторитет педагога. После этого педагог может реализовать практически любую программу психорегуляции, например, упразднить «пихорадку» (эстрадное волнение) перед завтрашним выступлением.

2) Внушение наяву, косвенное.

Цель – мобилизовать психическое состояние с помощью косвенных внушений наяву.

Задачи – аналогичные предыдущему методу психорегуляции косвенными приемами внушения.

Методика аналогична предыдущей, но внушения отличаются тем, что они не безапелляционны, а основываются на каком-то базисе, например, актеру, кроме прямого внушения – «Завтра вы выступите хорошо!» – тут же дается косвенное обоснование этого: «Вы готовились к этой встрече, Вы предельно мобилизованы. Кроме того, Вы очень внушаемы, а это очень хорошо, потому что я могу внушить Вам нужное психологическое состояние, Вы мне доверяете, ибо мои внушения нисколько не противоречат тем, которые Вам нужны и которые предъявляет к Вам режиссер». Такие внушения, как прямые, так и косвенные, могут проводиться и самими режиссерами.

Л. П. Гримак приводит данные о возможностях моделирования в гипнозе творческих состояний. Так, известный американский психолог Стенли Криппнер справедливо рассматривает гипнотическое состояние как продуктивное, стимулирующее и мобилизующее творческие процессы. По мнению этого автора, гипноз способен интенсивно фокусировать сознание, в результате чего начинают самовосприниматься подпороговые стимулы. Другой зарубежный ученый, Бауэре, экспериментально, на нескольких группах испытуемых достоверно доказал, что гипнотическое состояние способствует повышению творческих возможностей человека как за счет снятия штампов мышления, выражающихся в привязанности к общепринятым канонам, так и в результате повышения уверенности («не боги горшки обжигают», «все по плечу»).

Российский гипнолог В.Л.Райков, показал возможность активизации творческого процесса не только посредством словесных (вербальных) формулировок, но путем задания «предлагаемых обстоятельств», и образа значимой личности, в которую «перевоплощается» испытуемый.

Релаксопедия

Релаксопедией называют теорию и практику решения учебных и воспитательных задач с помощью психической саморегуляции учащихся с применением методов самовнушенного мышечного расслабления (релаксация).

Основу релаксации составляет особое состояние учащихся, достигаемое внушением и самовнушением, во время которого школьники приобретают часть знаний, требующих усвоения на репродуктивном уровне. Главное звено релаксопедической системы – релаксопедическое занятие, состоящее из двух частей, – психорегулирующей тренировки (собственно релаксация) и введения учебной информации.

Релаксопедия основана на активности самого ученика, обеспечивает оздоровительный эффект, решает учебно-дидактические задачи, способствует интенсификации обучения. В то же время наличие бодрствующего статуса мозга, предполагающего активную переработку информации с сохранением элементов критики, выгодно отличает релаксацию, как, впрочем, и все другие методы осознанного самовоздействия от гипнотического внушения. Весь сеанс занимает не более получаса. Он состоит из шести этапов:

- 1) принятие удобной позы, сосредоточение на голосе учителя – 2-3 минуты;
- 2) ввод в состояние физического покоя – 5-6 минут;
- 3) ввод в состояние психического покоя – 7-8 минут;
- 4) выработка ощущения тяжести правой руки – 7-8 минут;
- 5) выработка ощущения тепла в правой руке – 7-8 минут;
- 6) вывод из состояния релаксации – 2-3 минуты.

По данным И. Е. Шварца и А. С. Новоселовой, у учащихся хороший результат был получен при использовании варианта формул психорегуляции, создающих основу для ярких образных представлений. Некоторые из них, хотя и выглядят наивно, дали существенный психорегулирующий эффект, так как наиболее приближены к мышлению учащегося.

«Я лежу на берегу реки в лесу. Журчит вода, поют птицы. Шумит листва деревьев. Я спокоен.

Я лежу на спине, смотрю в голубое небо. Там плывут облака.

Надо мной качаются верхушки деревьев. Я слушаю успокаивающий шум леса. Я как будто повис в воздухе, будто я нахожусь в состоянии невесомости. ...У меня такое ощущение, будто я растаял. Моя правая рука погружена в нагретый ‘солнцем песок. Песок нагревает правую руку».

После такой релаксации педагог может ввести нужную учебную информацию.

При чтении соответствующей литературы и при накоплении опыта практически каждый педагог может научиться проводить релаксационное обучение. Осложнений не бывает. Иногда учащиеся несерьезно или рассеянно относятся к занятию, но и это поправимо. Тогда надо императивным внушением снять неуместную улыбку и стимулировать сосредоточенность с помощью наших формул: «Никакой критики. Внимание. Спокойствие! Для лучшей сосредоточенности представьте сейчас прохладу во лбу. Словно свежий ветерок овеивает кожу лба. Лоб приятно прохладен. Внимание!» Кроме вызывания ощущения прохлады во лбу, иногда повторение формул способствует улучшению сосредоточенности учащихся.

