

Текст взят с психологического сайта <http://psylib.myword.ru>

На данный момент в библиотеке MyWord.ru опубликовано более 2500 книг по психологии.

Библиотека постоянно пополняется. Учитесь учиться.

Удачи! Да и пребудет с Вами.... :)

Сайт psylib.MyWord.ru является помещением библиотеки и, на основании Федерального закона Российской Федерации "Об авторском и смежных правах" (в ред. Федеральных законов от 19.07.1995 N 110-ФЗ, от 20.07.2004 N 72-ФЗ), копирование, сохранение на жестком диске или иной способ сохранения произведений размещенных в данной библиотеке, в архивированном виде, категорически запрещен.

Данный файл взят из открытых источников. Вы обязаны были получить разрешение на скачивание данного файла у правообладателей данного файла или их представителей. И, если вы не сделали этого, Вы несете всю ответственность, согласно действующему законодательству РФ. Администрация сайта не несет никакой ответственности за Ваши действия.

88.4

Р 62/15

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ

Н. В. Рождественский
А. В. Толшин



КРЕАТИВНОСТЬ: ПУТИ РАЗВИТИЯ И ТРЕНИНГИ




РЕЧЬ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ

**Н. В. Рождественская
А. В. Толшин**

**КРЕАТИВНОСТЬ:
ПУТИ РАЗВИТИЯ
И ТРЕНИНГИ**

РЕЧЬ

**Санкт-Петербург
2006**

ББК 88.4
Р 62

Н. В. Рождественская, А. В. Толшин
Р 31 Креативность: пути развития и тренинги. — СПб.: Речь,
2006. — 320 с.

ISBN 5-9268-0493-0

В книге речь идет о художественном творчестве и моделью является развитие креативности в области театрального искусства. В настоящем издании рассмотрены: общие закономерности развития креативности; техники для психокоррекции и развития креативности; импровизация как одна из моделей творческого процесса; развитие творческих способностей с помощью маски.

Тренинги, представленные в книге, сочетают опыт различных отечественных и зарубежных театральных школ, а также оригинальные авторские разработки.

Книга может быть полезна педагогам и психологам, занимающимся проблемами творчества, преподавателям, заинтересованным в развитии творческих способностей своих учеников.

В оформлении книги использованы работа Н. С. Парамоновой (маска на обложке) и фотографии А. В. Толина.

ISBN 5-9268-0493-0

© Н. В. Рождественская,
А. В. Толшин, 2006

© Издательство «Речь», 2006

© П. В. Борозенец, обложка, 2006

Оглавление

Вступление.....	7
Часть I. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТИ.....	11
Глава 1. Природа творческой активности.....	13
1.1. Потребности и их виды.....	13
1.2. Источники творческой активности.....	15
1.3. Основные потребности и жизненный путь личности	17
1.4. Содержание направленности: мотивы, интересы, ценности.....	20
Глава 2. Творческие способности.....	25
2.1. Понятие способностей.....	25
2.2. Задатки и способности.....	27
2.3. Художественная одаренность и творческий потенциал	29
2.4. Психологические особенности творческой личности	35
Глава 3. Возрастные этапы становления креативности.....	41
3.1. Детство.....	41
3.2. Подростковый возраст.....	45
3.3. Студенчество.....	49
Глава 4. Факторы развития креативности.....	54
4.1. Педагогическое общение как творческий процесс.....	61
4.2. Психологический климат в учебном коллективе.....	67
4.3. Педагогика творческого диалога.....	72
Часть II. СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОТЕХНИКИ	
 И РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ.....	79
Глава 5. Телесная терапия и творческое раскрепощение.....	81
Глава 6. Игра и самореализация личности.....	99
Глава 7. Психодрама — путь развития креативности.....	117

Глава 8. Арт-терапия и творчество.....	133
Часть III. ИМПРОВИЗАЦИЯ. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	151
ГЛАВА 9. Особенности импровизации	
в различных видах искусства.....	155
9.1. Импровизация в музыке, танце, поэзии.....	155
9.2. Виды сценической импровизации в XX веке.....	158
9.3. Использование импровизации в русской театральной педагогике первой трети XX века.....	164
Глава 10. Психологическая природа импровизации.....	175
Глава 11. Условия и педагогические принципы развития способности к импровизации.....	180
Глава 12. Практика импровизации.....	189
12.1. Упражнения-разминки.....	189
12.2. Упражнения на развитие восприятия.....	195
12.3. Упражнения на развитие непосредственности.....	205
12.4. Упражнения на развитие ассоциативного мышления.....	212
12.5. Упражнения на развитие композиционного мышления.....	215
12.6. Упражнения на «перемену положения».....	220
12.7. Некоторые методические приемы и правила сочинения историй.....	231
12.8. Некоторые приемы развития способности к импровизации.....	238
12.9. Некоторые рекомендации по проведению тренинга.....	239
Часть IV. МАСКА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ.....	243
Глава 13. Маска в сценическом творчестве и театральной педагогике.....	251
Глава 14. Техника работы в маске.....	259
Глава 15. Нейтральная маска.....	263

Глава 16. Характерная маска.....	274
16.1. О технике комедии дель арте и характерной маске ...	275
16.2. Подготовительные упражнения для работы с характерной маской.....	277
16. 3.Упражнения с характерной маской.....	285
Глава 17. Клоунская маска.....	289
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	295
ЛИТЕРАТУРА.....	296

•

Вступление

Во все времена развитие общества определяли люди, стремящиеся к знаниям, чуткие к изменениям в жизни общества, способные к прорывам в новые области человеческой культуры. Сегодня Россия особенно нуждается в творческих людях. В нашей стране долгие годы шло уничтожение неординарной мысли, а образование, воспитание, сами условия жизни сглаживали индивидуальности, требовали конформизма, формировали и поощряли стереотипность мышления. Переходный период оказался еще более сложным. Нужно отдавать себе отчет в том, что никакие социальные перемены к лучшему не состоятся в атмосфере наживы, страха, безверия, злобы и отсутствия надежд. Лишь творческие усилия общества могут вывести страну из глубокого кризиса и летаргического сна.

Во всем мире научно-технический прогресс несет людям не только материальные блага, комфорт, но и требует расплаты. Цена благополучия — экологические катастрофы, снижение уровня и качества общения, потеря духовности. Развитие средств массовой информации приводит к тому, что все начинают думать и чувствовать одинаково. Алкоголь и наркотики, сексуальная распушенность разрушают принципы семейного, народного воспитания, основы нравственности — этого важнейшего механизма общественного регулирования. Рост детской преступности нарушает законы становления личности, неврозы мешают реализации способностей. Все названные факторы препятствуют развитию индивидуальности и раскрытию творческого потенциала личности.

Всем понятно, что функционирование культуры осуществляется людьми творческими. Великий русский физиолог А. А. Ухтомский писал: «Только тот, кто воспринимает мир во всей полноте, кто не подходит к нему с готовой меркой, не пытается загнать факты в готовую жесткую схему», является хозяином своего будущего. Только человек, «открытый своим вниманием к реальности, заранее готовый принять действительность такой, какая она есть, не цепляющийся за первоначально избранные координаты,

(...) может радикально изменить свой первоначальный путь»¹. «Доминанта юности» по Ухтомскому — это творческая психическая активность, направленная на созидание новой реальности.

Человек рождается лишенным каких-либо социальных навыков. Он развивается и формируется как личность с ее направленностью, высшими ценностями, склонностями и навыками, со своим отношением к миру и к самому себе в процессе воспитания и обучения. Педагогика — одна из древнейших профессий — не является ни наукой, ни искусством и вместе с тем это и наука, и искусство. Точнее, педагогика — это технология по воспроизведению культуры, по формированию умений жить в обществе, в культуре данной страны, данной эпохи. Каждый раз, в каждом человеке эта культура воспроизводится заново.

Становление личности идет через развитие ее психических свойств. Различают созревание — внутреннее развитие психических задатков и формирование — изменение свойств личности в результате внешних влияний. Существует три формы воздействия: стихийное, целенаправленное и самоформирование. Стихийное формирование осуществляется под воздействием случайных факторов: ребенок не выбирает время и страну, в которых рождается, свою социальную среду — семью, соседей, школу, товарищей. На него воздействуют, хочет он этого или нет, окружение, культура, общепринятые нормы.

Целенаправленное воздействие — это сфера педагогики. Педагогический процесс осуществляется в трех формах: в виде воспитания, обучения и тренинга (системы упражнений). С помощью воспитания формируются направленность личности, ее интересы, высшие — познавательные, нравственные и эстетические — потребности, воля, полезные привычки и отношения, культура чувств.

Обучение дает знания, общий уровень культуры, формирует понятия и логическое мышление, развивает ассоциации и воображение, определяет развитие личности.

¹ Ухтомский А. А. Доминанта как фактор поведения. Собр. соч. в 6-ти т. Л., 1950-1962. Т. 1. С. 293-315.

С помощью упражнений тренируются навыки и умения², психические процессы, опирающиеся на них действия и свойства личности. Важнейшей педагогической целью упражнений является формирование работоспособности, без которой все, приобретенное личностью в процессе опыта, оказывается бесполезным, пропадает втуне.

Союз зрелого сознания с тонким, импульсивным, «творческим», трудно уловимым подсознанием и определяет продуктивность человеческой жизни.

Поэтому важной задачей образования является не просто усвоение знаний, навыков и приемов мастерства, но и развитие творческого потенциала ученика, создание для него условий «наибольшего благоприятствования», необходимых для самореализации. Материал данной книги — художественное творчество. В качестве модели некоторых видов творчества было выбрано развитие творческого потенциала личности при обучении актерскому мастерству. Такой акцент был сделан, во-первых, в связи с областью специализации авторов, а во-вторых, потому что разного рода тренинги психотехники наиболее полно разработаны в театральной педагогике (К. С. Станиславский, В. Э. Мейерхольд, С. В. Гиппиус, Ли Страсберг, Ежи Гротовский и др.).

При изложении материала книги авторы имели в виду, что перед педагогикой творчества стоят две важнейшие задачи: пробуждение мотивов к творчеству и развитие соответствующих способностей к тому или другому виду художественной деятельности. Цель настоящей монографии — рассмотреть психолого-педагогические аспекты развития творческих способностей, свойства творческой личности и возрастные особенности творческой одаренности, влияние социальных и природных факторов на становление творческой личности и на ее продуктивность. В работе обсуждаются различные методы психотерапевтических и психологических тренингов, которые способствуют

² Действия, в которых отдельные элементы становятся в результате упражнений автоматизированными, называются навыками. Умения — это закрепленные способы применения знаний и навыков в практической деятельности.

самореализации личности, а также предлагаются оригинальные разработки одного из соавторов, педагога актерского мастерства Академии театрального искусства А. В. Толшина.

Первая часть монографии посвящена общим закономерностям развития креативности. Особое внимание обращено на факторы, влияющие на творческий рост. Во-первых, это внутренние причины — побуждение к творчеству, т. е. потребности и мотивы творческой деятельности, те пружины, подвластные педагогу, которые стимулируют развитие способностей. Во-вторых, это то, что отпущено человеку природой, — его творческие способности, или креативность. В работе прослеживается развитие креативности параллельно возрастным этапам становления личности. Далее внимание читателя обращается на педагогику творчества и анализируются такие важные факторы развития творческой одаренности, как творческий характер педагогического общения, психологический климат в творческом коллективе, способы стимуляции творческой активности.

Во второй части монографии рассматриваются некоторые психотехники, взятые из арсенала психотерапии и психологии: телесная терапия, игровые методы, используемые как для психокоррекции, так и в аспекте развития креативности. Психодрама и арт-терапия интересуют автора с точки зрения возможностей их применения в тренинге самореализации личности и, соответственно, развития ее творческого потенциала.

Третья часть монографии посвящена импровизации как одной из моделей творческого процесса. Импровизация свойственна многим видам творческой деятельности. Автора интересовали способность к импровизации, вопросы результативности и области ее применения. Предлагаемые упражнения являются результатом исследования педагогических аспектов применения импровизации в театральных школах различных стран. Особое место в развитии креативности занимают коммуникативные способности: партнерское общение, сотворческая деятельность, умение органично существовать в различных общественных ситуациях. Думается, что практика импровизации позволит развить эти и другие стороны креативности не только актерам, но и более широкому кругу читателей книги.

В четвертой части предлагается еще один путь развития творческих способностей личности — с помощью маски. Функции масок в современной культуре, в системе «человек-общество-культура» разнообразны. Это яркий, материально осязаемый элемент преобразования внешности, знак личности, общественного типа, явления. Сложность феномена маски в его эстетической составляющей как предмета искусства и культурного знака, в его многофункциональной направленности. Для исследователя большой интерес представляли результаты воздействия маски на психику ее носителя, возникновение эмоционального отклика, изменение структуры мышления и образа действия. Приводимые упражнения явились результатом осмысления опыта зарубежных исследователей и педагогов, а также собственных экспериментов автора.

Книга может быть полезна специалистам по психотренингу, педагогам и психологам, занимающимся проблемами творчества, преподавателям, заинтересованным в развитии творческих способностей своих учеников.

ЧАСТЬ I.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТИ



Глава 1

Природа творческой активности

1.1. Потребности и их виды

Что питает постоянный творческий поиск, неутолимую жажду познания, стремление к совершенству, потребность создавать новое? Как разжечь и поддержать этот огонь в своих учениках? Иными словами, откуда берется творческая активность?

Психология видит источник любого вида активности в потребностях или инстинктах, как в тех, которые присущи и человеку, и животным (биологических), так и в социальных потребностях, формирующихся у ребенка в процессе его жизни в обществе. Кратко перечислим *биологические*, или «базальные» потребности.

Всем животным, включая человека, свойственны *инстинкты поддержания жизни и сохранения рода*. Мы знаем, как они сильны, и понимаем значение сексуальной потребности и инстинкта сохранения потомства. Важнейшее биологическое (приспособительное) значение имеет врожденный ориентировочный рефлекс — *потребность ориентироваться* в новых условиях во внешней среде, обостренная реакция на новое, неожиданное. Непосредственность, свежесть восприятия, незатухающий интерес к жизни проявляются у творческого человека как реакция, названная Павловым рефлексом «Что такое?», а Ухтомским — «доминантой юности».

Человеку, как и животным, присуща *потребность в свободе*. Всякое ограничение свободы вызывает врожденную ответную реакцию — возникает активность, направленная на преодоление ограничений.

Биологически очень важна и *потребность в реализации заложенных в организме возможностей*. Активность, направленная на реализацию этой потребности, ярко проявляется в детской игре.

У взрослого человека она перерастает в потребность в творчестве, в реализации имеющихся способностей. По мнению американского психолога А. Маслоу, представителя «гуманистической психологии», *потребность в самореализации* является вообще важнейшей в структуре мотивации взрослого человека, и от того, в какой мере она удовлетворена, зависит его психическое здоровье.

У стадных животных и у человека существует потребность в общении. Она проявляется в двух формах: в потребности подражания и в потребности самовыражения. Понятно, что у человека эта потребность наполнена социальным содержанием. Творчество по самой своей природе социально: ученый, художник, изобретатель не работают «для себя», их деятельность направлена на благо других, обращена к людям. Поэтому потребность в общении, а точнее, диалектическое сочетание самовыражения и подражания (восприятие другого человека, явлений природы, проявлений жизни общества) являются постоянными двигателями творческой деятельности.

Но конечно, особую важность в понимании источников творческой активности имеют *социальные потребности*. Одна из них — это *потребность всякого нормального человека в общественно-полезной деятельности*. «Если я только для себя, то зачем же я?» — гласит восточная мудрость. Ведь творчество — это деятельность, имеющая особый культурный смысл. Оно определяет развитие культуры, расцвет искусства, прогресс в познании и освоении внешнего мира, т. е. в движении человечества по пути прогресса.

Только человеку свойственна *потребность в самоуважении*. Эта потребность связана с развитием самосознания. Самоутверждение является одним из важных стимулов творчества. В душе художника тесно переплетаются потребности выразить себя и остаться в памяти людей, жажда признания и поиск родственной души.

Смотреть вперед и надеяться, любить и быть любимым, действовать и добиваться успеха — все эти свойственные всем людям стремления прямо или косвенно стимулируют творческую активность. Но особое место в творческой мотивации занимают, конечно, высшие, или, как их называют, *духовные потребности: познавательные, нравственные, эстетические*.

Если отдельный человек может прожить, не догадываясь о существовании духовных ценностей, удовлетворяющих духовные потребности, то общество без них просто погибнет. Духовные потребности, в отличие от всех других, не связаны с заботой о собственном благе. Они по сути своей альтруистичны и стимулируют бескорыстное поведение.

Как все общественные потребности, духовные запросы человека ненасыщаемы и независимы от внешней среды. Осуществляемая для их удовлетворения деятельность связана с познанием окружающего мира, с утверждением добра и справедливости, с вечным стремлением к гармонии и красоте. Эта деятельность носит творческий характер, она направлена на благо всего рода человеческого. Добытые творческими усилиями истина, добро и красота в науке, религии и искусстве передаются из поколения в поколение.

Для дальнейших рассуждений необходимо помнить, что потребности в основном неосознаваемы, но они сопровождаются переживанием того, насколько возможно их удовлетворить в сложившейся ситуации. Реакция на благоприятную или опасную ситуацию называется эмоцией. Таким образом, эмоции теснейшим образом связаны с потребностями. Вне потребностей нет и эмоций, нет желаний, интереса, пробуждающих активность, а следовательно, нет и деятельности.

1.2. Источники творческой активности

Активность, энергия любой деятельности появляется вместе с возникновением потребности.

«Искра Божия» — это и есть наличие высших — нравственных, эстетических, познавательных потребностей и способностей к той деятельности, с помощью которой личность может их удовлетворить.

Творческие потребности в самовыражении, самоактуализации, в познании окружающего мира, в красоте и в доброте

отношений удовлетворяются, по Маслоу, в среднем лишь на 10%. Это обстоятельство и является мощным двигателем творческой деятельности людей.

Самоактуализация, как назвал Маслоу потребность в реализации творческих потенций, возможна тогда, когда личности присуща высокая чувствительность, спонтанность (непосредственность) в откликах на внешние воздействия, принятие себя и других такими, какие они есть, чувство юмора, способность воспринимать новое, принимать жизнь «здесь и теперь» при способности связать в единое целое настоящее, прошлое и будущее³.

Австрийский ученый Ф. Брентано выстраивает следующую иерархию потребностей по степени их значимости для человека. Основой «пирамиды Брентано» служит потребность в «защите жизни», выше (и менее значима) сексуальная потребность, далее следует потребность в признании, еще выше — религиозные потребности и, наконец, на вершине пирамиды — потребность в творчестве.

Уровень и качество деятельности и общения в числе прочего определяются и представлением человека о самом себе, о своих возможностях, своей внешности, своих положительных и отрицательных качествах. Этот «образ Я» до конца не осознается, но он существует в подсознании и складывается постепенно на основе того, какую информацию получает человек о себе в процессе становления, в различных аспектах своей деятельности, в процессе общения с окружающими его людьми. Это сложная система, куда входят образ «Я реального», «Я, каким бы я хотел быть», «Я, каким хочу выглядеть перед другими» и т. д.⁴ — Становление самосознания теснейшим образом связано с формированием потребностей.

³ Maslow A. Motivation and Personality. N-Y, 1964.

⁴ См. в кн: Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980. С. 23-24.

1.3. Основные потребности и жизненный путь личности

В каждый период жизни главной, ведущей является одна какая-либо потребность, которая формирует те или другие черты характера и определенное отношение человека к себе, к работе, к другим людям. При этом каждый период, если он пройден нормально, определяет творческое отношение индивида к жизни.

Американский ученый Эрик Эриксон выделяет восемь фаз жизненного пути. В каждой фазе формируются важные для развития личности и ее продуктивного существования переживания.

Первый период — *младенчество*. В этом возрасте, от рождения до года, складывается доверие к миру, общительность, доброжелательность. Реализуются эти качества при удовлетворении потребности в родительской заботе и любви. Если в этом нежном возрасте ребенок лишен материнской любви, если он, «ничего не понимая», не чувствует ласки и заботы близких людей, если с ним не разговаривают, редко берут на руки и он не испытывает тактильных ощущений, т. е. своей кожей не чувствует тепло матери, он всю последующую жизнь обречен на недоверие, тревожность, неустойчивость, замкнутость, уход в себя. Дети, выросшие в домах малютки и в грудном возрасте не получавшие «витамина материнской ласки», хотя и обеспеченные, казалось бы, всем необходимым, не могут в дальнейшем нормально общаться, редко становятся полноценными членами общества. Это надо знать тем, от кого зависит усыновление детей.

Второй период — это *раннее детство* (от 1 года до 3-х лет). В этом возрасте как раз и формируется понятие «Я» — т. е. начинается становление самосознания. В связи с этим возникает и в дальнейшей жизни только укрепляется независимость и чувство личной ценности. В противном случае формируется комплекс неполноценности и постоянные сомнения в собственной значимости. Кстати, по Э. Эриксону, только до трех лет и можно сформировать чувство ответственности и любовь к порядку.

Третий период — от 3 до 7 лет (возрастные границы делаются в следующих периодах все более размытыми). Это *игровой возраст*, когда основная деятельность — это игра. Каждый ребенок обязательно должен пройти в своем развитии через игру, о чем подробно будет сказано ниже. Реализация этой потребности способствует развитию инициативы и стремления к действию.

В четвертый период (с 7 до 13-14 лет) — *школьный возраст* — происходит идентификация себя с делом, развивается предприимчивость, способность добиваться цели. Критерий самооценки ребенка в младших классах — успешность его учебной деятельности. Поэтому главная педагогическая задача в школьном периоде — научить трудиться и воспитать стремление к достижению наилучшего результата (так называемый «мотив достижения»).

Пятый период — *юность* — длится приблизительно до 18 лет и формирует чувство целостности «Я». В этот период подросток как бы примеряет социальные роли, и если эти роли непривлекательны, он может остаться инфантильной личностью на всю последующую жизнь⁵. А если эти роли криминальные или сформированы под влиянием американских боевиков, мы получаем манкуртов как их описывает Чингиз Айтматов в своем романе «И дольше века длится день». Манкурты — это рабы, насильно лишённые памяти и чувств и потому весьма ценные. В этом случае о творчестве говорить не приходится.

Шестой период жизненного пути — *молодость*, которая, по мнению психологов, длится примерно до 25-30 лет. В этот период ведущей является потребность и способность к интимной психологической близости с другим человеком. Если до 25 лет человек не испытал подлинной любви (а не сексуального влечения, которое возникает значительно раньше), т. е. не стремился к тому, чтобы другому человеку было хорошо с ним, впоследствии он будет постоянно испытывать чувство одиночества и изоляции, хотя, конечно, может иметь семью, детей, партнера по сексу.

⁵ Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989.

Седьмой период жизненного пути — *взрослость*. Шесть этапов подготовки к этому важнейшему периоду жизни приводят к тому, что личность ощущает или полноту жизни, способность к творчеству (в любой сфере), стремление к продуктивности в труде, в заботе о других, в детях, или страдает от бессмысленности своего существования. Цель жизни в этот период — передача своего опыта другим. В противном случае возникает чувство застоя, дефицит уважения к себе, склонность к пьянству, прожиганию жизни.

Содержание «Я» нормального взрослого — это «моя деятельность», «мои достижения», «мои привязанности».

Наконец, восьмой период — *старость*. В это время человек испытывает или чувство удовлетворенности, полноты жизни, исполненного долга, своей нужности молодым, или же разочарование и отчаяние, тем более безысходное, что изменить уже ничего нельзя. Творчество продолжается и в старости, оно как бы прокладывает мостик в бессмертие, потому что после нормально прожитой жизни остаются произведения искусства, открытия, друзья, посаженные деревья, наконец, просто память близких людей.

Итак, на каждом этапе жизненного пути ведущей является та или иная потребность, которая может стимулировать творческую активность.

Потребность в игре переходит в потребность самореализации (стремление найти приложение своим силам и возможностям), потребность в самоутверждении, в общении становится стремлением быть понятым другими людьми. Но творческая направленность формируется только при воспитании высших — эстетических, познавательных, нравственных — потребностей.

Таким образом, направленность является, наряду со способностями, важнейшим компонентом творческой одаренности и уже на уровне потребностей требует особой обстановки и педагогических усилий для своего развития. Важно направить потребности личности в определенное профессиональное русло.

1.4. Содержание направленности: мотивы, интересы, ценности

Если потребности определяют психологическую активность личности, то осознаваемые цели направляют ее в определенное русло. Наличие потребности и осознание цели, при достижении которой она будет удовлетворена, формируют *мотивы*. Мотив — это ставшее сознательным побуждение к действию⁶. Импульсивное поведение определяется потребностями и установками, волевое — мотивами, т. е. причинами, в которых мы отдаем себе отчет.

Кратко перечислим существенные характеристики мотивов.

Если потребность целиком осознается, на ее основе формируется стратегический мотив. Например, таким мотивом можно назвать потребность в общении, когда человек стремится познакомиться с кем-то, поделиться с ним своими переживаниями. Однако существует и множество мотивов, по которым совершаются наши мелкие, повседневные действия. Эти мотивы называются тактическими.

Эмоционально переживаемые цели формируют интерес к какому-то объекту или явлению. По ходу деятельности мотивы могут трансформироваться. Можно начать действовать с одним мотивом, а затем деятельность может осуществляться по другому мотиву. Можно выйти замуж из желания обеспечить себе социальный статус или материальное положение, но, как говорится, «стерпится — слюбится», и женщина меняет мотив, начинает любить того, с кем строит семью.

Творческая деятельность сама по себе представляет интерес для одаренного человека. Конечно, одновременно действует множество мотивов: и зарплата, и общение, и престиж, и какие-либо личные мотивы переплетаются, но ведущим будет все-таки интерес к деятельности и особого рода удовольствие, которое человек получает в самом процессе труда. Люди могут быть мучениками своей идеи, своего таланта. В шутливой фор-

⁶ Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1981. С. 73.

ме это выразил Г. Флобер: «Свой труд я могу сравнить с чесоткой: чешусь, но пишу».

С одной стороны, наличие интереса к самому процессу работы, вне зависимости от его результатов, — верный признак призвания. С другой — для творческой деятельности важен и «мотив достижения», т. е. внутреннее побуждение сделать свою работу наилучшим образом. Можно и нужно воспитывать мотив достижения, т. е. стремление способного человека к совершенству на выбранном им поприще.

Что может сделать в этом случае педагог? Необходимо по возможности смещать фокус внимания с достоинств самого ученика на достоинства его работы и хвалить его тогда, когда замечен прогресс в обучении, а не только в случае успешного завершения задания. Вообще, каждое усилие ученика должно поощряться. И конечно, нельзя хвалить за то, что не стоило ему труда.

Этот педагогически важный момент связан с тем, что в мотивации выделяют две группы мотивов: *актуальные*, т. е. те, которые могут быть реализованы и требуют реализации, и *потенциальные* — те, которые сразу реализованы быть не могут. Среди актуальных есть ряд мотивов, требующих напряжения всех сил, а есть такие, которые реализуются без особых усилий. Первые необходимо поощрять, давая способному человеку задания, которые он может выполнить, только прилагая максимум усилий. Такое обучение называют опережающим. Оно развивает личность, в отличие от обучения, где все дается ей без видимых усилий. Поэтому всегда лучше учиться в сильном классе, чем в слабом.

Индивидуальный подход к обучению и воспитанию как раз и предполагает точное знание возможностей учащегося. Необходимо ставить перед ним задачи достаточно трудные, но выполнимые. «Кому много дано, с того много и спросится» — эта библейская мудрость отражает вековой опыт народной педагогики.

Как было сказано, в любом виде деятельности, в том числе и в общении, важна степень удовлетворенности достигнутыми результатами. Она тесно связана с самооценкой. Если не удовлетворена потребность в самоуважении, личность стремится ее

повысить, и эта неудовлетворенность может быть постоянным стимулом деятельности.

Педагогически важно оперировать самооценкой учащихся. Существует закон, открытый американским психологом и философом У. Джемсом: самооценка = успех / уровень притязания. Чем больше успех, тем выше самооценка. Поэтому если вы хотите повысить самооценку ученика, дайте ему задание, которое он мог бы выполнить; если хотите снизить самооценку, покажите ему, что он не справляется с заданием. Знаменатель формулы Джемса — это притязания, то, на что рассчитывает человек по своим прошлым успехам и связанной с ними самооценкой.

Обращаем внимание еще на одну особенность мотивации творческого человека. Ему свойственно преобладание духовных интересов над материальными. «Не хлебом единым» — сказано о тех, кто обладает достаточным запасом идеализма и духовности. В 1908 году в Тарту (тогдашнем Юрьеве) врач А. И. Яроцкий выпустил книгу, в которой доказывал, что духовные интересы и идеалы, т. е. ценности, лежащие вне сферы материального, помогают людям выжить, дают огромные преимущества в жизненной борьбе, какими бы непрактичными не казались такие люди со стороны⁷. Духовные силы придают энергию, внушают веру в себя, помогают победить страх смерти. Автор книги даже предполагает, что именно запас духовных ценностей определяет продолжительность жизни и ее течение. Творческая деятельность по своей природе духовна, и не случайно творчество — лучшее средство от старости и утраты душевных сил.

Итак, мотивы, интересы, ценности творческого человека составляют его направленность. В ней преобладают духовные ценности, высшие нравственные представления и интеллектуальные интересы.

А. Ф. Лазурский, русский психолог, ученик В. М. Бехтерева, в книге «Классификация личностей» писал об уровне развития личности, исходя из характеристик направленности⁸.

⁷ Яроцкий А. И. Идеализм как физиологический фактор. Юрьев, 1908.

⁸ Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Пг., 1923.

Основным критерием он считал степень духовности человека, А. Ф. Лазурский выделял следующие признаки уровня личности:

- Фонд психической энергии, т. е. степень активности, напряженности деятельности.
- Обилие, богатство проявлений личности. Объем интересов бывает, конечно, различным. Творческий человек может быть узким специалистом или энциклопедистом. Важен уровень развития интереса, обилие оттенков чувств, связанных с интересами, степень утонченности интересов.
- Сила, интенсивность отдельных психических проявлений. Страстность, с которой человек отдается своему делу, является критерием высокого уровня развития личности.
- Большая или меньшая сознательность всех проявлений личности. Чем выше ее духовная организация, тем более человек способен ориентироваться среди явлений окружающего мира, более от него независим, имеет более четкое к нему отношение. Соответственно, такая личность отдает себе отчет в своих поступках и способна к преобразованию той среды, в которой живет.
- Широкая восприимчивость и чувствительность творческой личности ведут к значительному расширению ее умственного кругозора, с одной стороны, и точности в нравственных оценках — с другой. При этом для высшего уровня развития личности характерно преобладание интеллектуальных интересов над низшими чувственными (мышление, творческое воображение хотя и питаются наглядными чувственными образами, но преобразуют и одухотворяют их). В целом можно сказать, что мировоззрение и формирование идеалов подчиняют себе инстинктивное поведение и удовлетворение низших потребностей.
- Координация всех психических процессов и проявлений личности — необходимое условие высокого уровня ее функционирования. Для такой личности профессия, главная идея жизни являются системообразующими. В этом случае можно говорить о душевной гармонии человека.

Отличительной чертой такой личности является ее работоспособность, привычка и потребность в умственном труде, интеллектуальная продуктивность.

В зависимости от темперамента стиль деятельности может быть спокойным и последовательным, как, например, у В. И. Вернадского или Н. А. Римского-Корсакова, или порывистым, как у А. С. Пушкина и И. П. Павлова. Художник не застрахован от психических нарушений, дисгармоний и даже извращений, когда происходит подмена идеалов культом собственной личности. Но последнее всегда губительно сказывается на творческом процессе и его результатах.

Таким образом, направленность является одной из важнейших характеристик творческой личности. Другая характеристика, определяющая уровень развития, — это способности, к рассмотрению которых мы и переходим.

Глава 2

Творческие способности

2.1. Понятие способностей

Только на первый взгляд понятие «способности» кажется очевидным. На самом деле есть, по крайней мере, три проблемы, которые волнуют педагогов и не могут быть решены однозначно: представления о природе способностей, об их типах и диагностике, о закономерностях их развития и формирования.

Способности — это психические образования, позволяющие успешно осуществлять ту или другую деятельность и достигать в ней значительных результатов. Однако сами по себе способности к музыке или к математике еще не делают человека музыкантом или математиком. Требуются интерес к делу, творческая направленность, специальное обучение, работоспособность, волевые качества характера, определенные свойства личности.

Способности представляют собой сложную самоорганизующуюся систему — ансамбль психических свойств, где врожденные предпосылки или задатки — только одно, необходимое, но не достаточное условие для успешной деятельности. Необходим также опыт такой деятельности и обучение ей. Деятельность сама формирует способность к ее успешному осуществлению.

Основные положения теории способностей были разработаны в 30-50-е годы прошлого столетия психологами Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, Б. М. Тепловым и позднее развиты в трудах А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова, Н. С. Лейтеса, В. И. Шадрикова, Т. И. Артемьевой. Эти положения в общем виде справедливы и для творческой одаренности.

1. Способности проявляются и развиваются в соответствующей деятельности.
2. В системе одаренности существуют общие способности к обучению, к усвоению культуры и специальные способности к конкретным видам деятельности.

3. Как общие, так и специальные способности развиваются на основе задатков — врожденных структур мозга и его анализаторов — органов слуха, зрения, психомоторной координации, чувства ритма и т. п. Наиболее общей творческой способностью можно считать способность личности к саморегуляции, т. е. чувствительность нервной системы к изменениям во внешней среде, пластичность в выборе тактик поведения и способов решения проблем, а также высокий уровень психической активности (энергетики). Общие способности имеют не только интеллектуальные, но и эмоционально-волевые компоненты.
4. Специальные способности развиваются, как правило, при довольно высоком уровне развития общих способностей. В них в большей мере, чем в общих имеет значение наличие задатков.
5. Способности, широта и уровень направленности, волевые качества характера образуют целостную систему и могут при благоприятных обстоятельствах оформиться в талант.
6. Существуют так называемые «сенситивные периоды»⁹, когда под воздействием извне активно формируются функциональные системы мозга¹⁰ и задатки легче развиваются в способности.

Важным и до конца не проясненным вопросом является место творческих способностей в системе общей одаренности. Креативность может проявляться в какой-то одной области, в специальной деятельности (например, в математике или музыке), а может быть всесторонней, когда человек творчески делает все, за что ни берется. Хотя все-таки он бывает успешен тогда, когда сосредотачивается в одной какой-либо сфере деятельности, к которой у него проявляется ярко выраженный интерес.

⁹ Возраст повышенной чувствительности к определенному типу воздействия, например к иностранной речи, музыке и т. д.

¹⁰ Прижизненные образования мозговых структур, которые обеспечивают успешность отдельных действий, входящих в систему деятельности.

7. На основе задатков в процессе обучения складывается качественно-количественное своеобразие психических процессов — это так называемые «профессионально-важные качества»: специфическое развитие внимания, ощущений, памяти, представлений, воображения, мышления (например, глазомер у художника или архитектора, ладовое чувство у музыканта, чувство стиля у писателя).

2.2. Задатки и способности

Каждый ребенок рождается с определенным набором задатков, и педагогу важно знать условия их развития. Превращение задатков в способности приводит к формированию профессионализма, и в этом смысле способности к одной деятельности блокируют другие возможности. Генетик Н. П. Дубинин считал, что не случайно способности не фиксируются в генотипе. Природа каждый раз каждому человеку предоставляет возможности обретения тех профессий, которые на данный момент времени необходимы обществу. В одном случае это будут технические способности, в другом — гуманитарные; в восемнадцатом веке — архитектурные, в двадцатом — режиссерские. Иными словами, понятие «одаренность» не имеет смысла без соотнесения ее с конкретным социально-культурным контекстом, она зависит от «социального заказа», от нужд практики. Педагогика и профессиональная деятельность только «рисуют свои узоры на физиологической канве».

Думается, эти представления справедливы для общих способностей. Задатки специальных способностей закреплены генетически, они наследуются и могут просто не быть востребованы в неблагоприятных социальных условиях.

Одним из признаков наличия задатков является их раннее проявление. Конечно, если ребенок хорошо рисует, это еще не означает, что он обязательно будет художником, но говорит о его эмоциональности. В 1764 году при Академии художеств было организовано воспитательное училище, куда принимали

русских мальчиков 5-6 лет. В первый год в училище обучался 61 мальчик. Из них стали: скульптором — Иван Прокофьев, профессором живописи — Тарас Марков, профессором исторической живописи — Иван Тупылев, пейзажистом — Федор Матвеев.

Способности скульптора Василия Демут-Малиновского проявились в 6 лет, живописцев Александра Иванова и Ореста Кипренского — в 5 лет. Однако если в математике задатки также проявляются рано, то в области актерского искусства — лишь в подростковом возрасте, а в литературе и режиссуре — еще позднее.

Важным признаком одаренности является высокое качество результатов деятельности. Первые лицейские стихи Пушкина или «Парус» пятнадцатилетнего Лермонтова уже свидетельствуют о масштабах дарования. Известный автопортрет Дюрер создал в пятнадцать лет; уровень музицирования семилетнего Моцарта резко выделял его из числа многих вундеркиндов.

Существенным признаком наличия задатков является скорость продвижения при обучении, т. е. при освоении навыков. Это положение можно проиллюстрировать таким известным фактом. Когда В. И. Суриков семнадцатилетним юношей приехал из Сибири поступать в Академию художеств, он не владел навыками масляной живописи. Инспектор Академии посоветовал ему «близко не подходить к Академии, а ходить по другой стороне Невы». Тем не менее после полугода обучения в частной школе Суриков не только поступил в Академию, но каждый год получал золотые медали за свои успехи.

Доказательным признаком наличия задатков является настойчивое стремление заниматься данной деятельностью. Ребенок проявляет интерес к самому процессу труда, стремясь достигнуть наилучшего результата. Вспомним, как ночью пробирался к роялю маленький Чайковский, как Репин в детстве, не имея карандашей и красок, вырезал из бумаги лошадок и приклеивал их к окнам, как страстно работал тринадцатилетний Микеланджело, получив свою первую мраморную глыбу.

С сильной мотивацией связан и еще один признак одаренности: сопротивление неблагоприятным условиям, развитие способностей как бы вопреки обстоятельствам. Таковы феномены самородков, например судьбы М. Горького, Ф. Шаляпина, М. Ломоносова. Талант В. Шаламова, Н. Заболоцкого, В. Гав-

пилина, Н. Рубцова, А. Солженицына сформировался вопреки жестоким обстоятельствам их жизни.

Посмотрим, каковы внутренние и внешние условия реализации задатков и их развития в способности?

Внутренними условиями реализации задатков являются:

- способность к обучению (задатки общих способностей);
- высокий интеллект;
- способность к труду;
- творческий потенциал личности.

Если способность к обучению и высокий интеллект относятся, вероятно, к числу врожденных свойств, то способность к труду воспитывается. Требуется организация таких условий обучения, при которых перед ребенком встает необходимость трудиться. Его работа должна иметь смысл и цели. С течением времени необходимость труда станет потребностью, а постоянная творческая работа будет естественным состоянием души. Вот как писал об этом Гете: «Меня всегда считали баловнем судьбы. Я не хочу жаловаться и нарекать на свой жребий. Но на самом деле в моей жизни ничего не было, кроме тяжелого труда, и я могу сказать о себе, что за всю жизнь и четырех недель не прожил в свое удовольствие. Как будто я все время тащил в гору камень, который снова и снова скатывался, и нужно было снова тащить его вверх»¹¹.

Творческая одаренность личности является определяющей в развитии способностей. О ней стоит поговорить особо.

2.3. Художественная одаренность и творческий потенциал

Развитие сознания и самосознания отличает человека от животного. Вместе с речью развиваются абстрактное мышление, способность обобщать, ставить себя на место другого, изменять точку зрения. В диалоге с самим собой можно смотреть

¹¹Цит. по: Якобсон П.М. Психология художественного творчества. Л., 1972. С. 18.

на себя со стороны, ругать себя или хвалить, отдавать отчет в своих поступках и переживаниях, ставить перед собой отдаленные цели. Так формируются совесть, способность к самовоспитанию и саморазвитию.

Диалогичность мышления, способность размышлять, менять приемы и подходы при решении проблемы являются почвой для развития творческого сознания. Одним из важнейших свойств последнего является *способность к сопереживанию другому (эмпатия)*. Сопереживание начинается с того, что можно мысленно поставить себя на место другого и затем пережить «предлагаемые обстоятельства» как реально существующие. Так эмоционально отзывчивый человек откликается на чужую боль или радость. Как показали московские психологи З. Н. Новлянская и А. А. Мелик-Пашаев, истоки художественной одаренности лежат в особом виде направленности, в ощущении окружающего мира, включая и мир природы, как родственного себе. Авторы назвали ее «эстетической позицией». Подобным образом складывалась и творческая установка в первобытном сознании. На заре становления искусства первобытный художник впервые увидел, что «небо хмурится», «солнце улыбается», «поют весенние ручьи» и «завывает ветер». Эстетическая позиция определила развитие метафорического мышления.

На основе принципиальной диалогичности сознания, т. е. способности взглянуть на вещь или явление с разных позиций, развивается и другое проявление творческого ума — чувство юмора¹².

В творчестве огромное значение имеют подсознательные процессы. Они определяют игру ассоциаций и интуицию (неосознанный, свернутый навык умозаключений). А. А. Налчаджан считает, что интуитивное познание в значительной степени зависит от того, какова степень свободы при переходе из подсознательной части оперативной памяти («предсознания») в сознательную и наоборот. Характер соотношения между подсознанием и оперативной памятью определяется легкостью возникновения зрительных образов в ответ на мысленные пред-

¹² См. подробнее: ЛукА.Н. О чувстве юмора и остроумии. М., 1968.

ставления (визуализация представлений). Способность ярко «увидеть», перевести мысль в образ — один из существенных признаков художественной одаренности.

Сознание консервативно, его заполняют стереотипы, общественные нормы и правила. Поэтому подсознание носит более творческий, чем сознание, характер. Оно рождает ассоциации и образы. В моменты вдохновения — особого психического состояния, когда барьер между сознанием и подсознанием (самоконтроль) снижен, — образы, рожденные творческим воображением, проникают в область сознания и с помощью мышления выстраиваются в определенную систему, согласно логике художественного замысла. Работа воображения начинается с эмоционального отклика, художественный образ воплощает переживание художника и заражает им читателя, слушателя, зрителя. Таким образом, творческие воображение и мышление тесно взаимодействуют друг с другом.

Работа воображения зависит от ряда условий. Во-первых, подсознание должно быть содержательно, богато опытом впечатлений, представлений, образов, которые реализуются в процессе игры ассоциаций. В обедненном подсознании, где нет чувственных представлений, нет и материала для творчества.

Во-вторых, сознание должно быть свободно от стереотипов и догм. Свободному проявлению творчества мешает недоверие к миру, тревоги и страхи, всевозможные ограничения, давление извне.

В-третьих, мешает недоверие к самому себе, излишний самоконтроль, боязнь сделать ошибку. Творчеству способствует раскованность, непринужденность, естественность в проявлении чувств.

Свобода от излишнего контроля сознания проявляется в некоторых особенностях творческого интеллекта и тех психических процессов, которые обеспечивают его работу. Качества художественного мышления заложены уже при рождении на Уровне задатков.

В 50-е годы XX столетия Р. Сперри выдвинул предположение о неодинаковой роли больших полушарий головного мозга в переработке информации. Это явление называют *межполушарной асимметрией* головного мозга человека. Асимметрия в

функциях левого и правого полушария возникла в связи с развитием центра речи в левом полушарии. Было экспериментально установлено, что левое полушарие воспринимает абстрактную информацию и однозначный контекст. Оно усваивает логические и грамматические правила, цифры, формулы. Но люди с пораженным левым полушарием не различают интонаций, лиц, нечувствительны к музыке (хотя выделяют устойчивый ритм), не воспринимают произведения искусства.

Правая рука, которая подчиняется командам левого полушария (из-за перекреста управляющих ею нервов), пишет слова, но не рисует, не перерисовывает, не может при закрытых глазах выбрать на ощупь предмет из числа привычных.

Левая рука, подчиняющаяся правому полушарию, напротив, нащупывает, выбирает, но назвать предмет человек не может! Правое полушарие воспринимает мир чувственно, целостно, эмоционально.