Оптимизация интереса к обучению может происходить при вводе следующих формул самовнушения (аутосуггестии): «Я уверен в себе», «Я

хорошо усвоил и помню учебную программу», «Я люблю заниматься этим предметом», «Я охотно сажусь за выполнение домашних заданий». Все это способствует активизации умственной деятельности учащихся, ускоренному усвоению больших объемов информации, проходящей на фоне улучшения функционального состояния нервной системы.

Подпороговые (субсенсорные) воздействия

Как известно, человеческий мозг реагирует на все важные для жизнедеятельности раздражители. Однако современная наука выявила новые формы энергии, которые прямо не доступны органам чувств человека. Ультразвуковые колебания, например, улавливаются летучей мышью, но лежат за пределами восприятия человеческого слуха. Человек не ощущает и не видит ультрафиолетовых лучей, а муравьи их воспринимают своим зрением. Таким образом, отдельные раздражители внешней среды оказываются вне порога восприятия наших нервных приборов, но от этого не прекращается их действие на человека. Такие раздражители называют подпороговыми, а их не прямое восприятие и действие на организм – сублиминальным, или субсенсорным.

Неосознаваемый информационный поток, поступающий по интуитивным, подпороговым путям, отражается и на ходе сознательной психической активности, незаметно влияя на принятие решений и мотивы человеческого поведения.

Всем известно, что при внезапном падении человека за доли секунды производится множество относительно целесообразных действий, связанных с желанием падающего сохранить себя и падающий предмет от повреждения. Неосознаваемая психическая активность при регулировании этих действий оказывается более быстрой и целесообразной, чем в том случае, если бы все двигательные акты надо было осознать и осмыслить.

Сокращенные формулы мышления, готовые понятия, тонкие двигательные акты и другие виды деятельности могут осуществляться благодаря автоматизации и погружению большей части промежуточных этапов в сферу неосознаваемой психической активности.

Безусловно, воздействия сублиминальных раздражителей не безграничны, ибо они, как считает Д. Норман, «не способны изменить укоренившейся привычки». Вряд ли только привычкой можно объяснить довольно частую неэффективность терапии, использующей подобные воздействия. Ведь если допустить, что человек реагировал бы на разнообразные и многочисленные психические воздействия окружающего мира несознательно, он стал бы беспомощной марионеткой, находящиеся под властью случайности.

Существуют не столько субъективные причины к ограничению безграничного влияния неосознаваемых факторов на человека, сколько объективно существующие защитные механизмы личности, выработанные в процессе приспособления человека к внешней среде.

Первый барьер – сознательное критическое мышление человека. Второй – чувственный, третий – этический. Экспериментально доказано, что внушения, противоречащие морально-этическим принципам личности, не реализуются.

Существование вышеуказанных трех барьеров биологически целесообразно, ибо в противном случае человеческая личность была бы легко доступна для всякого рода внушений. А это подвергло бы чрезвычайной опасности ее психологическое и физическое состояние.

Психорегуляция с использованием музыки

Целью психорегуляции с использованием музыки является снятие нервно-эмоционального перенапряжения, ускорение восстановительных процессов в организме, ритмическая и эмоциональная настройка учащихся, повышение координированно и выразительности движений. Применяется данный метод психорегуляции чаще всего на занятиях по сценическому движению (методика разработана психологом Б. Каджаспировым).

Ставится задача, используя музыку в качестве эмоционального фона, усилить психологический эффект психорегуляции. Таким образом, музыка используется как дополнительное, а не основное звено в системе психорегуляции.

Методика зависит от конкретного вида творческой деятельности, а также от индивидуального опыта личности. Ее применение возможно для создания функционального фона учебно-тренировочных занятий. Можно использовать «следовую» тренировку, когда обучающийся воспроизводит в памяти понравившуюся ему мелодию как для настройки, так и для снятия утомления. Музыка следует использовать в тех частях учебно-тренировочного занятия, которые не требуют активного внимания учащегося, чтобы не отвлекать его от разучивания новых элементов. К ним относится совершенствование автоматизированных технических действий в середине и конце занятия (разминки, пробежки).

«Встречная» музыка.

Начинается за пятнадцать минут до учебного занятия, заканчивается по сигналу начала занятия.

Цель – поднять настроение, эмоционально возбудить учащихся и отключить от нежелательных психологических помех, настроить на предстоящие занятия. Музыка должна быть насыщена бодрими, энергич-

ными ритмами, исполняющимися в быстром или умеренном темпе. Возможно использование песен, несущих смысловую нагрузку.