Функциональную асимметрию не надо понимать однозначно. Сны видят люди с преимущественным развитием как левого, так и правого полушария. Музыку слушают и те и другие. Но если функционально более развито левое полушарие — слушатель обращает внимание в основном на формальные элементы. Во всяком случае, доказано, что технические тексты лучше воспринимаются «левополушарными», а художественные — «правополушарными» людьми. Анализ музыки производится левым полушарием (феномен Сальери), а ее художественное восприятие — целостное и эмоциональное — правым (феномен Моцарта).

Однозначный контекст — обязательное условие взаимопонимания. Озарение — перевод образного неоднозначного (и даже принципиально многозначного содержания) на язык сознания. Воспринимающий придает художественному тексту свой личностный смысл.

Эксперименты показали, что правое полушарие не требует дополнительных энергетических затрат при создании или восприятии образной информации, более того, оно генерирует энергию (это связано с эмоциональным переживанием творческого содержания).

Таким образом, уже на уровне задатков художественная одаренность проявляется в целом ряде особенностей познавательных психических процессов. Каковы же эти особенности?

Творческому человеку свойственна особая чувствительность к малозаметным изменениям во внешней среде, т. е. к слабым раздражителям. В этом случае развивается тонкость в восприятии действительности и воспитывается так называемая «сенсорная культура». Мир воспринимается непосредственно во всех его чувственных проявлениях, во всем многообразии, выпукло и наглядно.

На основе такого неосознаваемого опыта у художников часто развиваются предчувствия, предвидения, предвосхищения будущего. Пророческий дар присущ многим творцам. Ахматова как-то заметила, что она боится писать стихи, потому что они сбываются.

Другим важным свойством художественного мышления является целостность восприятия (она связана с преобладающей ролью правого полушария в переработке информации из внешнего мира). Действительность воспринимается ярко, эмоционально, но вместе с тем обобщенно; в ней выделяется главное, существенное. Одно образное представление ассоциируется с другим. В подсознании возникают живые, все время перестраивающиеся цепочки таких ассоциаций — по сходству, по смежности, по контрасту.

Ассоциативность творческого интеллекта опирается на эмоциональную и образную память. Образы и представления, хранящиеся в памяти художника, бывают очень яркими. Переживание является пусковым механизмом воображения, которое как бы воплощает эмоцию в художественном образе. Переживание, вызванное образами воображения, бывает иногда ярче, чем переживание реальных событий. Заметим, что наличие эмоциональной памяти служит условием развития способности к сопереживанию. Отсюда один шаг к рождению метафор, к созданию своего эмоционально насыщенного, яркого и неповторимого художественного мира. Итак, художественное мышление отличается ассоциативностью, наглядностью, эмоциональностью, метафоричностью, способностью к сопереживанию.

Все перечисленные особенности психических процессов возникают при условии подвижности нервных процессов возбуждения и торможения. Легкость переключения, возможность перестройки стереотипов поведения, восприятие нового — все это признаки творческого ума. Можно обучать детей наблюдательности, чуткости в различении оттенков, звуков, выражений лиц и всех тех изменений, которые постоянно происходят в природе. Надо тренировать гибкость и беглость ума: способность продуцировать новые идеи при изменении условий задачи, при небольшой подсказке. Важно развивать легкость и гибкость перехода от одной категории представлений и понятий к другой по вертикали — от сознательного к подсознательному и наоборот и по горизонтали — от работы преимущественно левым к работе преимущественно правым полушарием.

Творческий ум оригинален, взгляд художника позволяет видеть необыкновенное в обычном и типичное, характерное в необычном. Оригинальности научить невозможно, но можно обучать самостоятельности в видении мира. Эмоциональное восприятие всегда субъективно, отсюда необычность, неожиданность, остроумность художественных решений. Психологами совместно с педагогами разрабатываются задания и тесты, позволяющие диагностировать и развивать соответствующие качества творческого ума¹³.

Творческий потенциал личности — это единство ума, воли и эмоциональной сферы. Эмоциональная возбудимость, способность к сопереживанию, способность чувствовать красоту и гармонию мира, стремление к идеалу и вместе с тем чувство юмора — таковы эмоциональные характеристики творческой личности.

Творческая воля проявляется, прежде всего, в способности мобилизовать и организовать произвольное внимание.

Благодаря творческой воле непроизвольное внимание становится произвольным, восприятие переходит в наблюдение,

¹³ См., например: Мелик-Пашаев А. А. Педагогика творческих способностей. М., 1981; Новлянская З. Н. Стихи — продолжение мое и начало. М., 1982; Шангина Е. Ф. Выявление творческой одаренности. М., 1989; Лупан С. Поверь в свое дитя. У., 1993; Игры. Обучение. Тренинг. Досуг/ Под ред. В. В. Петрусинского. М., 1994.

воспоминание в припоминание, пассивное воображение в активно управляемое, спокойное течение мыслей становится процессом решения проблемы. Иными словами, воля проявляется всюду, где есть целенаправленная деятельность и внутренняя готовность добиться успеха. Воля определяет такие черты характера, как выдержка и настойчивость — качества, из-за недостатка которых гибли многие замыслы, оказывались несостоятельными многие одаренные люди.

При увлеченности работой произвольное внимание становится постпроизвольным и уже не требует от индивида дополнительных усилий для организации творческой активности. По сути, состояние вдохновения — это высокий уровень *постпроизвольного внимания*. На физиологическом уровне это явление можно объяснить формированием творческой доминанты, которая мобилизует и раскрепощает подсознание, оживляет память, активизирует ассоциативные процессы, а также работу воображения и мышления.

Взаимная связь характера и способностей приводит к новым целостным образованиям, повышающим общественное значение личности и ее жизнеспособность. Призвание становится результатом высокого развития профессионально важных качеств: чувственного опыта, наблюдений, воображения, самостоятельного мышления, интереса и склонностей. Творческий потенциал как бы проецируется на личность, формирует ее характерологические особенности.

2.4. Психологические особенности творческой личности

А. Маслоу связывает творческую одаренность с потребностью в «самоактуализации», т. е. с реализацией всех генетически обусловленных возможностей индивида. Он перечисляет черты личности, способной к самоактуализации:

- аффективное (эмоциональное) восприятие действительности; живая и вместе с тем адекватная реакция на окружение, на происходящие события;

- непосредственность в откликах на внешние воздействия, отсутствие стереотипов, заданноеTM, низкий самоконтроль;
- свежесть, непосредственность восприятия;
- умение сосредоточиться на проблеме;
- независимость в суждениях;
- чувство общности с другими людьми;
- принятие себя и других такими, какие они есть, без предъявления высоких требований и без представления о себе как о достигшем всех возможных совершенств;
- чувство юмора;
- «творческое начало», выражающееся в отсутствии консерватизма, стремлении искать новые пути, способности видеть новые проблемы.

Побуждение к самоактуализации Маслоу определяет так: «Человек должен быть тем, чем он может быть. Эту потребность мы можем назвать самоактуализацией». Самореализация личности, по Маслоу, означает «полное использование и разработку своих способностей и возможностей». Автор подчеркивает побуждающее действие способности и потенциальных возможностей человека: «Я полагаю, — пишет Маслоу, — что любой талант, любая способность являются также мотивацией, потребностью, импульсом»¹⁴. Способность к самоактуализации он рассматривает как некое врожденное свойство людей, независимое от окружающих их условий, носящее бессознательный характер.

Понятие самоактуализации у Э. Шострема предполагает активность, инициативность индивида в процессе его развития, свойственный ему момент самодвижения.

Выделение потребности в самоактуализации закономерным образом привело к попыткам исследовать психологические характеристики подобного рода людей. Было выделено 27 свойств, среди которых ведущее место занимает сосредоточенность не на собственной личности, не на узко индивидуальных интересах, но на более широких общественных целях. Та-

¹⁴ *Maslow A. Creativity in self-actualising people. In: Anderson H.H. «Creativity and its cultivation». Harper, 1959.*

кие люди, по мнению Шострема, испытывают, как и все остальные, чувство стыда, вины, тревоги, но их беспокоит не собственная судьба. Они стыдятся недостатков рода, культуры или группы, с которыми себя отождествляют.

Самоактуализирующейся личности не свойственно стремление к безопасности, защите себя от окружающего мира. Она не нуждается в системе защитных механизмов, постулируемых фрейдистами как необходимое условие существования. Функцию защиты и устранения тревожности выполняет у такой личности адекватное восприятие реальности. Собственно, индивидуальные желания, страхи, эмоции не искажают понимания действительного хода вещей.

Адекватно воспринимая окружающий мир, других людей, такая личность хорошо осознает себя, свои желания и цели. Страх знания себя, по мнению Шострема, подобен страху перед внешним миром и препятствует развитию лучших сторон личности. В отличие от здоровых, реализующих себя индивидов невротическая личность искажает реальность, предъявляет к ней неадекватные требования, рассматривает ее сквозь призму своих убеждений, боится неизвестного и нового. Προистекающая от искаженного восприятия действительности неуверенность обуславливает такую черту невротической личности, как стремление искать одобрение со стороны других людей. Напротив, самоактуализирующиеся личности опираются на собственное мнение и оценку событий, живут по своим законам и ищут самоодобрения, а не одобрения извне.

Наряду с ориентацией на собственную самооценку для таких личностей характерно чувство общности с другими людьми, симпатия к ним. Эти люди демократичны, учатся у каждого, не думая о собственном престиже. Их эмоциональная жизнь необычайно богата. Они способны к глубоким и полным переживаниям близости, любви, дружбы, тонко чувствуют природу, искусство. Они способны проницательно судить о других, быстро распознавать притворство, обман, нечестность. В искусстве, науке, политике самоактуализирующиеся люди быстро ориентируются, усматривают скрытые возможности, легче, чем Другие, разбираются в трудных вопросах. Порою удивляет свежесть и нешаблонность их восприятия.

В области науки такие люди являются новаторами, в отличие от многочисленных ученых, обладающих высоким интеллектом, но из-за робости, тревожности, приверженности установившимся мнениям разрабатывающих уже высказанные другими идеи.

Творческая направленность и творческие способности являются, согласно Шострему, универсальной характеристикой личности, пронизывающей все ее стороны. Этим креативность отличается от высших способностей талантливого человека, часто не затрагивающих всей его личности и не сочетающихся с психическим здоровьем.

Многие психотерапевты разделяют эти теоретические представления гуманистической психологии. Самоактуализирующаяся личность является, по их мнению, психологически здоровой и рассматривается как конечная цель и желаемый результат психотерапии. Следовательно, об успешности процесса психотерапии можно судить по тому уровню самоактуализации, которого достигает пациент.

Было бы очень удобно, если бы можно было выделить один какой-то тип творческой личности, изучить его, придумать тесты для диагностики этого типа при приеме в школы и высшие художественные заведения. Однако в природе существует огромное разнообразие вариантов различных черт личности и возможности компенсаций одних недостающих черт другими. Если обратиться к темпераменту как к биологической основе личности, ее врожденному свойству, мы увидим, что нет «выгодных» и «невыгодных» темпераментов. Ясно, однако, что есть черты темперамента, способствующие развитию творческого потенциала личности.

Как известно, темперамент имеет две составляющие: активность и эмоциональность. Очевидно, обе эти составляющие очень существенны для характеристики творческих способностей. Третьей важной составляющей является подвижность нервных процессов.

К. Леонгард (Leongard, 1974) создал типологию личностей на основе показателей темперамента и некоторых черт характера. Пользуясь вопросником, составленным на основе этой типологии, можно экспериментально выделить некоторые ка-

чества, присущие творческим людям. Одним из них является гипертимность (высокая энергетичность деятельности и общения). Однако гипертимность присуща актерски одаренным людям, но не обязательна для развития музыкальных или литературных способностей. Другим качеством творческой одаренности является, как уже было сказано, эмотивность, т. е. способность к сопереживанию, тонкость чувств, эстетическая направленность личности.

Черту, называемую Леонгардом циклотимией, можно трактовать как психологическую подвижность. Она выражается в перепадах настроения от повышенной активности, бодрости, жизнерадостности до подавленного мрачного настроения. Светлые и темные периоды тянутся достаточно долго — два-три месяца. Эксперименты показали, что художественно одаренным людям свойственна циклотимия и, в свою очередь, она обусловлена психологической подвижностью.

Еще одним качеством, в большей степени присущим многим творческим людям, оказалась экзальтированность. Можно трактовать это свойство как силу чувств, т. е. размах переживания, способность очень эмоционально переживать как большую радость, так и большое горе.

Теоретически творческому человеку, направленному на то, чтобы его произведения были восприняты другими людьми, должна быть свойственна экстраверсия. Но, с другой стороны, художник живет богатой творческой жизнью: идеями, образами, настроениями. Сочетание общительности с ориентацией на мир чувств, идей, образов швейцарский психолог Г. Роршах (H. Rorshach, 1923) назвал *интропензией*.

Р. Кеттелл (R. Kettell, 1972, 1976) создал личностный вопросник, позволяющий определять 16 качеств личности. Некоторые из этих качеств оказались присущими творческой личности. Доброжелательность, раскованность, социальная смелость, независимость, импульсивность, низкий самоконтроль характерны для большинства художественно одаренных людей. Среди этих черт особенно интересен комплекс «детскости». Он включает непосредственность восприятия, яркость впечатлений, доверчивость, открытость миру. Однако в личности профессионала эти черты соседствуют с чувством социальной

ответственности, способностью управлять собой и своим вдохновением.

Детскость имеет и отрицательные черты: творчески одаренные люди часто непредсказуемы, нетерпеливы, внешне капризны, легкомысленны, доверчивы. Высокая чувствительность проявляется как ранимость, тревожность; потребность в самоутверждении — как болезненное самолюбие.

Художественная одаренность делает человека незащищенным; тревожность приводит к тому, что многие творческие люди страдают неврозами, психической неустойчивостью, отклонениями в поведении. Однако в напряженной и продуктивной работе такая личность находит спасение. Если человек продуктивен, нельзя сказать, что он не адаптирован к условиям жизни. Американский психолог Ф. Бэррон (F. Barron, 1969) утверждает, что творческий человек, как и всякий другой, встречает на своем пути препятствия, переживает конфликты. Но несмотря на хрупкую психическую организацию, он обладает запасом прочности. Именно творческие способности и конструктивная деятельность позволяют ему справляться с конфликтами, возникающими при столкновении с косной средой. Экспериментальные данные подтверждают, что творческие люди обладают достаточным запасом душевных сил, чтобы сопротивляться давлению среды и преодолевать его.

Глава 3

Возрастные этапы становления креативности

3.1. Детство

Творчество детей существенно отличается от творчества взрослых. Поведению ребенка свойственна спонтанность, непринужденность, непосредственность, которых уже нет у взрослого человека.

Творчество протекает как игра, поэтому дети не бывают заинтересованы в результатах, никогда не переделывают свои рисунки, не исправляют свои первые стихи. Вместе с тем в игре ребенка, как в фокусе, собраны все творческие потенции личности, часть из которых разовьется в дальнейшем, а часть останется не реализованной, скрытой от других, а часто и от самого себя.

Соучастие и сопереживание, очень ярко проявляющиеся в игре ребенка, — показатель игровой природы искусства. Игра как никакой другой вид деятельности развивает творческие способности. Во-первых, потому, что игра, как и творчество, основана на интересе, т. е. всегда эмоциональна. Игра есть проявление высокой активности; в игре происходит эмоциональное преобразование живой и неживой природы в воображаемую действительность, во вторую реальность. Наконец, только в игре, как и в творчестве, столь же велика роль неосознанных процессов. Как писал М. Волошин, «в игре творческий ночной океан широкими струями вливается в узкую скупую область дневного сознания»¹⁵.

В игре и во взрослом творчестве воображение играет ведущую роль. В статье, посвященной особенностям воображения в детском возрасте, Л. С. Выготский обращал внимание на то, что в детстве воображение в своем развитии опережает интеллект. Для ребенка необходим эмоциональный отклик на

¹⁵ Цит. по: Купченко В. А. Остров Коктебель. М., 1981. С. 17.

перепополняющие его впечатления жизни, и в работе воображения он находит им выражение.

Есть существенное различие между детским и взрослым творчеством, между детским и взрослым воображением. Во-первых, ребенок не стремится к результату, а получает удовольствие от самого процесса игры, переживая в игре волнующие его впечатления. Во-вторых, хотя детское воображение работает бурно, оно управляется только произвольным вниманием. Ребенка нельзя заставить играть, однако игра захватывает его целиком и таким образом развивает постпроизвольное внимание. В этом смысле игра не может сравниться ни с каким другим занятием, кроме чтения.

Развитие мышления начинается с проявлений наглядно-действенного мышления, манипуляций предметами, с первых целенаправленных действий. Методом «проб и ошибок» дитя находит способы действия, постигает первые истины. Впоследствии, к двум-трем годам, эти манипуляции перейдут в предметные игры. В первом периоде жизни главное, чтобы игрушка была яркой, функциональной, т. е. с ней можно было производить какие-то действия (хороши пирамидки, резиновые пищалки, матрешки, но вполне годятся и нанизанные пуговицы, мамины бусы, кастрюли, деревянные ложки и т. д.).

В период предметных игр игрушка уже становится содержательной. Куклу можно кормить и укладывать спать, машинку — возить, кубики — складывать. Особенно важна в этом возрасте мягкая игрушка. Ребенок воспринимает плюшевого зайца или медведя как себе подобного, любит с такой игрушкой спать, относится к ней покровительственно. Так начинается развиваться сопереживание, происходит эмоциональное и нравственное развитие ребенка. Кукла ведет себя так, как нужно хозяину: кукла или мягкая игрушка служат заместителем идеального друга. Таким образом развиваются положительные эмоции: доброжелательность, сочувствие, радость, прилив нежных чувств. С двумя типами кукол — «прекрасной куклой», копией человека, и с характерной, которая выражает наивность, глупость, озорство, изображает персонажа народных и авторских сказок, — ребенок может проиграть свой собственный опыт и различные проблемные ситуации общения.

В дошкольном возрасте дети очень любят так называемые «страшилки», таинственные истории, переживая в них свое отношение к еще неведомому миру. Вместе с тем в этот период они — консерваторы, придерживаются установленного порядка, любят повторы в песенках и стихах, могут без конца слушать одну и ту же полюбившуюся книжку.

С четырех-пяти лет начинаются сюжетно-ролевые игры, сначала индивидуальные, потом коллективные. Заранее собирается игровой материал, распределяются роли, а сюжет реализуется в игре. Огромное значение в такой игре имеет импровизация, что и роднит ее с творчеством. Сами действия условны, дети верят в происходящее в игре, но никогда не теряют чувства реальности, всегда зная, что все игровые действия совершаются «понарошку». Это развивает творческую активность, способность переключения внимания, воображение, сопереживание и его следующий уровень — идентификацию (отождествление себя с другим). В коллективной игре-импровизации одни дети становятся лидерами, другие играют второстепенные роли.

Параллельно с играми-импровизациями, где ребенок — участник действия, начинаются и режиссерские игры, где роли отданы игрушкам. С шести лет начинаются игры, в которых формируются нормы поведения в обществе, с одной стороны, а с другой — потребность победить соперника и достичь наилучшего результата (игры типа «прятки», «штангер», «казаки-разбойники», «лапта»). Не случайно многие из этих игр носят фольклорный характер, уходят корнями в глубокую древность. Так закладываются основы народного воспитания.

Особое место в развитии творческих способностей ребенка занимает рисунок. В отличие от взрослого творчества это тоже игра. Детский рисунок плоскостной, в нем нет объема. Персонажи и предметы выстраиваются в один ряд. Земля, деревья, звери, люди не заслоняют друг друга. Вверху изображается небо и солнце. Детали носят схематичный характер, при этом рисуются невидимые части, например, люди в трамвае обычно бывают показаны так, словно трамвай прозрачный; если человек изображен в профиль, ему все равно дорисовываются два глаза. Детские рисунки очень яркие и выразительные, потому что главное в них — отношение маленького художника к изображаемому. То,

что производит впечатление, изображается крупнее, например, у страшного крокодила огромные зубы и т. п. Добрые персонажи рисуются тщательнее, злые — криво, небрежно. Вообще, отношение к людям передается через размер и цвет.

Итак, в игре и в детском творчестве постепенно развиваются:

- Соподчинение мотивов. Воля еще не сформирована, но есть ведущий мотив, эмоционально волнующий ребенка.
- Целенаправленность действий, хотя успехи и неудачи сильнее, чем у взрослых, влияют на мотивацию.
- Соподчинение целей, связь между отдаленными и близкими целями. Например, ребенок начинает заранее готовить подарки к какому-то празднику.
- Словесное управление действиями. Играя и рисуя, ребенок обязательно проговаривает вслух содержание.
- Произвольное внимание.
- Постепенное управление поведением.
- Общение, которое в игре носит творческий характер. Общение обеспечивает планирование игры, ее осуществление и контроль за соблюдением правил.

Ф. Вернон выделяет следующие особенности творческого ребенка.

Как правило, он начинает рано читать, т. е. текст становится стимулом для работы его воображения. Одаренный ребенок сам выбирает себе занятия (свидетельство формирования постпроизвольного внимания и воображения), может долго заниматься сам. Он инициативен (и часто этим неудобен воспитателям). Обычно наряду с хорошей концентрацией внимания и хорошим воображением такие дети обладают и хорошей памятью.

Творческий ребенок эмоционален, его мимика выразительна. У него сильна потребность в самовыражении, поэтому он любит рисовать или проявляет себя в каком-либо ином виде творчества. Как уже говорилось, дети берутся за цветные карандаши для того, чтобы выразить захватившее их содержание, начинают сочинять стихи, увлеченные новыми впечатлениями, разыгрывают длиннейшие истории, воплощая мир фантазии, поют от переполняющей их радости. А когда им плохо, в отличие от взрослых художников, они плачут...

Профессиональная ориентация происходит только в подростковом возрасте, тогда же начинают формироваться и профессиональные способности.

3.2. Подростковый возраст

Трудности переходного возраста связаны в частности с тем, что происходят глубокие преобразования в области воображения: из субъективного оно становится объективным. Кризис между субъективностью воображения и объективностью рассудка приводит к нарушению гармонии детской души. В этот период уже нарушено равновесие детства и еще не найдено равновесие зрелого возраста. Пропадает интерес к рисованию, играм, фантастическим сказкам, но резко возрастает — к фантастике, содержание которой отличается от сказок: «так не было, но так могло быть».

Этот период характеризуется сильным подъемом субъективных переживаний, начинается интимная жизнь, протекающая с огромным напряжением, противоречиями, кризисами и взлетами. С одной стороны, творчески одаренный подросток стремится выразить себя, с другой — его развивающийся интеллект обладает повышенной критичностью. Достигнутые творческие результаты уже не удовлетворяют его. Не случайно в этот период подросток судит взрослых, особенно близких ему, по самым строгим меркам. С позиций недостижимого идеала оценивается и собственное творчество.

Повышенная эмоциональная возбудимость вызывает эмоциональные переживания, связанные с муками творчества. Потребности в творчестве в этот период не совпадают с возможностями, и это приносит страдания одаренному подростку. Переходный возраст вообще характеризуется резкими колебаниями самооценки. Это справедливо и для оценки собственных возможностей — от «гения» до «полной бездари».

Психологические особенности становления творческого потенциала личности дополняются личностными изменениями, которые тоже носят драматический характер. Творческая

личность стремится к риску, нарушению привычного порядка, независимости. Как правило, одаренным подросткам свойственен радикализм в сочетании с оптимизмом, готовность прийти на помощь, эмпатия, чувство прекрасного, юмор, но эти черты проявляются только в благоприятной обстановке, там, где подросток не испытывает эмоционального напряжения. Поэтому в этот период так важна роль педагога.

В. А. Сухомлинский указывал, что бытует неверное представление: «загрузите подростка работой, и вы снимите все проблемы переходного возраста». Важно знать, что способности реализуются только в той деятельности, к которой ребенок проявляет интерес. Если деятельность рутинна или нет уважения к преподавателю, творческие подростки бунтуют, вступают с ним в конфронтацию, причем действуют порой чрезвычайно изобретательно.

В школе удобнее отличники. Они проявляют конформность, стремление к авторитету, надежность, педантичность, стремление к порядку и определенности. С творческими ребятами педагогу сложно: они предприимчивы, хаотичны, своевольны или такими кажутся.

Развитие воображения проходит в этот период критический порог. К тринадцати годам развитие интеллекта начинает опережать развитие воображения. Педагогическая задача состоит в том, чтобы не дать заглухнуть росткам воображения. Вместе с тем спонтанность, живость, яркость воображения в связи с профессионализацией требует подчинения дисциплине. Важно поддержать в подростке азарт поиска, стремление к риску и привить ему навыки, художественный вкус, воспитать трудолюбие. Это можно сделать, ставя перед будущим творцом достаточно сложные задачи. Быть может, они еще не под силу подростку, но сама направленность на творчество позволяет его способностям расти вместе с преодолением сложностей. Так воспитывается трудолюбие и последовательность, формируется постпроизвольное внимание. Особенно важную роль в этом процессе играет мотив достижения.

На фоне бурной, взрывоопасной физиологической и психологической перестройки формируется «образ Я» и самооценка. Возможности, которые при этом проявляются, огромны.

Важнейшей психологической задачей этого периода является самоактуализация — реализация имеющихся у личности потенциальных психических сил, прежде всего, способностей. Развитие творческого сознания связано с рядом психологических особенностей подросткового возраста.

Как было сказано выше, диалогичность — важнейший признак творческого сознания. В частности только через диалог с самим собой возможно самовоспитание и саморазвитие. Обычно в переходном возрасте подростки задают себе вопросы типа: «Кто я?», «Что я могу?», «Чем похож на других?», «Чем от них отличаюсь?». Из ответов на эти вопросы формируется отношение к самому себе и к другим людям.

В этом возрастном периоде складываются и новые отношения со взрослыми. Подросток видит свое нравственное достоинство, свою честь в самостоятельности и независимости, а объективно его силы и возможности еще не позволяют ему положиться на самого себя. Там, где он стремится освободиться от опеки, он и совершает больше всего ошибок. Подростку еще трудно встать на точку зрения взрослого, «войти в положение другого». По-настоящему он не способен и к сопереживанию взрослым. Все заслоняет *реакция эмансипации*. Главное в ней — быть независимым от родителей, занять новое положение в семье, где обычно по инерции подростка воспринимают еще как ребенка. Однако его психические силы еще не созрели, хотя энергия, в том числе и пробуждающаяся сексуальная потребность, бьет через край. Подросток привязан к родителям и еще зависит от них, хотя и бурно протестует против опеки. Если возникает конфликт в семье, подросший ребенок проявляет грубость, нетерпимость, неуправляемость.

Вместе с тем подростку важно чувствовать общность со сверстниками. Ему дорога репутация хорошего товарища. Интерес к сексу усугубляет переживание взрослости, изменяет чувства, занимает значительное место во внутреннем мире. Необходимо разобраться в самом себе, поэтому очень важно иметь друга, часто старшего, ведущего. Если творческий подросток не понят сверстниками, это переживается очень тяжело, и потребность быть признанным проявляется в особом ухарстве, шутовстве, асоциальном поведении.

Задача педагога найти таким ребятам дело по душе, свое место в классе, иначе они могут уйти в криминальные компании. Согласно исследованиям, главный мотив асоциальной деятельности — самоутверждение. М. Е. Бурно считает, что для психопатов, число которых среди подростков все увеличивается в связи с криминогенной ситуацией, нужно найти дело, в котором они могли бы реализовать способности, а это значит — сделать их нормально приспособленными к жизни личностями.

Сложность воспитания состоит еще и в том, что подросток судит взрослых, и в частности учителя, по самым высоким меркам, с позиций идеала. Его привлекают яркие люди, он нуждается в духовном руководителе, и преподавателям, занимающимся с подростками, необходимо прилагать особые усилия для того, чтобы завоевать авторитет. Но если это сделано, подросток вовлекается в учебную деятельность, подражая творческому учителю во всем.

Можно воздействовать на подростка и через сверстников. В это время его самооценка очень зависит от мнения товарищей, и этим надо умело пользоваться. Важно хвалить подростка за его индивидуальные усилия и достижения, помня, что большинство из них лучше работает «в режиме одобрения».

Растут духовные силы взрослеющего человека, и они ищут применения. В это время нормальный подросток жаждет подвигов, стремится к любви, мечтает о несбыточном. Полнота чувств, свойственная этому возрасту, делает творческого подростка открытым искусству, пробуждает интерес к поэзии. Подростковый возраст — это сенситивный период развития художественного восприятия. И беда, если социальная среда грязна, цинична, пропитана духом наживы.

Если чрезмерность притязаний подростка вступает в разлад с действительностью, рождается скепсис — страшный враг воображения. «Скучающая личность» может погубить энтузиазм целой группы ребят. Романтизм же, свойственный этому возрасту, иногда переходит в своеволие и лихачество.

Возрастная специфика требует понимания и специальных усилий со стороны педагогов. Самый надежный способ воздействия — не уговоры и нотации, а задания, которые ученик может выполнить, но которые требуют от него определенного на-

пряжения способностей и дополнительных усилий. Положительный результат повышает самооценку. Если самооценка адекватна, она вызывает уверенность в себе, настойчивость, самокритичность. От самооценки зависит, разумно ли управляет собой подросток. Неправильная самооценка порождает разлад с самим собой, тревожность — сильнейшие помехи в творческой самореализации. Поскольку творческого подростка постоянно мучит потребность быть на уровне тех требований, которые он сам себе предъявляет, заниженная самооценка будет тормозить развитие творческих способностей.

Как правило, коллектив сглаживает острые углы переходного возраста. Если члены коллектива заняты общественно полезным делом, если они видят результаты своего труда, видят, что от усилий каждого зависит общий успех, выравнивается и их отношения с миром, повышается их самооценка. Коллективное творчество — эффективное средство развития творческих способностей и формирования личности в единстве способностей и характера.

3.3. Студенчество

Период студенчества — это время специализации и профессионального становления. В этот период творческая личность, как правило, уже выбрала путь реализации способностей, хотя очень часты и ошибки. Молодой человек все еще ищет себя.

Молодость — период студенчества — характеризуется, с одной стороны, физическим расцветом, с другой — эмоциональной ранимостью и неустойчивостью. По данным Всемирной организации здравоохранения, у студентов диагностируются тахикардия, гипертония, диабет. Если предэкзаменационный и экзаменационный стресс не проходит за период каникул, он тянется потом до середины следующего семестра. Наблюдается несоответствие между физической и социальной зрелостью студентов. Еще недавно студентов упрекали в пассивности, инфантильности, потребительском отношении к окружающим

(им не о ком заботиться и некому подчиняться). Объяснение этому находили в социальных условиях, когда родители содержали свое выросшее дитя и даже его семью. Но современная ситуация настойчиво требует от студентов социальной активности.

Молодость — период повышенной эмоциональности, которая реализуется в студенческие годы в кампаниях, различного рода разрядках, в религии и обрядах. Современное высшее образование, как правило, ориентировано на развитие теоретического и критического мышления, в меньшей степени ставит своей целью раскрыть творческие способности и еще меньше ориентировано на развитие эмоциональной сферы. Сказанное, конечно, не относится к художественным вузам, но и там лекционная система, т. е. пассивное слушание занимает значительный объем учебного времени. Самостоятельному творчеству отводится недостаточное место; очень мал объем художественной практики: в театрах, на оперной сцене, в концертных залах.

Главное в студенческие годы — это становление характера. В вузах искусства студентам созданы тепличные условия, каких они больше в своей жизни не встретят. В эти годы происходит стабилизация самосознания, «отражение себя в другом» (М. М. Бахтин). Складывается и более или менее устойчивая самооценка. Хорошее самочувствие — главное условие успешного творчества. Оно определяется, во-первых, самооценкой студента, во-вторых, ожидаемой им оценкой педагога, в-третьих, оценкой личности студенческой группой, так как студент не может добровольно покинуть группу. Особое значение в студенческие годы имеет референтная группа (несколько лиц, объединенных неформальным общением, с которыми может обмениваться впечатлениями, соотнести свои оценки, мнения, суждения).

Ведущей потребностью в это время является потребность в общении. Если студент не имеет необходимого в этом возрасте общения, наступают апатия, пессимизм и пассивность. Но общение — только фон профессионального становления. В норме самое значимое для студента художественного вуза — это

реализация способностей. Отчетливо проявляются и другие потребности взрослого человека: действовать и добиваться успеха, потребность в самоутверждении, в любви и в межличностных отношениях. По данным американских исследователей, более творческие студенты колледжей позднее приобретали сексуальный опыт, и связь с партнером длилась более года, т. е. они испытывали чувство любви.

Ценностные ориентации современных студентов выстраиваются в следующей иерархии: 1) профессия, творчество; 2) бизнес, обогащение; 3) культура; 4) общение (дружба, любовь). Естественно, многие студенты имеют двойную или тройную ориентацию.

По уровню психического здоровья и адаптации в социальной среде можно выделить три группы студентов:

- I. Психически здоровые.
- II. Практически здоровые, но акцентуированные¹⁶.
- III. Студенты с нервно-психическими нарушениями (пограничные состояния, психопатии).

Наши исследования показали, что в театральном вузе на факультете драматического искусства 85% отчисленных с первого и второго курсов относились к третьей группе студентов (с психическими нарушениями). На третьем курсе представители этой группы практически отсутствуют, но на четвертом они появляются вновь. Всем студентам старшего курса свойственна очень высокая тревожность, причем самым высоким уровнем тревожности обладают малоспособные студенты.

Уже в студенческие годы в художественном вузе профессия начинает накладывать отпечаток на личность студента. Так, по нашим данным, студентам-актерам свойственны эмоциональность, психологическая подвижность, пластичность, эмпатия, внутренняя свобода, артистичность, независимость, доброжелательность, стремление к новым способам деятельности, социальная смелость¹⁷. Особо надо отметить свойственную художественно одаренным студентам *демонстративность*. Она

¹⁶ Акцентуация — ярко выраженная, часто преувеличенная черта темперамента или характера.

¹⁷ Использовался вопросник Кеттела.

проявляется в выразительности, в поведенческих реакциях «на публику», поэтому переживания, ориентированные на внешнего наблюдателя, отличаются яркостью, а не глубиной. Как пишет А. Л. Гройсман, одной из основных особенностей демонстративных личностей является способность вытеснять из сознания неприятные переживания¹⁸. Проигрывание различных ролей является основой жизненного поведения, в своих поступках человек опирается скорее на внешние критерии и оценки. Как показали наши исследования, артистичность, включая все перечисленные особенности поведения, предполагает способность управления собой и подчинение поведения импульсам внутренней жизни: воображению, художественным переживаниям, внутренней сосредоточенности на творческом деле.

Из экспериментальных исследований студентов театрального вуза следует, что 92% из них обладают выраженной демонстративностью, но она не слишком высока, во всяком случае, ниже, чем у абитуриентов и неспособных студентов. Но практически всем способным студентам свойственна *экзальтированность* — способность к яркому и сильному, хотя, может быть, не слишком глубокому переживанию. У таких людей наблюдаются восторженные порывы, не связанные с сугубо личными отношениями. Любовь к музыке, искусству, природе, решение мировоззренческих проблем способны захватить творческого студента до глубины души и сохраняться достаточно долго. Как пишет К. Леонгард, «тот факт, что экзальтированность связана с тонкими и очень человеческими эмоциями, объясняет, почему этим темпераментом особенно часто обладают артистические натуры»¹⁹.

В процессе профессионализации главным стержнем личности будущего актера становится эмпатия. Но существенной особенностью одаренного студента является способность к сопереживанию художественным образам в большей степени, чем живым людям. Она составляет системообразующую творческой одаренности в студенческие годы²⁰.

¹⁸ Гройсман А. Л. Психология. Пособие для творческих вузов, учреждений искусства и культуры. М., 1992.

¹⁹ Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, 1981. С. 127.

²⁰ Рождественская Н. В. Диагностика актерских способностей. СПб., 2005.

В свою очередь, формирование профессионально важных качеств — в каждой художественной специальности своих — накладывает отпечаток на личность студента.

Каковы же основные факторы формирования и развития личности, способной к профессиональному творчеству?

Глава 4

Факторы развития креативности

Среди многих социальных и природных факторов развития творческих способностей важнейшим, конечно, является образование. Немецкий ученый Ф. Монкс (F. Monks, 1991) предложил «триархическую модель творческой одаренности», выделяя три определяющих социальных фактора, влияющих на развитие. По его мнению, это школа, семья, сверстники (см. рис. 1).

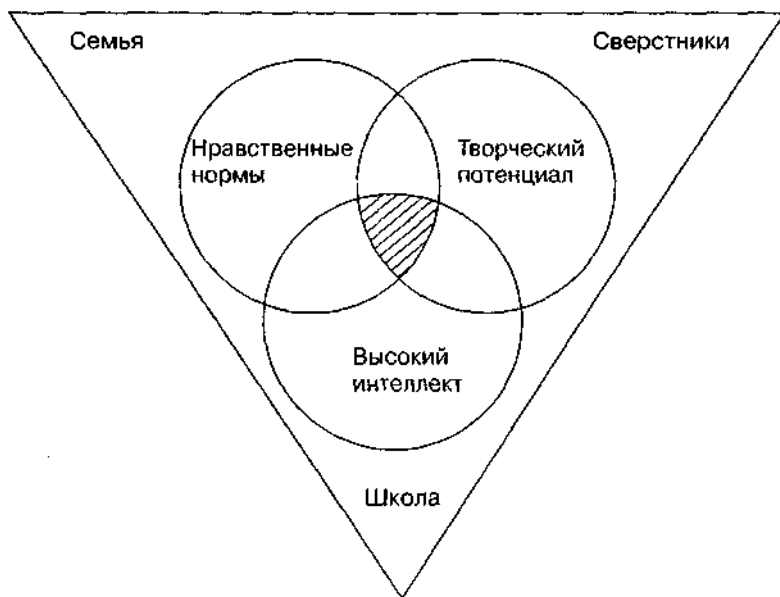


Рис. 1

Монкс считает, что одаренность реализуется при наличии творческого потенциала, потребности в общении и высоких

интеллектуальных способностей. Остановимся кратко на двух важнейших факторах — образовании и семье.

На этапе школьного образования мы теряем много одаренных учеников, во-первых, потому, что далеко не всегда творческие дети получают признание и у учителей, и у сверстников. Как уже говорилось, они неудобны, не похожи на других, теряются в условиях соревнования, стресса. Так называемые отличники (ребята с высоким интеллектом, но с невысоким творческим потенциалом) в школьном обучении имеют преимущества перед теми, кому скучна школьная нормативность.

Во-вторых, обучение в школе формализовано и, несмотря на попытки что-либо изменить, все-таки таким и остается. Стандартизация необходима для того чтобы дать ученикам необходимую сумму знаний. Обязательная дисциплина также сдерживает свободное проявление активности.

В-третьих, вся система образования ориентирована на развитие левого полушария головного мозга. Образование предполагает усвоение норм, формул, определений, систематизацию все увеличивающейся информации. Материал для лучшего усвоения подчинен логике (необходимо соблюдать правила дидактики). При таком обучении потери школьного образования неминуемо велики: мир расчленяется, теряет краски и запахи, распадается его целостная картина.

Выход из этого положения начинает осознаваться обществом: в школьное образование включаются предметы, которые призваны развивать личность с помощью искусства. Вводится учебная дисциплина «Мировая художественная культура». В таком обучении велика роль театра с его синкретичностью, активностью участников, ориентацией на сопереживание, соучастие и сотворчество.

Художественная деятельность (включающая как активное творчество, так и восприятие искусства) развивает эстетические, нравственные чувства, т. е. воспитывает саму личность. Занятие искусством пробуждает творческую активность, эмоциональную отзывчивость, воображение и ассоциативное, т. е. творческое, мышление. Искусство раскрепощает подсознание и учит открытости и непредвзятости в восприятии мира. Оно Формирует культуру чувств и культуру общения.

Таким образом существенной педагогической проблемой при обучении творчеством и творчеству является сохранение верного соотношения между сознанием с его логикой и обобщением и подсознанием с его творческими импульсами, оригинальностью и неожиданностью решений. Как воспитать волю и сохранить интуицию, привить сумму навыков («школу») и не потерять увлеченность? Как воспитать «дисциплину воображения» и помочь овладеть средствами выразительности, без которых все творческие замыслы останутся втуне?

Единственный ответ мы найдем в практике самостоятельной деятельности. Творческие качества личности можно развить только в деле, которое требует соответствующих способностей. Это означает, что на каждом уроке надо стремиться создавать творческую ситуацию, решать пусть маленькую, но проблему, где нет готовых ответов.

Только творческий педагог с нестандартным мышлением, с чувством юмора, увлеченный и заразителный может разрешить это непростое противоречие, снимая давление авторитетов, перемещая фокус внимания учеников на творческие задачи, для выполнения которых необходимы определенные навыки.

Профессиональное образование включает в себя четыре равноценных блока (см. рис. 2).

Профессиональное обучение возможно, если ученик или абитуриент обладает специальными способностями в данной области искусства, общими способностями, необходимыми для усвоения мировой художественной культуры, творческим потенциалом личности и ее направленностью: познавательными, нравственными, эстетическими потребностями, формирующими способность к общению и сопереживанию при восприятии внешнего мира. Гуманистическая и эстетическая позиции формируются еще в школе. Творчество не может быть бездуховным, а художник не может не нести социальную ответственность за свой труд. Поэтому воспитание формирует ценностно-нравственное отношение к людям, к искусству, к профессии, к самому себе.

Напомним программу моральных привычек В. А. Сухомлинского:

- Доводить начатое дело до конца.
- Выполнять работу не как-нибудь, а только хорошо.



Рис. 2

- Никогда не перекладывать свои обязанности на других и не пользоваться плодами труда других людей.
- Помогать старым, слабым, одиноким независимо от того, близкие это люди или «чужие».
- Никогда не допускать, чтобы, удовлетворяя мои желания, близкие ограничивали себя или создавали для себя трудности.
- Согласовывать свои желания с моральным правом на удовлетворение желаний.
- Согласовывать свои радости, удовольствия, развлечения с потребностью других людей. Не допускать, чтобы собственные радости доставляли кому-то заботу и боль.

- Не скрывать своих предосудительных поступков, иметь мужество откровенно сказать о них тому, кому считаешь необходимым сказать.

Обобщим сказанное. Профессиональное художественное образование есть система взаимосвязанных компонентов, где знание и навыки превращаются в умение, а творческая практика гуманна и ответственна перед обществом. Мастерство связывает воедино «что» и «как» — главное, чему можно научить в искусстве.

Еще одним важным социальным фактором развития творческих способностей является семья. Выдающийся русский мыслитель XX века И. А. Ильин писал о семье как о лаборатории человеческих судеб. Здесь люди не задаются никакой особенной творческой целью, а просто живут, радуются, печалются, но при этом максимально свободно проявляют себя, реализуя извечные потребности в продолжении рода, в заботе о потомстве, в любви и понимании, в передаче накопленного опыта. И. А. Ильин считал, что искусство воспитания детей — это самое утонченное, благородное и ответственное искусство на земле. Открыть детям путь к любви, к внутренней свободе, вере, совести — вот самая важная и трудная задача. «Там, где есть здоровая семья, там творчество будет всегда достаточно консервативно, чтобы не выродиться в беспочвенную революционность, а консерватизм будет всегда достаточно творческим, для того чтобы не выродиться в реакционное мракобесие»²¹.

Ф. Верной, исследуя продуктивных студентов американских колледжей, выделяет такие факторы развития творческой одаренности:

- Нравственная атмосфера в доме. Стабильность и честность в семье. Возможность уважать отца и эмоциональная близость с матерью.
- Творческий ребенок обычно живет в живой и яркой семейной обстановке, где велика роль шутки и юмора. Его родители оптимистичны, особенно мать.
- В семье наличествуют братья или сестры, поэтому социальные роли ребенка более гибки: он является и

²¹ *Ильин И.А.* Путь духовного обновления//Собр. соч. Т. 1. М., 1993. Гл. «О семье». С. 147.

старшим, и младшим по отношению к другим детям в семье.

- Велика роль живой музыки, причем, добавим, не важно, играли это на фортепьяно, на народных инструментах или хоровое пение.
- Родители играют вместе с детьми, или читают им вслух, или участвуют вместе с ними в театрализованных играх, домашних спектаклях, шарадах.
- Родители обращают внимание не столько на академические успехи, сколько на нравственное развитие ребенка и его индивидуальные усилия.
- Родители творческих детей видят в них меньше недостатков, больше им доверяют, уделяют больше внимания их внутренним качествам, а не внешним достижениям.
- В семье чувствуется теплота и близость с детьми, уважение к ребенку и интерес к его делам.
- В семьях творческих детей мать часто бывает недовольна своим образованием и хотела бы его повысить, т. е. она является натурой, восприимчивой к новому знанию.