Музыка «вработывания»

Начинается через пять-семь минут после сигнала о начале занятия, аккорды строятся в мажорной тональности и продолжается минут двадцать в подготовительной части занятия. Цель – настройка двигательной системы на рабочий ритм учебно-тренировочного процесса. В целях ускорения вработывания предпочтительные темпы – аллегро, виво (виваче), престо, модерато; более быстрые мелодии метроритмическими акцентами предназначены для выполнения на их фоне подскоков, бега, специальных и темповых упражнений. Вначале музыка дается с понятным текстом, а затем с текстом на иностранном языке, чтобы не отвлекать от занятия, или без слов (инструментальная). Музыка продолжает свое воздействие через ритм, активирующий психомоторику учащихся.

«Лидирующая» музыка.

Применяется один раз в неделю во избежание перенасыщения и лишь тогда, когда педагог предлагает выполнить какой-нибудь прием много раз подряд для совершенствования автоматизированного компонента сознательной деятельности. Продолжительность звучания – десять минут. Цель – использование музыки в качестве стимулятора ритма, к которому студенты приспособливают свою ритмику для обработки движений. Музыкальные ритмы подбираются в зависимости от рисунка выполняемых действий и от темпа работы. Произведения даются в инструментальной обработке, чтобы не отвлекать внимания; музыка должна быть приятна и легка для слуха, не требовать внимания, тембр приятный, а громкость несколько приглушенная.

Успокаивающая музыка.

Цель – снятие утомления, достижение нейроседативного эффекта. Она должна быть спокойной, мелодичной с мягким музыкальным рисунком – пенье птиц, шелест колосьев, весенняя капель, журчание ручья, шум моря, водопада.

Мелодия в темпе ларго, ленто, адажио, анданте; хорошо сочетается с релаксацией или суггестией пение птиц или музыка барокко (Перселл, Бах, Вивальди).

Заключительная (провожающая) музыка.

Длительность – 10–15 минут, после принятия душа и до ухода студентов с занятия.

Цель – ускорение процессов восстановления, переключение внимания. Темп – анданте, модерато, мелодия должна быть насыщена све-

жей диатоникой, с активными живыми метроритмическими акцентуациями, можно использовать песни и марши.

Различают следующие варианты функциональной музыкальной психорегуляции:

1. Музыкальное сопровождение. Соответствующий музыкальный материал используется для вызывания установок на воображение ситуаций или используется как фон с функциональным назначением музыки.

Например, Э. Григ – I часть сюиты из музыки к «Пер Гюнту» или скрипичные концерты А. Вивальди.

2. Эксплоративная музыка – в основном грустно-лирическая, направленная на «вскрытие» (эксплорацию) эмоций.

Например, Л. Бетховен – Концерт для скрипки с оркестром, Ф. Шуберт – «Неоконченная симфония».

3. Лирико-медитативная музыка для размышления и сосредоточения.

Например, Ф. Шопен – центральные части фортепианных концертов и ноктюрны, С. Прокофьев – Седьмая симфония, I и II части.

4. Коммуникативная функциональная музыка – это групповое прослушивание музыкальных произведений, направленных на поддержку взаимопонимания и доверия в группе. Характер произведений связан с позитивными активирующими эффектами.

Например, А. Дворжак – Девятая симфония, II часть и др.

5. Психорегулирующая музыка – чаще используется при релаксации или в качестве сопровождения аутогенной тренировки. Для этого используется музыка в умеренном темпе, лирико-романтическая или спокойная.

Например, И. С. Бах – Прелюдии и фуги, хоралы.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
1. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА КАК ЦЕЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	4
1.1. Актуализация личностного смысла художественного произведения как способ формирования ценностных ориентаций	18
2. ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО: ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКИЙ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	20
2.1. Специфика художественно-творческой хореографической деятельности	20
2.2. Основы хореографической дидактики	22
3. БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА	28
3.1. Педагогическая позиция руководителя хореографического коллектива	28
3.2. Общение как содержательный фактор педагогической деятельности в хореографическом коллективе	33
3.3. Педагогическое взаимодействие с хореографическим коллективом	37
3.4. Педагогическая требовательность в работе с хореографическим коллективом	39
4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ РАБОТЫ С ХОРЕОГРАФИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ	40
4.1. Вербальный компонент педагогического общения с хореографическим коллективом	40
4.2. Способы оптимизации вербальных и невербальных средств педагогического общения	45
5. НИВЕЛИРОВАНИЕ СЦЕНИЧЕСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ	49
5.1. Виды сценической тревожности	49

5.2. Минимизация негативных последствий сценического стресса	50
5.3. Преодоление кризиса «неудачного выступления»	53
ЛИТЕРАТУРА	56
ПРИЛОЖЕНИЕ	60

Учебное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
С ХОРЕОГРАФИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ**

Корректор Е.В. Лисицына
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 17.11.08

*Формат 60x84 ¹/₁₆
Бумага офсетная*

Усл.печ.л. 6,05

Тираж 100 экз.

Уч.-изд.л. 5,38

Заказ 67

Типография ООО «Борцов»,
г. Ставрополь, ул. Семашко 16.
Тел./факс: (8652) 35-85-58.

Для заметок