Как показали американские исследования, материальные условия не имеют при этом существенного значения²².

Остановимся еще на одном факторе творческого развития.

В детстве формируется важная составляющая творчества: умение видеть мир непосредственно и целостно. Огромную роль в развитии этой способности играет природа.

Дело, вероятно, не только в том, что природа является неиссякаемым источником тем, образов и сопоставлений. Чувство сопричастности природе, «вживание» в нее связано многими нитями с развитием эстетического чувства. Природа развивает богатство ощущений, в частности тонкость в восприятии мира.

Ф. Верной, обращая внимание на помехи творчеству, в числе других называет отсутствие достаточных чувственных ощущений в детском возрасте. Современный ребенок не проходит естественного этапа дифференцировки ощущений. Уже в детском саду он испытывает сенсорный голод. Зато он выдерживает

²² *Vernon Ph. Ability Factors and Environmental Influences / Discovery of talented. Massachusetts, 1969.*

огромные перегрузки и находится в атмосфере постоянного «шума», обрушивающегося на его глаза и уши. Это притупляет способность к различению слабых раздражителей. Ребенок не замечает, как появляются первые всходы, как распускаются цветы, не различает голосов птиц, не чувствует запаха земли после дождя. Как следствие этого, обедняется фонд образных представлений, неоткуда пополняться запасам памяти.

Поэтому так важно учить ребенка всматриваться, вслушиваться в мир природы, уже в дошкольном возрасте воспитывать культуру ощущений, обращая его внимание на цвет неба, оттенки красок в осеннем лесу, обучая его различать природные звуки, запахи, формы и их сочетания.

Восприятие природы эмоционально и воспитывает сопереживание. Задача взрослых — направить восприятие ребенка по пути творческого освоения мира природы. В общении с животными, игрушечными и живыми, развивается эмпатия; наблюдения за муравейником, за жизнью ласточек, свивших гнездо под кровлей, за сменой времен года сослужат потом неоценимую службу в продуктивной профессиональной деятельности. Природа, воздействуя на человека, организует его внутренний мир, развивает метафорическое мышление.

Во всем мире психологи озабочены тем, что дети все меньше играют и все больше времени проводят у телевизора, принимая в «разжеванном» виде то, что при чтении книги они должны были бы вообразить сами. Компьютерные игры сужают горизонты личности, к тому же почти все они агрессивны. Французские исследования свидетельствуют, что телевизионная культура отрицательно сказывается на успеваемости в средней школе. У детей, проводящих все свободное время у телевизора или за компьютерными играми, не концентрировано произвольное внимание, не развито воображение.

Постоянное слушание тяжелого рока тормозит развитие центров целеполагания и воли в коре головного мозга. Мешают развитию творческого потенциала и другие стихийные социальные факторы, например, отсутствие обнадеживающих возможностей в будущем. Если известно, что в серьезное учебное заведение все равно не поступить, что работу по душе без блага не получить, если будущее целого поколения и всей стра-

ны неопределенно — это не способствует развитию целеустремленности и у отдельной личности.

Мешает творчеству и непривлекательность взрослых ролей. Это одна из причин, почему наши взрослые дети столь долго остаются детьми — безответственными, ориентированными на развлечения, привыкшими подчинять свое поведение минутным желаниям.

Наконец, творчеству не способствует женское воспитание. По глубинной социальной роли женщина — хранительница очага, устоев — начало консервативное. Она и в детях репродуцирует женский тип поведения. В условиях всеобщей женской занятости женщина разрывается между работой и домом. Она не может полностью вложить творческие силы в преподавание и воспитание своих и тем более чужих детей.

Нормы и правила, предвзятость и отсутствие самоуважения, тревожность и связанный с ней высокий самоконтроль, плохое положение в классе, в учебной группе, психологическая несовместимость с педагогом, личные проблемы и отсутствие творческого климата — все эти причины, столь распространенные сегодня, препятствуют формированию творческой личности, губят на корню природные способности.

Таким образом, научно-технический прогресс требует развития творческого потенциала каждой личности и сам же препятствует его развитию. Страдает природа, страдает и человек. Именно в этом смысле можно говорить об экологии творческой личности, т. е. о сохранении условий, в которых творческий потенциал личности получает максимальное развитие. Значительное место здесь занимает педагогическое общение и психологический климат в учебном коллективе.

4.1. Педагогическое общение как творческий процесс

Виды деятельности — игровая, познавательная, трудовая, художественная, творческая, спортивная — осуществляются в определенной системе отношений с другими людьми.

Воспитывая творческую личность, мы воспитываем чувство ответственности человека перед своим даром и понимание того, что он живет среди людей. Чем больше душевных сил человек тратит в процессе общения, тем больше получает сам. В процессе педагогического общения формируется умение работать с людьми, понимать их, дружить и любить.

Целью педагогики творческой личности в широком смысле слова является воспитание человека, который бы получал радость от процесса своего труда, применял новые методы и способы в своей профессиональной сфере. На уроках искусства воспитываются гуманистическая позиция, способность принимать мир открытой душой, радоваться жизни во всех ее проявлениях, а не искать бесплодных удовольствий, особенно за счет других людей. Таким образом, по ходу воспитания и обучения ученики усваивают культуру чувств и общения.

Общение строится на основе закона, открытого П. П. Кропоткиным: фактором эволюции человеческого общества является не только борьба за существование, но и полярное ей явление — взаимопомощь. Подражание и взаимопомощь, включенные в общение и труд, способствовали превращению стада в первобытную орду и затем в племя.

Другой закон общения перекликается с библейской истиной: «Мерю, которой ты меряешь, будет отмеряно и тебе». Стало быть, в общении получаешь столько, сколько отдаешь сам.

Наконец, третий закон сформулировал А. А. Ухтомский. Он назвал его «законом заслуженного собеседника». Этот закон гласит: каждый имеет таких партнеров по общению, каких он заслуживает. Продолжим эту мысль: каждый педагог имеет таких учеников, каких он заслуживает.

Целью общения во всех случаях является:

- Формирование образов другого и понятий о личностных особенностях другого. Педагогическое общение имеет, таким образом, познавательный аспект.
- В процессе общения проявляется эмоциональное отношение общающихся. Эмоциональный аспект педагогического общения имеет важное значение. Так возника-

ет особая атмосфера доверия, в которой ученик может раскрыться. В противном случае могут возникнуть зажимы, и тогда способности не получают развития.

- Общение предполагает определенный поведенческий комплекс: слова, поступки, дела, стиль общения. В педагогике искусства желательно стремиться к диалогу учителя и ученика, вовлекать ученика в атмосферу совместных поисков, где нет готовых ответов.
- Принцип взаимной доброжелательности должен соотноситься с принципиальностью, ответственностью и требовательностью педагога.

Все сказанное требует от педагога постоянного расширения собственных творческих возможностей. Очень трудно преодолевать силу инерции, шаблона, формальностей, искать новые средства воздействия на ученика.

Во-первых, творчество педагога проявляется в способности диагностировать психологическое состояние ученика, уровень его способностей, индивидуальные особенности его личности.

Во-вторых, педагогическое творчество — это способность предвосхищения, предвидения того, кем может стать ученик, в какую сторону разовьются его способности. В связи с этим педагог не имеет права на предвзятость. Он должен диагностировать потенциальные способности и творческие возможности ученика.

В-третьих, творчество педагога состоит в том, чтобы видеть проявления творческих способностей не только на уроках, в пределах избранной специальности. Индивидуальное обучение — важная особенность художественного образования. И необходимо внимательно наблюдать за всеми проявлениями творческого потенциала ученика.

В-четвертых, в процессе занятий необходимо использовать те приемы, которые будут наиболее эффективны для данного Ученика. В этом и состоит индивидуальный поход к обучению.

В-пятых, творчество педагога протекает «здесь и теперь». Оно состоит из импровизаций — мгновенных и точных поведенческих реакций на ситуацию, на ту или иную неожиданность в поведении ученика.

Наконец, в-шестых, творчество проявляется и в том, чтобы придать уроку выразительную форму — со своей экспозицией, конфликтами, кульминацией и развязкой. Таким образом, урок является как бы маленьким спектаклем, цель которого — увлечь ученика²³.

Итак, педагогика творчества — это активный, конструктивный диалог с учащимися, общение личности с личностью, в процессе которого совместными усилиями добывается истина. Воспитывать творческую личность может только творческий педагог. Однако в отличие от многих других видов творчества он, как и врач, не имеет права на ошибку.

Рассмотрим содержание педагогического общения.

Напомним, что воспитание формирует потребности, интересы, установки, убеждения, идеалы, мировоззрение, причем педагог добывается максимального развития каждого ребенка согласно его уникальной природе и его потребностям. Это процесс непрерывного руководства, для того чтобы каждый ребенок стал хорошо приспособленной и счастливой личностью. Вместе с тем это руководство осуществляется максимально незаметно.

Воспитание творческой личности осложняется тем, что, как мы уже знаем, творческому ребенку свойственны частые нарушения дисциплины; способности выше среднего уровня, широкие интересы, большая чувствительность способствуют возникновению конфликтов. Один из основных законов педагогики творчества можно сформулировать следующим образом: в условиях, когда способности не востребованы, они не развиваются. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы у ребенка было удовлетворяющее его творческое дело.

Воспитание протекает параллельно учебному процессу и неотделимо от последнего. Поэтому напомним некоторые принципы творческого обучения: важнейший из них — *принцип опережающего развития*. Его смысл состоит в том, чтобы давать ученикам задания достаточно трудные, но выполнимые. Это заставляет работать с предельным напряжением и стимулирует развитие имеющихся у ученика потенциалов.

²³ Ражников В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологии. 1988. № 1.

Другим принципом педагогики творчества является *признание способностей ученика и поощрение его творческой деятельности*. Важно только помнить, что поощрение, ставшее привычным, демобилизует личность, и его надо вовремя прекратить. Поощрять следует только выполнение более трудных, но посильных заданий.

Важно внимательно и чутко относиться ко всем проявлениям активности ученика, особенно если это ребенок. Трудность состоит в организации благоприятного психологического климата, где легко «высказывать идеи», но организована дисциплина, а труд осмыслен и целесообразен.

Отсюда принципы, сформулированные в свое время известным театральным педагогом З. Я. Корогодским:

- Педагог, как садовник, — он не должен ждать непосредственных результатов своей деятельности, они могут сказаться в отдаленном будущем. Педагог должен уметь ждать.
- Ученик имеет право на ошибку. На ошибках учатся, поэтому всегда лучше пробовать, чем наблюдать, как выполняют задания другие.
- Нет глупых вопросов, есть глупые ответы.

Одной из важных задач воспитания является стимуляция высокой самооценки, вытекающей из успехов сделанного дела. Поэтому оценивать результаты учебной деятельности следует не с позиций общего стандарта или предвзятости, а особо отмечать индивидуальные достижения ученика. Оценивать результаты достаточно трудно: оценка должна быть максимально объективной и «включать цель будущего обучения», а форма поощрения — очень гибкой. Если поощрение стало привычным, его надо прекратить. Всегда можно в виде поощрения дать более трудное задание со словами: «Я знаю, ты с этим справишься». Так постепенно формируется мотив достижения, где главное — получить радость от хорошо сделанного дела. При этом фокус самооценки переносится с себя самого на дело, на выполнение поставленной цели (не «я умный, талантливый, удачливый», а «я хорошо, удачно выполнил это задание»).

Мастерство и искусство воспитателя состоят в том, чтобы ученик как можно меньше чувствовал давление и опеку, которая

его тяготит и сдерживает творческое развитие. В то же время контроль и внимание к каждому ученику должны быть максимальны. Поэтому от педагога требуется максимально гибкое отношение к тем, с кем сводит его профессиональная судьба.

Творческий ребенок может быть не понят в своей семье или в среде сверстников. Всегда важно наладить контакт с родителями, стараться дать возможность ребенку, и особенно подростку, помочь разобраться в себе и помочь родителям понять своих детей.

Обобщим сказанное.

1. Мы воспитываем творческую, т. е. общественно активную личность. Как писал В. А. Сухомлинский, активную позицию в коллективе может занимать лишь тот, кто переживает эмоциональное благополучие. Поэтому необходимо постоянно помнить, что творческое воображение работает только на положительном эмоциональном фоне.
2. Педагогика творчества — это, прежде всего, педагогика отношений. Диалог личности с личностью выстраивается только в благоприятном психологическом климате — атмосфере доверия, совместного поиска истины, восприимчивости к новым проблемам и новым способам их решения.
3. Главная задача воспитателя — формирование способности к труду в избранной области искусства. Для этого необходимо развитие комплекса свойств, необходимых для деятельности, и формирование умений применять на практике эти профессионально важные качества.
4. Обретенный опыт все время обновляется и используется избирательно в соответствии с новыми творческими задачами.

4.2. Психологический климат в учебном коллективе

Психологический климат является существенным фактором продуктивного труда, особенно в коллективах, где люди заняты творческой деятельностью. Известно, что интеллектуалы работают лучше в условиях конкуренции и в стрессовой ситуации. Творческие же люди, как это было показано выше, продуктивны лишь в спокойной, доброжелательной обстановке. Воображение работает на положительном эмоциональном фоне. Для творчества необходима внутренняя свобода, «покой и воля», говоря словами Пушкина.

Внутренняя свобода — это освобождение от главных врагов творчества: самоограничений, страхов, стереотипов поведения. Мешает творчеству самоконтроль, сдерживающий подсознание, излишняя эмоциональность и эмоциональная бедность. Напомним, однако, что воображение творческого человека работает активно лишь при положительном эмоциональном отношении к работе. Поэтому успех достигается в атмосфере товарищеской заинтересованности в деле обучения. Игровой стиль деятельности при обучении искусству, неожиданность, непосредственность, юмор, способность к экспромту — все это приметы творческого стиля общения педагога и учащихся. Обучить творчеству нельзя, но можно создать на уроке творческую атмосферу, вовлечь ученика в совместный поиск решения, насытить урок эмоционально. Это возможно, если педагог увлекается сам, если он получает удовольствие от процесса поиска, дает ученику право на самостоятельное решение и на ошибку, т. е. поддерживает его творческие усилия.

Можно заразить ученика собственным творчеством, создав на уроке атмосферу игры и импровизации, неразрывно связанной с игрой. В этом смысле мастерство педагога сродни актерскому мастерству. Выразительность педагогического общения проявляется в энергии воздействия, в эмоциональной заразительности педагога, в его увлеченности, которая формирует отношение ученика к данному заданию, упражнению, этюду.

Тайна творческого воздействия состоит еще и в том, что оно сродни волшебству, когда мы не понимаем, «как это сделано», однако безошибочно убеждены в абсолютной верности решения. Интуитивные процессы в ходе общения педагога и ученика на такого рода занятиях играют ведущую роль, неизмеримо поднимая авторитет учителя, веру в его могущество и талант.

Моменты импровизации на творческих уроках требуют интуиции и вдохновения, но, как всякая импровизация, они ограничены рамками определенных правил, в частности учебного процесса, программы и т. д. Так, управление учебной деятельностью часто сводится к поощрениям и наказаниям. Однако существует много других педагогических приемов, оптимизирующих учебный процесс. Перечислим некоторые из них:

- Дискуссия, когда сложный, спорный вопрос обсуждается всей учебной группой. Каждый может высказать свое мнение и узнать чужое. Споры ведутся в уважительном тоне. В этом случае педагог имеет возможность узнать мнение членов группы, сопоставить разные точки зрения, воздействовать на кого-то, в особенности на лидера группы, не прямо, а косвенно, через оценку действий учащегося сверстниками, что бывает гораздо эффективнее, чем выговор учителя.
- Постановка новых задач, что требует от учителя творческих способностей, предвосхищения и просто знания тенденций развития искусства.
- Разумное молчание. Этот прием необходим, когда требуется, чтобы ученик сам понял свою ошибку, когда нужно время, чтобы сформировался навык. Педагог должен обладать выдержкой и терпением, чтобы использовать этот прием, а также педагогическим тактом, знанием, с кем и когда его применять.
- Внушение. Иногда, когда слова уже не действуют, нет смысла призывать к разуму и логике. Гораздо эффективнее бывает прибегнуть к элементам гипноза, действуя на подсознание учащихся. Иногда только этим способом можно внушить ученику веру в свои силы. Для этого нужно обладать особым даром. В связи с этим обращаем внимание на большие возможности, связан-

ные с невербальными средствами общения. Иногда нотацию с успехом заменяют нахмуренные брови; достаточно пожать плечами, развести руками, чтобы достигнуть эффекта. Можно положить руку на плечо, или замолчать на несколько секунд, или кивнуть головой, замечая усилия ученика, и это будет эффективнее, чем длинные тирады, произносимые возмущенным тоном.

- Парадоксальная реакция, когда педагог, как бы соглашаясь и поддаваясь ситуации, выворачивает ее наизнанку.

Пример: Пожилой учитель ведет урок математики. Ученица, вызванная к доске, не может решить задачу, путается и в конце концов получает двойку. Расстроенная, она садится на место, хлопает дневником по парте и достаточно отчетливо произносит: «Старый осел!» В классе наступает тишина. После паузы учитель сокрушенно говорит: «Вероятно, ты права, деточка, если я за все время ничему не смог тебя научить!» Девочка начинает плакать. Конфликт разрешен.

Задача педагога-руководителя учебного коллектива — стимуляция деятельности учеников. Важно, чтобы усилия не были незамеченными. Поэтому всегда полезно хвалить за то хорошее, что ученик сделал, а не ругать за плохое. Но если ругать, то оставлять надежду на исправление и поэтому делать это в форме отрицания: «не делай того-то», «не будь лентяем» и т. д. Педагогический такт необходим, чтобы точно дозировать воздействия на ученика.

Вот основные задачи, которые решает педагог.

Руководитель учебной группы контролирует ход и результат обучения. С одной стороны, педагог дает возможность проявить инициативу и поощряет ее, с другой стороны, он обязан регулировать процесс обучения. Это требует достаточной твердости и дистанции между учеником и педагогом. Хорошо, если эта дистанция обеспечивается авторитетом, а не страхом и насилием.

Педагог, естественно, воспитывает. Он предъявляет каждому ученику свои требования, взаимодействует с каждым, раскрывая его возможности, предлагая новые задачи. Обращая внимание на конкретного ученика, педагог организует учебный процесс так, чтобы тот чувствовал себя участником диалога, хотя в принципе педагогическое общение с группой носит полилогический характер.

Психологическая совместимость учителя и ученика особенно важна при обучении творческим специальностям. Творческая деятельность эмоциональна по своей природе, и негативные переживания гасят творческую активность. Сколько душевных травм, сколько сломанных судеб связано именно с несовместимостью педагога и ученика, причем оба могут быть очень талантливыми людьми! Ученик всегда зависим, в большинстве случаев он не может выбрать себе педагога. Разность художественных представлений или стилей может быть причиной творческой несовместимости.

Вообще процесс обучения не исключает возможности конфликтов. Поэтому педагогу важно иметь представление об их природе. Наиболее эффективно разрешение конфликта, которое приводит к объединению людей в коллективе, к творческому содружеству, к выдвижению новых целей. Для того чтобы уметь правильно разрешать конфликты, педагогу полезно помнить некоторые правила.

Причина конфликта в основном зависит от того, как человек относится к целям и ценностям общества, осознает ли и принимает ли требования к себе, согласует ли свои потребности с интересами других, с обществом в целом.

При разрешении конфликта в учебном коллективе следует выяснить и осознать причины и возможные последствия столкновения, ссоры, психологической несовместимости.

При возникновении конфликтной ситуации главными должны быть следующие вопросы. Почему данное решение наилучшее? Каковы на самом деле потребности ученика? Чьи еще интересы, по-вашему, следует учесть в данной ситуации? Какого результата вы хотели бы достичь? Ответы на подобные вопросы создают основу для совместного разрешения любой проблемы. Данный подход Хелена Корнелиус и Шашана Фейер в книге «Выиграть может каждый» (М., 1992) назвали подходом «Я выигрываю — вы выигрываете». Обращение к нуждам противоположной стороны требует, естественно, творческого подхода, психологической проницательности и изобретательности.

Следует постоянно иметь в виду, что каждый конфликт неповторим, как неповторимы его участники. Значит, в каждом

случае важен индивидуальный подход и всестороннее изучение ситуации. Важнейший педагогический принцип, о котором уже шла речь, сформулирован А. С. Макаренко: «Максимальное уважение к личности и максимальная к ней требовательность».

У каждого человека есть резервы, каждый способен к самоуправлению, к самокритике и саморазвитию. Поэтому задача педагога — сделать все, чтобы учащийся сам понял сущность конфликта и сам нашел пути выхода из него.

Всякий конфликт, в том числе и скрытый, маскируемый, сказывается на взаимоотношениях, на словах и поступках. Поэтому о состоянии психологического климата в коллективе надо судить по соответствию или несоответствию слова и дела. Исчерпать конфликт — значит установить причину и ее последствия. Творчески разрешенный конфликт приводит к оздоровлению, вызывает прилив сил, открывает новые горизонты.

Вместе с тем существуют правила, которые помогают предотвращать психологическую напряженность в творческом коллективе и не вызывать отрицательных эмоций, т. е. не доводить ситуацию до конфликта. Вот некоторые из них:

- Первое замечание делать наедине. В этом случае удобнее выяснить причины поступка, которые могут быть устранены без участия остальных учеников. Наедине меньше риска задеть самолюбие, можно обстоятельно обсудить недоразумение.
- В случае конфликта между членами учебного коллектива и педагогом полезно первым предоставлять психологическую паузу, чтобы снять эмоциональное напряжение, обратиться к логике, к самосознанию, к советам.
- Следует серьезно отнестись и искренне понять точку зрения другого, не отвергать сразу отличное от собственного мнение. Для этого необходимо дать возможность противнику высказаться до конца. Существует простой прием: повторять последнюю фразу партнера, показывая, что вы его слышите и хотите уточнить его позицию.
- Собственную ошибку, неверный шаг следует признавать как можно быстрее и решительнее, опережая возможную критику.

- Следует вести разговор доброжелательно, твердо и спокойно, стараясь начинать с тех вопросов, по которым мнения совпадают, и задавать такие вопросы, на которые можно получить утвердительный ответ. Полезно помнить, что в основе общения лежит закон «отклика и взаимности». Человек относится к людям так, как они относятся к нему. Первый искренний шаг к добру обычно вознаграждается.

Итак, психологический климат в коллективе зависит от взаимоотношений между людьми. Поэтому очень большое значение в его улучшении имеет культура общения.

4.3. Педагогика творческого диалога

Расположить к доверительному, откровенному разговору, вызвать симпатию, сопереживание, объяснить свою точку зрения, снять напряжение возможно в том случае, если человек обладает определенной культурой общения.

Общение, особенно деловое (а педагогическое общение при всем его своеобразии является таковым), должно строиться не на насилии, принуждении, а на обращении к истинным потребностям человека, к пробуждению в нем мотивов деятельности. Важно апеллировать к потребностям в самовыражении, самоутверждении, пробуждать в учениках поисковую активность на основе ориентировочной потребности.

Следует помнить:

- каждое успешное действие, требующее усилий, должно вознаграждаться соответственно усилиям;
- всегда лучше хвалить за то хорошее, что ученик сделал, чем ругать за то, что он не сделал;
- надо, ругая, давать человеку надежду и говорить не «ты бездельник, из тебя никогда ничего не получится», а «не будь бездельником»;
- стараться беречь самолюбие ученика, не вызывать защитных реакций, когда ученик, не выбирая средств, нео-

сознанно начинает яростно бороться за сохранение своего лица.

Существуют правила, которые необходимо неукоснительно соблюдать и в педагогическом диалоге.

- Помнить, что ученик — не объект манипуляций, а человек, что у него есть свои потребности, проблемы, конфликты. Поэтому надо быть внимательным к его психологическим трудностям.
- Переключать внимание с того, что надо вам лично, на то, что надо вам обоим в вашей совместной деятельности.
- В общении никто никому ничего не должен, поэтому следует быть благодарным за то малое, что получаешь.
- Стараться договариваться заранее и соблюдать договор. Быть порядочным и твердым в общении.
- Демонстрировать уважение и добрую волю. Первый шаг к добру, как правило, вознаграждается.
- Помнить, что знаки неуважения к человеку — самый дешевый способ самоутверждения.
- Не критиковать без нужды и не обобщать. (Это правило в педагогическом общении очень важно. Никогда не надо воспитывать «вообще», каждую свободную минуту — ругая в такой, например, форме: «ты вообще не знаешь», «ты вообще плохой», «вечно ты так делаешь»...)
- Критикуя (что, конечно, приходится делать), критиковать не личность, а ее действия, т. е. говорить не «ты плохой», а «это дело ты сделал плохо». Критикуя, надо стремиться вызвать творческий подъем. Можно сказать так: «Это сделано неважно, а как можно сделать лучше? Ты можешь сделать лучше!»
- Критикуя, не обвинять, а предлагать конструктивное решение.
- Стремясь повлиять, стараться обеспечить свободу выбора. Последнее очень существенно. Можно, ругая, отрицать какие-то действия ученика, но лучше показать ему перспективу и последствия его поступков и предложить выбор. Таким образом, мы, во-первых, пробуждаем активность ученика, во-вторых, даем ему возможность действовать не по навязанным извне, а по своим собственным мотивам.

Доброжелательность особенно важна в педагогическом общении, где необходимо снятие эмоционального напряжения, установление доверия, и потому особенно высоки требования к речам, мимике, жестам педагога. А. С. Макаренко говорил о том, что педагогов надо учить актерскому мастерству, хотя бы потому, что простую фразу: «Пойди сюда», — можно сказать десятком разных способов.

Мы не можем подробно останавливаться на выразительности общения, но обращаем внимание читателя на особую ее важность при работе с внушаемыми, эмоциональными, художественно одаренными людьми²⁴.

В свое время были написаны две замечательные книги, само название которых говорит о том, что их авторы рассматривают педагогику прежде всего как искусство. Одна из них — «Педагогическая поэма» А. С. Макаренко, другая — «Поэзия педагогики» М. О. Кнебель. Между тем педагогика не может не опираться на научные знания психологии. Как технология она должна давать четкие ответы на три вопроса: «Кого учить?», «Чему учить?» и «Как учить?». К ним справедливо добавить и четвертый вопрос: «Кому учить?».

Мы пытались дать ответ на первые два вопроса, не касаясь третьего, потому что на вопрос «Как учить?» отвечают педагоги специальных дисциплин. В последующих разделах данной книги описываются некоторые виды профессиональных тренингов, приводится ряд упражнений. Отвечая на вопрос «Чему учить?», мы рассматривали только один, но существенный аспект. Учить, ориентируясь на развитие творческого потенциала личности, на каждом уроке и вне его. Продуктивное обучение протекает в активной совместной деятельности, в сотрудничестве учителя и ученика.

Сложнее ответить на вопрос «Кому учить?». Мы старались показать, что педагогический процесс при обучении художественной деятельности может осуществляться только одаренными, творческими людьми. Педагогика искусства — это особая профессия, и здесь надо иметь профессиональные способности, педагогический дар и призвание. Очевидно, что

²⁴ См. подробнее: *Пица А.* Язык телодвижений. М., 1992.

кроме педагогических способностей и умений преподаватель должен быть человеком нравственным и обладать большим запасом психических и физических сил. Вот некоторые из нравственных критериев педагогики сотрудничества:

- Вам доверились ученики: в ваших руках их человеческая и профессиональная судьба. Вы отвечаете не только перед ними, но и перед обществом, потому что по большому счету от вас зависит его будущее, по крайней мере, будущее искусства. Вы должны постоянно оправдывать доверие, вам оказанное.
- Каждый ваш поступок и каждое слово отзывается в душе ваших учеников. Будьте ответственны. Потерять доверие, которое вам дается авансом, чрезвычайно легко, а восстановить его практически невозможно.
- Слова педагога не могут расходиться с делом, педагогическое общение не должно оборачиваться болтовней, самоутверждением, суетностью, тщеславием. Вы должны отдавать себе отчет в каждой минуте учебного времени, знать, чего вы добиваетесь, и не терять из виду перспективу каждого ученика.
- Б. Пастернак призывал поэта «быть живым, живым и только, живым и только, до конца». В не меньшей степени этот призыв может быть обращен и к педагогу. В педагогическом процессе, как и в творчестве, нет ничего страшнее скуки и равнодушия. Поэтому ответственность и дисциплина немногого стоят без эмоционального отклика, юмора, самовыражения, сопереживания, постоянного интереса к своему делу.
- Живой человек имеет свои недостатки, переживает житейские неурядицы, болезни. Как и актер, педагог оставляет все это за скобками урока и обращается к ученикам, как к публике, лучшей стороной своей души, переключаясь с бытового уровня на творческий и как бы поднимаясь до содержания урока.
- Нельзя знать всего, но можно постоянно совершенствоваться, вместе с учениками искать ответы на заданные вопросы, не боясь незнания, но демонстрируя увлеченность поиском и заражая ею учеников.

- Завет другого поэта, Н. Заболоцкого, обращен как будто непосредственно к педагогу: «Не позволяй душе лениться! Чтоб воду в ступе не толочь, душа обязана трудиться и день и ночь, и день и ночь». Постоянно ищите и пробуйте, потому что только движение вперед позволяет взглянуть на пройденный путь и исправить ошибки. Удовлетворенность достигнутым — враг всякого творчества.
- Огромное значение в педагогическом процессе имеет обратная связь. Она осуществляется неосознанно, но преподаватель может оценить степень своего влияния и воздействия. Умейте признавать свои ошибки, имейте мужество пересмотреть метод или стиль общения, если они не эффективны. Старайтесь трезво оценивать ситуацию, не возносите от удач, они временны. Не падайте духом от неудач, потому что искренние педагогические усилия все-таки вознаграждаются, хотя бы в отдаленном будущем. Умейте ждать.
- Педагогическая работа, как и актерская, требует чрезвычайных физических, а главное, психических затрат. Однако известно, что человек, любящий свою работу, не устает от нее. Писатель В. Ян, который до революции много лет работал преподавателем латыни в гимназии, говорил, что есть два вида шума, от которых он никогда не уставал: шум печатного станка в типографии и шум школьников на перемене. О том же писал замечательный грузинский педагог Ш. Амонашвили: детский шум звучит для его уха как лучшая музыка.

Итак, педагогика сотрудничества и творческого диалога предполагает, во-первых, активизацию роли ученика, а во-вторых, такое построение учебного процесса, в котором педагог руководил бы процессом и учился бы сам, развиваясь вместе со своими учениками, воспринимая новые общественные запросы и отвечая на них.

Социальная ситуация в нашей стране такова, что одна из главных наших надежд — это культура, а стало быть, особенно велика роль педагогики. Во всем мире в связи с научно-техническим прогрессом наблюдается снижение творческих потен-

ций. Дети меньше играют и больше смотрят телевизор, заняты компьютером, реже соприкасаются с природой. Обучение не ориентировано на развитие творческого мышления. Даже благополучный ребенок все больше отчужден от семьи из-за вечной занятости родителей. Растет число распавшихся семей. Все меньше надежд на будущее у наших подростков, все чаще молодежь замещает любовь сексом, все больше людей разрушает себя алкоголем и наркотиками. Вероятно, много активных, потенциально творческих людей поглотил преступный мир.

В этих условиях спасти общество может только реализованный творческий потенциал народа. Творческая одаренность проявляется и развивается с малых лет. Поэтому высшее художественное образование уходит корнями в раннее детство. Нам надо принимать меры к спасению творческого генофонда. В настоящее время в больших городах появляются ростки так называемого альтернативного обучения, преподаются художественные дисциплины в различных гимназиях и колледжах. Однако катастрофически не хватает педагогических кадров для провинции, да и для городских школ и детских садов. По-прежнему художественное образование не носит индивидуального характера. Появляется множество суррогатов художественных школ и актерских мастерских. Требуется существенно улучшить подготовку преподавателей искусства. Вероятно, это важнейший фактор развития креативности.

Далее мы рассмотрим некоторые тренинги креативности как на основе известных психотехник, так и оригинальных авторских разработок.

ЧАСТЬ II.

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОТЕХНИКИ И РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ

Глава 5

Телесная терапия и творческое раскрепощение

За последние годы произошли столь серьезные изменения в социокультурной ситуации и в психологическом климате нашей страны, что они начали явственно сказываться на психическом здоровье студенчества, в том числе и студентов театрального вуза. Наши исследования абитуриентов и студентов первых курсов показали, что за последние пять-десять лет у них наблюдается более высокий уровень невротизации, чем у предыдущих поколений. Налицо большее число внутренних конфликтов и проблем в области личной и творческой жизни. Состояние тревоги, неудовлетворенности обучением, отсутствие планов на будущее — все это мешает реализации творческого потенциала личности, развитию актерских способностей и профессиональному становлению будущего актера.

Это состояние внутреннего напряжения влечет за собой мышечные зажимы, которые, в свою очередь, блокируют творческое подсознание. Следовательно, тормозятся ассоциативные функции, творческое воображение и весь комплекс неосознанных процессов психики, которые детерминируют творческий поиск. В театральный вуз ныне приходят абитуриенты с неразвитым, разбалансированным вниманием, эмоционально бедные, с катастрофически низким культурным уровнем, отсутствием неожиданных и разнообразных ассоциативных связей.

Все эти явления зависят в какой-то мере и от негативных проявлений так, называемой «телевизионной цивилизации». Особую тревогу вызывает увлечение молодежи и подростков тяжелым роком, отупляющим мозг и обедняющим душу, компьютерными играми, бесконечными кинобоевиками и телесериалами, ничего не дающими ни уму ни сердцу. Эти увлечения вытесняют чтение, индивидуальные и ролевые игры, игры «по правилам». Наблюдается все больший отрыв городского ребенка от природы. Если прибавить сюда и ежедневные стрессы в

школе и дома, то становится очевидным, что современная социальная ситуация не способствует развитию творческих способностей.

Как же помочь студенту с хорошими профессиональными данными раскрыть свой творческий потенциал, как развить его креативность?

Цель данной главы — в первую очередь, обратить внимание на важность обретения профессиональных навыков и умений в единстве с проявлением творческих способностей. Как показали наши исследования, реализация творческого потенциала личности является одновременно и необходимым условием формирования специальных актерских способностей. Представляется полезным ознакомить будущих педагогов творческих дисциплин с возможностями современных психотехник (тренингов), которые широко используются в групповой психотерапии и психологии. Так, например театральная педагогика, отвечая запросам современного театра, находится сейчас в поиске новых средств, позволяющих за четыре года профессионального обучения развить психотехнику динамичного, универсального актера, раскрыть его творческий потенциал.

За последние полвека на Западе созданы специальные методы групповой психотерапии, а на их основе и упражнения, помогающие человеку адаптироваться во все более усложняющейся действительности, вписаться в окружающий его социум и полностью реализовать свои способности. Только в этом случае, как считают психологи, можно стать успешной, продуктивной и уверенной в себе личностью. В самом общем виде тренинги учат конструктивному, т. е. творческому поведению и общению. Происходит это исподволь, при погружении участника группы в особую, специально создаваемую в групповой работе атмосферу, при непосредственном воздействии на его подсознание. Представленный ниже краткий обзор наиболее известных тренингов может быть полезен будущим преподавателям художественных дисциплин, в частности театральным педагогам.

Конечно, театральная педагогика, как никакая другая, методически вооружена системой Станиславского. Но в новых условиях и на начальных этапах обучения приемы творческого раскрепощения, развития сенситивности, наглядных, чувствен-

ных представлений, ассоциативных связей и воображения могут, на наш взгляд, представлять интерес и при разработке самых разных вариантов авторских тренингов из арсенала практической психологии.

Все методические разработки практической психологии так или иначе ставят своей задачей обретение человеком внутренней свободы, развивают его способности к саморегуляции и внутреннему росту, т. е. тем или иным способом раскрывают его творческий потенциал. Не случайно в настоящее время во всем мире наблюдается тенденция перемещать фокус внимания врачей, психологов и пациентов с проблем чисто психиатрических на проблемы духовного роста и творческой реализации личности. Можно даже утверждать, что творчество стали рассматривать как универсальное лекарство от невроза.

Важная тенденция в разработке различного рода тренингов и психотехник связана с влиянием на западную культуру восточной философии и восточного образа жизни. В основе многих тренингов лежат представления восточной культуры о духовном росте человека как о смысле его жизни, а отсюда и своеобразные подходы к пониманию личности, и соответствующие им психотехники, открывающие пути к самосовершенствованию. Достаточно вспомнить философию и упражнения йоги, значительно обогатившие современные методики творческого раскрепощения. Особенности восточной традиции состоят в том, что она, во-первых, обращается к этической стороне бытия, во-вторых, специально обучает человека концентрации внимания на собственном внутреннем мире, а в-третьих, в основу тренинга кладет раскрепощение мышц или релаксацию как условие освобождения подсознания. Релаксация может иметь целью последующую медитацию, как это практикуется на Востоке, а может стать необходимым условием самореализации и снятия излишнего самоконтроля. Такие цели как раз и преследует практическая психология на Западе. С Востока пришла в западную психологию и идея о важнейшей роли психической энергии в бытии человека, в его физическом и психическом функционировании и, следовательно, в его творческом росте.

Надо, впрочем, заметить, что в восточной традиции понятия творчества не существует. Вместо него есть понятие нирваны —

состояния внутренней гармонии и отрешенности от всех внешних воздействий, прозрения высшей мудрости, выход сознания в высшие, далекие от обыденности сферы. Это особое состояние духа достигается благодаря специальной психотехнике, доступной немногим. Очевидно, что здесь мы имеем дело с проявлениями крайнего индивидуализма: творчество же противоположно состоянию созерцания, т. к. предполагает высокую активность, направленную на общение, на восприятие результатов деятельности другими людьми. Иными словами, оно имеет социальную направленность.

Одновременно с влиянием восточной традиции западная психология находится под воздействием представлений о космической, трансцендентной миссии человека в русле идей В. И. Вернадского, Пьера Тейяра де Шардена, Николая и Елены Рерих.

Так, например, Поль Вайнцваг в книге «Десять заповедей творческой личности» ищет ответы на следующие вопросы:

- Как найти в себе силы преодолеть испытания, гармонично сочетать противоречивые начала в природе человека и сохранить высокие идеалы и ценности, что, согласно автору, является гарантом свободы и независимости?
- Как увеличить свою жизненную энергию?
- Как развить свой творческий потенциал?
- Как увеличить возможности творческой мысли?

В поисках ответов на эти вопросы автор опирается, с одной стороны, на успехи нейролингвистического программирования, а с другой, на идеи Николая и Елены Рерих. Они сформулированы следующим образом: «Жизнь может лишить нас свободы, здоровья, семьи, друзей, успеха, но не может лишить мыслей и воображения».

Согласно П. Вайнцвагу, творческая сила растет в течение всей жизни и зависит от воли, желания и работоспособности. Она опирается на четыре основных мотива: желание преодолеть трудности, самоконтроль, гармонию и идеализм (понимаемый как предпочтение духовных ценностей материальным. — Н. Р.). «Нас подводит, — считает автор, — невежество, нерешительность, ложная гордость»²⁵. П. Вайнцваг понимает самокон-

²⁵ Вайнцваг П. Десять заповедей творческой личности. М., 1990.

троль как познание себя и «покорение себя», т. е. сознательное и творческое использование жизненной энергии на более высоком уровне. Раздражение и гнев заменяются при этом спокойствием и терпением, зависть — доброжелательностью, жестокость — милосердием, нетерпимость — состраданием, скепсис — надеждой, безделье — инициативностью.

Самоконтроль в этой концепции опирается на мужество, терпение — на надежду и веру в будущее, гармония — на союз с самим собой и с другими, с природой и с так называемой Сантаной — рекой эволюции. Чувство гармонии помогает кооперировать свою энергию с энергией других и тем самым усиливать собственный творческий потенциал. Важным условием творчества, согласно представлениям П. Вайнцвага, является идеализм, который предполагает наличие жизненных принципов и стимулов в борьбе за существование.

Можно спорить с автором по поводу трактовки понятия «идеализм», но, безусловно, противоположное качество — цинизм — порождено эгоизмом и замкнутостью. Основным источником творческой энергии, согласно этой концепции, являются идеи. Идеализм в сфере искусства основывается на глубоком освоении культуры прошлого. В этом смысле он обладает и творческой функцией предвидения, т. е. предполагает высоко развитое воображение и интуицию. Особое место в концепции автора занимает также мотивация творческой деятельности.

На Западе не ослабевает интерес и к интенсивным, критическим состояниям духа, выявляющим парадоксы человеческого развития (экзистенциализм, психоанализ). Одной из ключевых идей XX века явилась концепция пластичности поведения, высказанная Тейяром де Шарденом. Речь идет об относительной свободе личности от генетических программ вида. Наряду с идеями З. Фрейда, оказавшего огромное влияние на искусство первой половины XX века, в теоретическом обосновании тренингов не меньшее значение имеют представления К. Юнга о коллективном подсознательном.

В системе современных наук о человеке значительно влияние гуманистической психологии в лице ее представителей Абрагама Маслоу, Карла Роджерса и одного из крупнейших мыслителей XX века Эрика Фромма. Тренинги, основанные на

идеях гуманистической психологии, объединены под общим названием «человеко-центрированная психология и педагогика»²⁶. Гуманистические принципы такого рода тренингов изложены в книге Наталии Роджерс «Путь к целостности», где одна из глав не случайно имеет название «Творческая связь». Вот эти принципы:

1. Все люди обладают природной склонностью к творчеству.
2. Творческий процесс исцеляет.
3. Личностный рост и высшие состояния сознания достигаются посредством осознания себя и своего места в мире, в процессе самопознания и инсайта.
4. Переживания горя, гнева, боли, страха, радости и вдохновения являются тем «тоннелем», по которому мы должны пройти, чтобы попасть на другую сторону — к самопознанию, пониманию и целостности.
5. Наши переживания и эмоции являются источником энергии. Эта энергия может быть направлена, высвобождена и преобразована посредством экспрессии и экспрессивных искусств: движения, художественных ремесел, вокала, музыки, медитации и воображения.
6. Экспрессия — это проявление бессознательного. Она позволяет высветить неизвестные аспекты нашей личности, обнаружить новую информацию о нас самих и достичь нового, высшего уровня осознания нашего бытия. Для этой цели предлагается целая система специальных упражнений.
7. Виды искусства взаимосвязаны. Одна из его форм стимулирует другую, приближая нас к сущности — к высвобождению нашей жизненной энергии.
8. Существует тесная связь между нашим внешним и внутренним миром. По сути, наш мир един, и, путешествуя внутрь себя, мы обнаруживаем это единство внутреннего и внешнего. Поэтому личностный рост

²⁶ Роджерс К. Клиентоцентрированный, человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2000. Март-апрель. С. 48-58.

возможен в безопасном, поддерживающем личность окружении. Оно создается родителями, учителями, терапевтами, руководителями групп, коллегами. Отношения должны быть естественными, теплыми, сопереживающими, открытыми, а люди, нас окружающие, — понимающими нас и заботливыми.

9. Огромную роль в этом процессе познания себя и установления своего единства с миром играют источники энергии. Поэтому в гуманистической психологии и вообще в психотехниках Запада уделяется такое внимание энергетическим тренингам, цель которых — высвобождение закрепощенной или ложно направленной энергии. Основная задача такого рода тренинга — концентрация энергии на творческих задачах. Только соприкосновение с универсальными источниками энергии позволяет человеку устанавливать продуктивные отношения с сообществом людей и с миром в целом.
10. В тренинге участник проводит как бы внутреннее исследование своих ресурсов, целью чего является пробуждение креативности. Творческая реализация личности — это прежде всего развитие способности к сотрудничеству и сотворчеству, достижение высшей цели и реализация всех своих потенциальных сил и возможностей. В сочетании с сочувствием и состраданием способность к творчеству объединяет нас с миром — с другими культурами и природой²⁷.

Итак, человек согласно представлениям гуманистической психологии в принципе расположен к щедрости, благородству, великодушию, любви, творческому взаимодействию с другими людьми.

В настоящее время появилось множество работ, переводных и отечественных, авторы которых предлагают различные тренинги, рекомендации и рецепты самореализации, советы по Поводу того, как стать успешной, продуктивно общающейся,

²⁷ Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 165.

самодостаточной личностью. Есть, однако, существенное различие в понимании смысла творчества в зарубежной и отечественной психологии.

В русской философии XX века (Н. А. Бердяев) сложилось представление о том, что Бог создал человека для диалога, который ведется на протяжении всей истории человечества. Ответом Богу и является творчество²⁸. В традиции отечественной психологии смысл творчества — в его социальной природе, и только служение людям определяет смысл творческой деятельности. Русская традиция в понимании творческого процесса, идущая от православия, состоит в толковании творчества как высокого служения людям. Б. Пастернак написал об этом так:

Цель творчества — самоотдача,
А не шумиха, не успех,
Позорно, ничего не знача,
Быть притчей на устах у всех.

Но надо жить без самозванства,
Так жить, чтобы в конце концов
Привлечь к себе любовь пространства,
Услышать будущего зов.

Другие по живому следу
Пройдут твой путь за пядью пядь,
Но поражения от победы
Ты сам не должен отличать.

Творческий дар не принадлежит художнику. Отсюда и понятие призвания (от слова «зов»).

Тем не менее психотехника творческой деятельности во всех случаях едина, и поэтому, используя ту или другую зарубежную методику, следует только отдавать себе отчет в том, какие качества и свойства психики мы тренируем и для чего

²⁸ Христианская антропология и современная психология // Вопросы психологии. 2001. Март-апрель. С. 147-150.

мы это делаем.

Как уже было сказано, важнейшим условием творческой реализации является, прежде всего, наличие творческой энергии и умение этой энергией управлять, т. е. высокий уровень саморегуляции личности. Очень часто энергия не функционирует нормально по причине высокого самоконтроля, блокирующего подсознание. На основе мышечной релаксации, достигаемой в разных вариантах аутогенной тренировки, возможны и техники произвольного самовнушения по П. Куэ, и развитие высших творческих функций (психических процессов): произвольного внимания, ярких наглядно-чувственных представлений (видений), воображения, эмоционального переключения и др. (вторая ступень аутотренинга по И. Шульцу)²⁹.

Обращаем внимание читателя на то, что часто слово «релаксация» переводят как «расслабление». В общем-то, это справедливо, но в контексте представлений, лежащих в основе аутогенной тренировки, недостаточно корректно. На самом деле речь идет об активном состоянии сознания (воли), в частности о произвольном внимании, которое управляет подсознанием. Поэтому точнее было бы говорить о внутреннем раскрепощении, о снятии высоких барьеров самоконтроля. Человек, находящийся в состоянии *аутогенного погружения*, внутренне активен и в любую минуту, как сжатая пружина, способен к активному действию. (Не случайно в настоящее время различные модификации метода Шульца широко используются при подготовке спортсменов, в войсках особого назначения, в подразделениях МЧС и т. п.)

Метод, предложенный Вильгельмом Райхом, в прошлом последователем З. Фрейда, а затем резко разошедшимся со своим учителем, в известной мере противоположен аутотренингу. *Телесная терапия* В. Райха призвана снимать так называемую «мышечную броню», возникающую как следствие стереотипов поведения, заложенных еще в детстве. Эта практика исходит из представления о том, что тело имеет свою собственную мудрость, поэтому акцент в этом методе делается на знакомстве с соб-

²⁹ См.: *Беляев Г. С., Лобзин В. С., Копылова И. А.* Психогигиеническая саморегуляция. П., 1977.

ственным телом, на исследовании того, как потребности, желания и чувства закрепляются, кодируются в различных позах и душевных состояниях. С этим связаны и известные напряжения, создающие «броню характера».

По представлениям В. Райха, жизненная энергия, подавляемая механизмами психологической защиты, может быть освобождена с помощью особой техники дыхания и прямого манипулирования с напряженными мышцами. В. Райх и его последователи разработали специальные упражнения для уменьшения хронического напряжения в каждой группе мышц. В результате раскрепощения мышц происходит энергетическая разрядка и высвобождение подавленных прежде эмоций. А это делает человека, согласно В. Райху, более свободным и счастливым.

А. Лоуэн, американский психиатр, в свою очередь, утверждал, что высвобождение энергии у невротиков облегчает самовыражение и возвращает человека в его естественное состояние. Этот результат достигается с помощью специальных двигательных упражнений. Большое значение в этой технике придается дыханию. Существуют специальные диагностические позы, позволяющие определить причины стесненного дыхания.

Внутреннее раскрепощение, как считал А. Лоуэн, сопровождается чувством удовольствия. В этом виде тренинга используются упражнения, позволяющие достичь полного и глубокого дыхания. Очень важны при этом энергетически заряженные, заземленные и уравновешенные позы (что, выражаясь метафорически, означает «почувствовать почву под ногами»). Подобные двигательные упражнения осуществляются в группе, участники которой помогают друг другу выплеснуть свои отрицательные эмоции (отреагировать), испытать ощущение мышечной свободы и, как следствие, пережить радость раскрепощения.

Перечислим некоторые другие техники телесной терапии, связанные с раскрепощением. Одной из них является так называемый *рольфинг*, метод, названный по имени автора — Иды Рольф. С помощью специального массажа ступней и лодыжек достигается расслабление мышц спины, затем освобождение

щей и реорганизация движений суставов. Особое внимание уделяется массажу грудной клетки, после чего переходят к раскрепощению туловища, таза, плеч.

Метод Моше Фельденкрайса, в прошлом чемпиона по дзюдо, формирует телесные привычки, восстанавливающие естественную грацию и свободу движений. С помощью специальных упражнений участник группы осознает имеющиеся у него мышечные напряжения и старается от них освободиться. В результате его «образ Я» изменяется в лучшую сторону, расширяется самосознание и происходит развитие творческих способностей.

В методе Александра, актера по профессии, особое место отводится изучению поз и осанки. Автор исходит из принципа единства тела и психики. Сам Матиас Александер в 1930-е годы потерял голос и, пытаясь помочь самому себе и товарищам по несчастью, разработал систему движений, основанную на уравновешенном взаимодействии головы и позвоночника. В своей книге «Дышащий человек» М. Александер рассказывает, как в результате разработанного им тренинга он восстановил голос и вернулся на сцену. В данной технике тренер помогает человеку найти такое положение головы и тела, при котором возникает ощущение «кинестетической легкости». При этом происходит и коррекция психических установок.

К телесной терапии относится и так называемая *первичная (холистическая) терапия* Артура Янова. Автор считает, что, обратившись к раннему детству пациента и преодолевая бессознательное сопротивление последнего, можно активизировать чувственную область психики в ее единстве с познавательной, воспринимающей и интуитивно-творческой сферами. Тем самым расширяется уникальный опыт личности, чувства человека делаются более интенсивными, и при этом высвобождается заблокированная творческая энергия.

Еще в 1920-е годы немецкая танцовщица, а в прошлом гимнастка Эльза Гиндлер заложила основы телесного подхода в психотерапии, впоследствии названного *терапией концентрированного движения*. Существенное отличие этого подхода от всех остальных психотехник состоит во включении в комплекс Упражнений свободного, осмысленного, ассоциативного движе-

ния. Важную роль в терапевтическом эффекте напряжения и расслабления играло дыхание. Уже в 1920-е годы формирование метода связывалось больше с педагогической и художественной практикой, чем с лечебной. Так были заложены основы *арт-терапии*. В настоящее время усилиями учеников Эльзы Гиндлер метод широко внедрен в психотерапевтическую практику в Германии.

Дальнейшее развитие данного метода связано с методом *телесно ориентированной терапии*. Его принцип состоит в свободной ассоциации телесного выражения как непосредственного проявления подсознания и интерпретации того, что выражено другими участниками группы.

Определенный интерес для нашей темы представляет и танцевальная терапия, у истоков которой стояла Айседора Дункан. В современном виде эту технику разрабатывает Мариан Чейс. Цели этого вида тренинга заключаются в более полном осознании возможностей собственного тела, развитии его положительного образа, приобретении определенных социальных умений, исследовании чувств участника тренинга и создании опыта взаимодействия в группе. Автор методики разработала серию структурированных упражнений на расслабление, организацию дыхания, размещение тела в пространстве.

Из отечественных методических разработок представляет значительный интерес *психогимнастика* М. Н. Чистяковой, основанная на синтезе методик, предложенных еще в 1976 году чехословацким психологом Г. Юновой, и своеобразной модификации известного метода *психодрамы* Дж. Морено. Методика первоначально предназначалась для подростков. Каждое занятие включало ритмику, пантомиму, коллективные игры и танцы. Оно состояло из трех фаз:

- снятие напряжения (разные варианты бега и ходьбы, выбор партнера, что тоже имеет диагностическое значение);
- пантомима, импровизационное поведение в различных заданных ситуациях и навыки раскрепощения мышц;
- заключительная фаза, когда закреплялось чувство общности в совместной деятельности группы в различных коллективных играх и танцах.

В ходе такого тренинга подросток учится читать эмоцио-

нальное состояние партнера, свободно выражать свои чувства и уметь ими управлять. Представляется перспективным использование этого метода и его модификаций в профессиональном тренинге будущего актера.

Своего рода синтезом некоторых перечисленных выше психотехник является метод, который его автор В. Никитин назвал *развитием телесного сознания*³⁰. Метод теоретически хорошо обоснован, проходил апробацию в рамках международного проекта, и в настоящее время курс под названием «*Телесная и арт-терапия*» преподается в школе В. Никитина при Институте психологии и педагогики в Москве. Как декларирует сам автор, «метод направлен на расширение самосознания, является способом достижения психического и физического здоровья. Искусство как форма бытия сочетает телесное и психическое начало, определяет целостность нашего существования через движение, ощущение, чувствование и мышление. Тело и психика в своем неразрывном единстве претворяют становление свободной, творчески одаренной личности»³¹.

Зададимся вопросом: в какой же мере перечисленные в этом кратком обзоре психотехники могут быть использованы в профессиональном обучении актера? Насколько эффективно их применение в целях познания студентом своего тела и владения им? В какой момент обучения целесообразно проводить данные тренинги и кем они будут проводиться (освоение каждой из названных выше методик требует специальной подготовки)? Приведем несколько примеров использования перечисленных тренингов в театрально-педагогической практике.

В 1980-е годы Патриция Релш (Канада) исследовала в тренинге будущих актеров возможности некоторых принципов, постулированных Вильгельмом Райхом и Александром Лоуэном. Эти принципы основывались на следующих теоретических положениях.

1. Существуют реципрокные связи между психическим и физическим уровнями экспрессивных систем человека.
2. Эффективное функционирование тела зависит от правильности работы всей энергетической системы человека.

³⁰ НИКИТИН В. Н. Энциклопедия тела. М., 2000.

³¹ Там же. С. 622.

Поэтому при тренинге психотехники важна вся биоэнергетическая система ученика.

3. Биоэнергетическая теория и практика, во-первых, оказываются обогащающим инструментом для раскрепощения актерской экспрессии. Во-вторых, они ценны для диагностики нервно-психического состояния студента и, соответственно, имеющихся у него зажимов. В-третьих, это эффективное средство для оказания систематической помощи в случае зажимов или определенной негибкости тела студента. В-четвертых, она помогает освободить его вокальный аппарат³².

Известно, что профессиональный тренинг в театре Е. Гроувского включал значительное количество элементов и упражнений восточных техник. В настоящее время многие театральные школы Запада проявляют интерес к учению Г. Гурджиева и его последователя Б. Д. Успенского (их идеи и практика развивались в русле суфийской традиции). В Университете Итаки (США) П. Нельсон и Ф. Аарон провели специальные эксперименты по использованию группового тренинга в профессиональной актерской труппе.

Как явствует из книги К. С. Станиславского «Работа актера над собой», формирование психотехники актера начинается с раскрепощения мышц. Американский последователь Станиславского Ли Страсберг пошел несколько дальше и предложил специальные упражнения на раскрепощение мышц, которые сразу дают значительный эффект, освобождая творческое подсознание ученика³³.

В 70-е годы прошлого столетия возникает новая волна интереса к техникам раскрепощения, которые широко применяются в спорте. Психотерапевт А. В. Алексеев, разработавший свой вариант аутотренинга для спортсменов, который он назвал

³² *Relsh P. Using of bioenergetic theory in the actor' training. Psychologie abstracte. 1980. Т. II.*

³³ Подробнее об этих упражнениях см.: *Рождественская Н. В. Работа в Актерской студии Ли Страсберга. Начальные уроки // Азы актерского мастерства. СПб., 2002.*

психомышечной тренировкой, занимался с группой студентов студии О. П. Табакова и достиг видимых результатов. Автор настоящего обзора практикует вариант психомышечной тренировки и вторую ступень аутотренинга со студентами Санкт-Петербургской Академии театрального искусства. Опыт показал, что имеет смысл использовать этот тренинг в случаях внутренних зажимов, когда возникают разного рода проблемы с обучением, для того чтобы снять помехи в творческой реализации студента.

Преподаватель сценического движения ГИТИСа Ф. Иванов обучал студентов «динамической медитации», в процессе которой возникала сверхчувственная восприимчивость. Она давала творческий импульс воображению, в результате чего рождалась импровизация. Этот тренинг проводился на занятиях по сценическому движению в разделе «сценический бой». В настоящее время во ВГИКе студенты актерского факультета обучаются методам физической и психической саморегуляции, а студенты ГИТИСа занимаются психогимнастикой. В Санкт-Петербургской Академии театрального искусства Л. В. Грачева много лет практикует метод, основанный на идеях В. Райха, который она назвала «тренингом участия». Этот тренинг начинается с первого курса и направлен на творческое раскрепощение, снятие мышечных зажимов и так называемой «брони характера» (по В. Райху)³⁴. Существуют и отечественные разработки тренинга для актеров, основанные на йоге³⁵.

Как видно из этого краткого обзора, все перечисленные техники позволяют студенту познать свое тело и научиться управлять им. Благодаря подобным методическим разработкам мы знаем теперь значительно больше об источниках творческой энергии и способах ее высвобождения. Одно из возражений против применения перечисленных психотехник состоит в том, что определенную опасность представляет собой насильственное проникновение «в святая святых» человека — в его подсозна-

³⁴ Грачева Л. В. Актерский тренинг, или Терапия «бытового паралича» // Как рождаются актеры. СПб., 2001.

³⁵ Ермилов Л. Т. Северная йога: Нужна ли актеру йога? // Народное творчество. 1991. № 3.

ние. Мы сталкиваемся здесь с моральной проблемой, особенно если учесть, что педагоги и тренеры имеют дело с неокрепшей юношеской психикой.

Ответ на эти возражения может быть один: тренинги должны проводить компетентные, профессионально подготовленные люди. Необходимо четко контролировать результаты подобной работы. Она может быть проведена на самых первых уроках актерского мастерства, потому что в дальнейшем у педагогов обычно на нее уже не остается времени. Однако двигаться дальше, развивать компоненты творческих способностей — видения, воображение, интуицию, импровизационные способности — невозможно, если у ученика закрепощено подсознание.

Представляется, что наибольшую пользу здесь могут принести методические разработки самих театральных педагогов, теоретически обоснованные и преследующие определенные педагогические цели. В настоящее время практической психологией накоплен достаточный арсенал средств, развивающих творческие способности студента и на последующих этапах его обучения.

Перспективен, по нашему мнению, *психотренинг по методу Хосе Сильвы*. Смысл его состоит в том, что, во-первых, снимаются барьеры, блокирующие творческое подсознание, во-вторых, развиваются воображение и способность к визуализации представлений и созданию образов. Очевидно, что эти же цели преследуют и занятия психотехникой на первом этапе освоения системы Станиславского.

На втором этапе данного тренинга Хосе Сильва применяет упражнения из области *нейролингвистического программирования*³⁶ с использованием различных ритмов, что позволяет работать с участниками непосредственно на уровне подсознания, на языке мозга. В этом тренинге, имеющем целью осознание пациентом его проблем, часто скрытых глубоко в подсознании, оперируют с метафорами, притчами, баснями, сказками, что помогает участнику тренинга осознать скрытую от него ранее истину о нем самом и его жизни. В мифах закрепляется

³⁶ Гордон М. Терапевтические метафоры. СПб., 1995.

эмоционально-нравственный опыт народа, а культурные архетипы (по Юнгу) заложены в подсознании каждого отдельного его представителя, впитаны им «с молоком матери». Вот почему так важно в наше время разрушения нравственных ценностей восстанавливать у молодых людей представления и ощущения своей общности с миром, со своим народом, с вечными образами добра и зла. К сожалению, метод нейролингвистического программирования достаточно сложен и требует специальной подготовки, для того чтобы можно было использовать его на уроках актерского мастерства в учебных или психотерапевтических целях.

Третьим этапом по методу Хосе Сильва мог бы стать так называемый ассертивный тренинг, т. е. групповая работа по самореализации и самоутверждению. (Перевод данного термина не представляется возможным, т. к. в русском языке нет аналога слову *assertiveness*.) Этот тренинг, по нашему мнению, также помогает раскрыть творческий потенциал, но уже на другом уровне, в процессе общения участников в групповой работе. Очевидно, что актерам и режиссерам необходимы особая чувствительность к состоянию другого человека, понимание собственного эмоционального состояния, повышение знаний о правах личности, различение агрессивных, неуспешных и конструктивных стилей общения на вербальном и невербальном уровнях, умение выражать свои положительные и отрицательные эмоции, начинать, продолжать и заканчивать деловой разговор. В профессиональном плане было бы полезно вооружить будущих работников театра умением снимать стресс и произвольно приводить себя в творческое состояние, т. е. уметь управлять собой в процессе работы.

Особый интерес представляют методы так называемой арт-терапии, использующие различные виды искусства (театр, вокал, танцы, рисование) для коррекции невротических состояний, развивающие личность и ее креативность. Элементы арт-терапии можно использовать, по нашему мнению, с самых первых занятий актерским мастерством в качестве своеобразной «разминки». Для этого нужна соответствующая подготовка педагогов. Ее можно было бы проводить в рамках обучения в магистратуре, в аспирантуре или стажировок по театральной

педагогике.

Очень полезно было бы, если бы педагоги владели игровыми методиками, с помощью которых можно эффективно тренировать «элементы» психотехники актера. Представляется, что с самых первых дней обучения важно использовать такие методы на занятиях по мастерству актера. Простые детские игры, в которых студенты более мотивированы, чем в учебных заданиях, позволяют чувствовать себя более свободно, азартно, легко включаться в учебную работу. Эти игры носят импровизационный характер, предполагают неординарные ходы, позволяют проявить индивидуальность студента. Играть интересно, а у современных студентов есть еще и нереализованная потребность играть, связанная с издержками современной телевизионно-компьютерной культуры. Игры дают педагогу экспресс-портрет студента, а студенту — возможность самовыражения в непринужденной обстановке, возникающей в процессе игры.

Краткий обзор наиболее известных психологических методов развития творческих способностей и необходимой в профессии актера психотехники был предпринят для того, чтобы показать те возможности, которые дают театральным педагогам достижениями практической психологии, если бы они захотели ими воспользоваться. Поэтому дальнейшие главы посвящены некоторым методикам игровой терапии, арт-терапии и психодрамы как способам развития креативности.

Глава 6

Игра и самореализация личности

В третьей главе мы коснулись вопроса формирования креативности в детском возрасте. В основном оно происходит через игру. Это дает основание предположить, что игра, столь близкая по своим психологическим механизмам творчеству, может быть эффективным средством развития креативности и в более взрослом возрасте. Не случайно игровые методики находят широкое применение в самого разного рода групповых тренингах (см., например: *Чистякова М. П.* Психогимнастика. М., 1990; *Козлов Н. Н.* Лучшие психологические игры и упражнения. Екатеринбург, 1997; *Марасанов Г. И.* Социально-психологический тренинг. М., 1998; *Хрящова Н. Ю.* Психогимнастика в тренинге. СПб., 1999 и др.). Игра получила широкое распространение в психотерапевтической практике как детей, так и взрослых, в частности родителей и учителей.

Можно предположить, что близость игры и творчества служит основанием для формирования творческой личности. Близость эта отмечалась и исследователями культуры, и людьми искусства. Так, Й. Хеизинга рассматривал игру как форму культуры и культуру как вид игры.

Дж. Морено, основатель особого рода психотерапии, основанной на сценической игре, считал, что игра — это колебание сил, погружение человека в десублимированный, откровенный, натуральней, чистый и честный рай. Иными словами, по мысли Морено, игра восстанавливает целостность мира, и в этом состоит ее ценность при лечении невротических расстройств. В ней определяются отношения личности к себе, к Другим, к различным явлениям действительности, к профессии и т. п. Поэтому, согласно Морено, творчество и игру роднит между собой еще и мощная энергетика особой формы общения — незаинтересованной, т. е. бескорыстной деятельности.

Дж. Морено подчеркивал, что игра и творчество родственны по внутреннему раскрепощению, по ведущей роли эмоциональной составляющей, высокой степени концентрации непроизвольного и постпроизвольного внимания.

Очевидна общность мотивации творчества и игры: в обоих случаях проявляются и реализуются потенциальные возможности человека, развиваются его способности, актуализируются потребности в самовыражении и подражании, в познании мира. В этом смысле игра — это репетиция творческой деятельности.

И. Ялом (1975) описывает желание как импульс, пробуждающий волю и стимулирующий действие. Этот автор связывает желание и воображение, играющее с возможностью осуществления какого-либо поступка или состояния, что является первой ступенью в процессе воплощения волевого акта.

Высокая мотивированность игры и невозможность какого-либо насилия над ней со стороны аналогична тому, как свободно творческое воображение. Игра, как и творчество, протекает на положительном эмоциональном фоне. Как и творчество, она основана на принципе удовольствия (несмотря на все известные «муки творчества»). Это — высшее проявление свободы, где человек сам создает свой вымышленный мир и сам им владеет. Б. Вандерберг (1986) описывает человека как творца мифов и как верующего, для которого реальность есть фантазия, в которую он безоглядно верит. Быть неспособным к фантазированию — значит быть выброшенным из человеческой культуры. Таким образом, в игре ребенок проявляет способность к созданию мифов, которые структурируют его прошлый опыт, помогают его осмыслить и придают ему энергетическую насыщенность.

Игре присущ момент сдвига, перехода в иное измерение. Важной особенностью игры является, таким образом, необходимость и возможность реально действовать в условной ситуации, т. е. в предлагаемых обстоятельствах. Поэтому метафоры, игра словами (и вообще тропы), пословицы и присловья, загадки, шутки и анекдоты, розыгрыши и прочие проявления юмора и воображения относятся к разряду игрового поведения взрослого человека. Игровое поведение, вообще говоря, типич-

но для поведения творческой личности. Известна любовь к мистификациям и карнавальным забавам А. П. Чехова, Ф. Шопена, Ги де Мопассана, Г. Ибсена, С. Т. Аксакова, Г. Флобера, Леонардо да Винчи, Г. Курбе, А. А. Иванова и многих других художников.

Однако многое, конечно, и отличает игру от профессионального творчества. В отличие от творчества, игра не преследует никаких осознанных целей. Если в творчестве есть задачи создания художественного, социально значимого образа или системы образов, то игра предполагает только получение удовольствия. В воображении реализуются самые актуальные потребности ребенка. Последний никогда не переделывает сделанное, не добивается наилучших результатов, в то время как взрослое творчество — это упорный, целеустремленный труд, имеющий социальный смысл, ориентированный на восприятие публики.

О первостепенном значении игры для естественного развития ребенка написано много. Не случайны названия некоторых работ, посвященных психологии игры: «Игра — это серьезно», «Ее величество игра». С. А. Шмаков, педагог и исследователь детской игры, назвал ее «восьмым чудом света». Д. А. Эльконин, крупнейший отечественный специалист в области психологии детства, говорил об игре как о «грамматике социальных отношений». Он аргументировал это свое высказывание тем, что в игре ребенка, как в фокусе, собраны все подлинные человеческие потенции личности, часть из которых разовьется во взрослой жизни. Не случайно игры передаются из поколения в поколение. Излюбленную игру можно проследить у родителей, бабушек и дедушек, на что обращал внимание чешский специалист по групповой психотерапии С. Кратохвилл. Игры присутствуют у самых разных народов, на самых разных стадиях развития. Детей не нужно учить играть, не нужно их заставлять играть.

Игровые тренинги теоретически обоснованы крупнейшим Исследователем мышления и его развития Жаном Пиаже. Он считает, что игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением. Особенно важна именно символическая функция игры. Л. Френк (1982) предположил, что

игра для детей — это способ научиться тому, чему никто не может их научить. Это путь исследования реального мира и ориентации в нем, исследование пространства и времени, вещей, животных, людей и отношений между ними.

В 1977 году американский исследователь Эрик Эриксон высказал идею, согласно которой ребенок в игре не только переживает и перерабатывает свой негативный опыт, но и получает дополнительный источник энергии для дальнейшего развития личности. Г. Лендрет (1994) считает, что в игре происходит осмысление важного для ребенка эмоционального опыта. Отсюда, по его мнению, главная функция игры состоит в том, чтобы превращать нечто невообразимое и непереносимое в реальной жизни в ситуацию, которая поддается контролю.

Чтобы быть человеком и жить содержательной жизнью в рамках культуры, необходимо вписаться в очень усложненную абстрактную систему, которая в значительной степени является воображаемой. Как пишет Энн Каттанак, «быть неспособным к фантазированию значит быть выброшенным из человеческой культуры». Таким образом, в игре ребенок проявляет человеческую способность к творению мифов, которые структурируют его прошлый опыт, наполняют его смыслом и придают ему энергетическую насыщенность³⁷. Игра — это не только пересоздание и проигрывание мифа; для детей она также и открытое выражение их желаний и надежд, поэтому игровая терапия и представляет собой метод, решающий задачи исцеления. Дж. Л. Сингер (1986) считает, что центральное место в игровой терапии занимает идея о том, что дети, играя как бы «понарошку», будут или прямо, или в символической форме приоткрывать завесу над своими конфликтами, неосуществимыми желаниями, страхами. Характер той или иной игры с использованием воображения будет зависеть от познавательных способностей ребенка и уровня развития его воображения. В научной литературе, посвященной развитию образного мышления, преобладает именно эта точка зрения.

Велик воспитательный эффект игры: в ней формируются отношения свободы и сотрудничества вместо агрессии и принуж-

³⁷ Каттанак Э. Игровая терапия. М., 2001.

дения. Отечественный исследователь И. С. Карпинская обнаруживает следующие важные особенности игры, проясняющие ее роль в развитии творческих потенций ребенка. Игре присущи:

- активность действия;
- выразительность;
- свобода самовыражения.

Развивая выразительность формирующейся личности, мы развиваем эмоциональную сферу ребенка, возможность для него интуитивных решений.

Игра для ребенка является тем же, чем речь для взрослого. Это средство для выражения чувств, для исследования отношений и самореализации. Когда представляется возможность, дети разыгрывают свои чувства и потребности примерно так же, как это делают взрослые. Чувства, сходные с чувствами взрослых, — страх, удовлетворение, гнев, счастье, фрустрация, удовольствие — выражаются через игрушки, становятся для детей своего рода словами, а сама игра — речью. Некоторые исследователи считают, что нужно заставить ребенка говорить, а на самом деле, если он будет играть, психотерапевту останется только интерпретировать результаты этой игры.

Кратко описав принципы, на которых строится игротерапия, отметим еще одно важное обстоятельство, оказавшееся вне внимания исследователей и психотерапевтов. Речь идет об импровизационном характере игры. Течение игры непредсказуемо, и это придает ей истинно творческий характер. В свою очередь, игра развивает все названные выше творческие функции.

Не случайно в последнее тридцатилетие все больше психологических тренингов берут на вооружение разнообразные игры импровизационного характера. Такие импровизации не только обладают мощным воспитательным потенциалом, но и напрямую связаны с развитием креативности. Вот почему импровизационный компонент творчества и игры требуют специального исследования. Понимание законов импровизации и особенностей импровизационного самочувствия может помочь в создании новых обучающих методик, способствовать раскрытию личности и реализации ее творческого потенциала.

Игровая терапия стала развиваться особенно интенсивно после Второй мировой войны. Анни Фрейд, известный психоаналитик,

впервые успешно испробовала этот метод при лечении детей, переживших бомбежки в Лондоне. Оказалось, что если ребенок имел возможность выразить в игре свои переживания, он освобождался от страхов и пережитое им не превращалось в травму. Было обращено особое внимание на терапевтическую обстановку и окружение ребенка. Ему предлагались вода, песок, глина, краски. Это обязательный набор, с помощью которого ребенок может воссоздать то, что называют «картой иного мира». Оказалось, что игра в куклы также диагностична и эффективна.

После Второй мировой войны игровая терапия стала осваиваться разными школами психотерапии. Наиболее разработан детский психоанализ, экспрессивная игровая терапия, чувственная игровая терапия, построенные на том, что ребенок проходит как бы заново все стадии мироздания, играя с песком, глиной, грязью. Но психотерапевтические принципы во всех перечисленных школах в основном одинаковы.

Важное место в игровой терапии занимают обстановка и условия проведения занятий. Первостепенная задача психотерапевта состоит в том, чтобы внушить маленькому пациенту чувство безопасности. Поэтому очень важно, во-первых, принятие ребенка таким, каков он есть, а во-вторых, умение пробудить у него чувство дозволенности (т. е. безопасности в отношениях с окружающими его людьми).

Как было сказано выше, эти же условия вообще определяют творческую атмосферу, когда человек раскрепощается, и ассоциации, аналогии, идеи начинают рождаться спонтанно и непринужденно. Используя модель игровой психотерапии, основанную на развитии творческих способностей ребенка, психотерапевт помогает последнему приобрести навыки творческого решения проблем. Это и позволяет пациенту перерабатывать в воображении свой прошлый, в основном негативный опыт.

Особенно эффективна игровая терапия с детьми, перенесшими психические травмы, с приемными детьми в чужой семье, с беспризорными, которые «проскочили» в своем развитии определенные этапы, и необходимо, чтобы они прошли их заново. Оказалось, что игровая терапия имеет большое значе-

ние в больничных условиях, в работе с семьей. Особенно эффективна она при решении таких детских проблем, как навязчивые состояния (например, выдергивание волос), а также для коррекции агрессивного поведения, эмоционального состояния детей после развода родителей, лечения детей, подвергавшихся насилию. Она показана для заброшенных детей, для снижения стресса у детей в больницах, при затруднениях в чтении, для повышения успеваемости у детей с проблемами в обучении. Оказалось, что игровая терапия полезна при коррекции интеллектуального и эмоционального развития умственно отсталых, лечении заикания, облегчении состояния при психосоматических заболеваниях (астме, колите, аллергии), улучшении «Я-концепции», снижении тревоги при расставании с близкими. Таким образом, существует весьма ограниченное число противопоказаний при проведении игровой терапии. Важно, чтобы психотерапевт понимал эмоциональное состояние ребенка, взаимодействовал с ним, но ни в коем случае на него не давил.

Одним из наиболее полных и содержательных руководств к игровой терапии является книга Г. Л. Леннерта «Игровая терапия. Искусство отношений». Автор так описывает стадии процесса игровой терапии.

Первая стадия не предполагает взаимодействия психотерапевта и ребенка. Ребенок играет в специальной игровой комнате, а психотерапевт лишь присутствует при этом, и главная его задача на этом этапе — дать ребенку ощущение свободы и вседозволенности. Он не вмешивается в игру, не направляет ее. Ребенок играет свободно в атмосфере благожелательности и безопасности. Далее начинается интерпретация этой игры. Это самое интересное и важное на первом этапе игровой психотерапии. От интерпретации зависит тактика дальнейшей работы с ребенком.

На втором этапе психотерапевт сам включается в игру, потому что он уже завоевал достаточное доверие, и его цель — не менять и переделывать ребенка, не учить его каким-то особым поведенческим навыкам, а дать ему возможность быть самим собой. Терапевт подобен хорошему садовнику. Он не пытается «вырастить из фасоли свеклу», а создает оптимальные

условия для роста и развития. В то время как дети играют, они сочиняют истории. Когда они их проигрывают, изображают или рассказывают, психотерапевт их записывает, чтобы затем пережить заново вместе с ребенком.

Э. Эриксон (1977) разрабатывал именно такой целостный подход к игре, когда утверждал, что игра — не только способ прокладывать себе путь в посттравматический опыт. Исполнение желаний, заложенное в сюжете, чувство надежды, выражаемое в игре, дают ощущение обновления, укрепляют свойственную детям веру в будущее человечества и внушают оптимизм в отношении развития их собственной личности.

Следующий этап игротерапии — это драматическая игра, смысл которой — в понимании социальных отношений в мире. В такой игре ребенок получает возможность развивать социальные навыки: умение действовать коллективно, гибко себя вести, организовывать распределение ролей, соотносить конкретные предметы и действия с соответствующими вымышленными образами.

Alendi (1991) также считает, что дальнейший этап развития игровой терапии связан с драматизацией. Он обращает особое внимание на роль перевоплощения, указывая, что принцип перевоплощения лежит в самой основе драматического события, будь то ритуальные действия, игра, импровизация или формальный театр. Правда, он определяет перевоплощение как способность примерить на себя маску героя³⁸. Перевоплощение — это процесс контакта и разъединения, надевания на себя маски внешней характеристики и снятие ее, одновременное существование в мире «Я» и «не-Я», что требует развития особой подвижности ассоциаций, переключения внимания, творческого воображения. В этом процессе личность, принимающая некую роль, становится вместилищем двух реальностей: повседневного и вымышлен-

³⁸ В дальнейшем изложении будет подробно рассмотрен психологический механизм работы в маске. Пока же заметим, что в теории Станиславского под перевоплощением понимается перестройка внутренних свойств личности исполнителя. Это процесс слияния образа — результата работы воображения — и собственных внутренних качеств.

ного мира, которые постоянно взаимодействуют друг с другом с помощью воображения.

Особое место в классификации средств терапевтического воздействия с помощью игры занимает креативно-экспрессивная игра, основанная на творческом самовыражении, на спонтанном выражении своих мыслей и чувств. Такая игра является средством, которое мы выбираем, чтобы помочь детям реализовать нереализованные в свое время эмоции и аффекты.

Г. Леннерт выделяет следующие эмоциональные этапы игровой терапии. На 1-4 сеансах ребенок проявляет любопытство, углубляется в бессистемную творческую игру, делает простые описательные информационные замечания. На 5-8 сеансах продолжается бессистемная творческая игра, причем отмечается некоторая агрессивная ее направленность. По-прежнему выражается радость и тревога, налицо всякие спонтанные реакции. На 9-12 сеансах доля исследовательской бессистемной игры уменьшается, а доля игры, направленной на установление отношений с психотерапевтом, увеличивается. Творчество и радость доминируют, вербальное взаимодействие с терапевтом возрастает, и выдается больше информации о себе и своей семье.

На 13-16 сеансах преобладают творческие игры и игры, направленные на установление отношений, а доля агрессивных игр уменьшается. Возрастают случаи выражения счастья, волнения, отвращения, иногда недоверчивости. Наконец, на 17-20 сеансах преобладают разыгрывание сценок и ролевая игра. Усиливаются и углубляются отношения с пациентом, доминирующей эмоцией становится радость, и ребенок продолжает сообщать сведения о себе и своей семье. На последних сеансах — 21-24 — преобладают игры, направленные на построение отношений с другими людьми, а также тематические и ролевые игры.

Как мы видим, техника игровой терапии достаточно сложна, требует много времени и особых условий. Тем не менее в настоящее время много внимания уделяется игре здоровых детей, игротерапии в условиях школы. Существуют специальные программы психологической помощи в начальной школе.

Успешно развивается игровая терапия для взрослых, в частности для учителей и родителей. Известны также примеры

работы с пожилыми людьми с разрушающейся психикой. Так, Анжела Брайс использует сенсорную игру при работе с пожилыми, у которых наблюдается потеря памяти и сильная деградация умственных способностей. Исследователь обнаружила, что сенсорные игры, которые проводили ее пациенты, доставляли им огромное удовольствие, видимо помогая создать какой-то порядок внутри собственного умственного хаоса. Поэтому и дети, часто начиная играть с песком и грязью, переходят затем к некой проективной игре.

В настоящее время в России разрабатывается целый ряд методик, направленных на оптимизацию семейного общения. Очень важный раздел терапии игрой — это тренировки, самонастройка и психокоррекция учителей, чья профессия, конечно, связана с большими напряжениями и стрессами. В книге О. Н. Самоукиной «Игры, в которые играют» (Дубна, 1996), во-первых, представлены игры, помогающие укреплению внутреннего равновесия, стабильности и нейтральности в конфликте, во-вторых, предложены упражнения для профилактики педагогических конфликтов.

О. Н. Самоукина подробно описывает технологию улаживания конфликтов по методике Т. Дана (США). В одной из глав ее книги представлены игры, помогающие учителю избежать педагогического манипулирования и организовать содержательное общение с учащимися. Другая глава посвящена развитию педагогической интуиции учителя, его тонкости в восприятии ребенка и психологической проницательности. В книге использованы разработки, помогающие учителю воспринимать невербальный язык общения. Описываются способы правильного понимания партнера с первых минут общения (в основу этих игр-упражнений положены методические разработки Д. Ниренберга и Г. Калерод, США). В последних главах содержится комплекс игровых упражнений, направленных на развитие мышления учащихся средних и старших классов, а также на формирование личности старшеклассников.

Начиная с 1972 года работает Международная ассоциация игровой терапии, и в сообществе терапевтов идут поиски новых средств и аспектов применения этого направления психотренинга не только с детьми, но и со взрослыми и лицами преклонного

возраста. Ассоциация ставит перед собой следующие цели:

- объединить и предоставить возможность общения людям, занимающимся и интересующимся терапевтическим использованием детской игры;
- обеспечить подготовку, исследование и разработку материалов, которые позволили бы расширить практику игровой терапии;
- способствовать активному взаимодействию людей, занимающихся игровой терапией.

Общепринято различение двух типов игр: «play» и «game». Первые — это игры ролевые, спонтанные, творческие, импровизационные. Вторые — игры по правилам (спортивные игры, игры в карты и т. п.). Те и другие, как витамины, необходимы для гармоничного развития ребенка. Вторые к тому же развивают у него социальные умения.

Как теперь становится очевидным, подобные игры, пусть даже самые незатейливые, становятся особенно актуальны в трудные периоды социальных напряжений. Опыт выдающегося отечественного педагога А. С. Макаренко в колонии правонарушителей включал наряду с общеизвестными и военные игры, и театрализованные. Иногда ребята участвовали во вполне серьезных и опасных операциях, например в борьбе с самогонварением, которые тоже проводились в форме игры.

С. А. Шмаков, автор полезной книги «Ее величество игра», различает игры познавательные, дидактические, интеллектуальные, строительные, конструкторские, трудовые, спортивные и подвижные. Отдельно, вероятно, надо рассматривать игры ролевые, спонтанные, творческие, импровизационные. Особняком в этой классификации стоят игры-упражнения тренировочного характера, ритмические, хороводные, музыкальные, игры-шутки, игры-забавы. Имея в виду педагогические цели и, в первую очередь, развитие творческого потенциала формирующейся личности, автор предлагает отбирать и соответствующие игры, имеющие творческий, гуманный характер.

В книге «Игры. Обучение, тренинг, досуг» под редакцией В. В. Петрусинского (М., 1992) игры сгруппированы по следующим разделам: «игры для интенсивного обучения», «игры для активного отдыха», «коммуникативно-лингвистические игры»

и «психотехнические игры». Когда мы стремимся воспитывать творческую гармоничную личность, мы имеем в виду некую абстракцию, между тем как гармония достигается только через преодоление себя и окружающего мира. Как считает И. Шмаков, гармония — это скорее динамика, она вбирает в себя, в свой процесс увлеченность, страстность (т. е. обладает, как и творчество, повышенной энергетикой. — *Н. Р.*).

Не умаляя других видов деятельности, автор отмечает, что игра — это, как правило, коллективная творческая деятельность. Добытые самостоятельно знания, умения, навыки становятся богатством ребенка надолго, может быть, на всю жизнь. В деятельности без волшебства те же знания вызубриваются или берутся принудительно, под страхом наказания («двойки») и, значит, быстро вылетают из головы. Учебная деятельность до сих пор закрепошена, а игровая — раскрепошена, поэтому игры являются своеобразным упражнением, тренингом, прививающим полезные умения, навыки, закрепляющие важные человеческие свойства и качества. В играх ребята сами ставят себе цели, сами выбирают способы их реализации, вырабатывают план действий, отбирают необходимые средства для игры.

Из всего сказанного следует, что не только психотерапевтическая работа с проблемными детьми, но просто участие взрослых в совместной с детьми игровой деятельности приносит неоценимую пользу в развитии творческого потенциала и социальных навыков подрастающего поколения. Напомним, что народная педагогика строится на совместной с детьми игровой деятельности. Таковы народные игры по правилам (типа лапты или городков), лото и импровизационные ролевые игры. Игры в слова, буриме, подготовка к Новому году, крашение яиц на Пасху и тому подобные занятия воспитывают детей в атмосфере творчества.

Таким образом, игра как способ психотерапевтического воздействия и как элемент воспитательного процесса имеет очень большое значение в деле развития творческого потенциала личности.

Рассмотрев некоторые аспекты использования игры в практике психотерапии и в педагогике, обратимся к вопросу о том, как использовать игру в целях развития творческого по-

тенциала ребенка и взрослого. Речь идет о школьниках старших классов и студентах, будущих психологах и педагогах.

Ниже мы приводим ряд самых обычных игр, в которые играло еще предыдущее поколение и которые ныне, к сожалению, уже полузабыты. В основном это игры-действия, однако нам представляется целесообразным выделить в особый раздел интеллектуальные, или «бумажные» игры, среди которых есть и те, в которые играют на даче в ненастный день.

Интеллектуальные игры развивают в первую очередь воображение, а также комбинаторные функции интеллекта, его гибкость и ассоциативность. К такого рода играм относятся всем известные кроссворды, ребусы, а также игры со словами (например, сделать из длинного слова максимально много коротких; выигрывает тот, кто нашел большее число слов). Обычно летом на даче играют в «чепуху», «балду» и буриме, выстраивают цепочки односложных слов (каждое следующее начинается с последней буквы предыдущего). При кажущейся незатейливости подобных игр они развивают гибкость ума, расширяют ассоциативное поле.

Среди множества тестов-заданий можно выделить те, которые связаны с тренировкой логики и воображения. Вот некоторые из них.

Группе играющих предлагают рассказать историю, ориентируясь на алгоритм Цицерона: «Кто? — Что? — Где? — Чем? — Зачем? — Как? — Когда?». Рассказ каждого участника опирается на один из вопросов, а затем рассказчик передает эстафету следующему участнику.

Другой вариант: история придумывается коллективно, причем ход рассказа определяется следующим образом: причины — повод — сопутствующие события — аналогии — сравнения — последствия³⁹.

Вот еще одна коллективная игра-импровизация. Необходимо продолжить рассказ, отталкиваясь от одной из следующих фраз.

- Вернувшись из магазина, увидел, что дверь твоей квартиры распахнута...

³⁹ Колосьев В. Н. Некоторые формы умственного тренинга // Психологический журнал. 1987. Т. 8, № 6. С. 90-97.

- Шел по темному лесу и увидел впереди яркий свет...
- Проснулся среди ночи и почувствовал, что в углу стоит кто-то...

Выигрывает тот, кто придумал самый оригинальный и неожиданный рассказ.

Напомним некоторые другие известные игры, которые могут быть использованы на самых первых занятиях актерским мастерством, с одной стороны, как тренинг в целях диагностики (включенности в игру, активности, изобретательности, склонности к лидерству), а с другой — в целях внутреннего раскрепощения. Прежде всего это игры типа *«Съедобное — несъедобное»*, *«Летает — не летает»*, *«Живое — неживое»*. Все они представляют собой хорошие упражнения на переключение внимания. Выполнять их надо весело и не слишком долго. Как начальная разминка на первых уроках, когда студенты еще мало знакомы друг с другом, хороши и *«Жмурки»*. В этой игре, где водящему надо с завязанными глазами поймать и только на ощупь угадать пойманного, проявится природная наблюдательность, живость, эмпатия. Важно только, чтобы игра не превращалась в общую свалку. Еще интереснее *«Жмурки с колокольчиком»*, *«Салки»*, где водящий «пятнает» участников, «осаливает» их мячом. Эти подвижные игры, помимо ловкости, развивают концентрацию внимания, чуткость к партнеру, наблюдательность. Все эти качества являются основой более высокоорганизованных процессов — творческих в том числе.

«Цепочка ассоциаций». Играющие садятся в круг и по очереди посылают друг другу мяч, сопровождая это движение любым существительным. Адресат должен быстро ответить какой-либо ассоциацией, послав мяч следующему участнику. Любая задержка и разрыв цепочки считается проигрышем, и участник выбывает из игры.

«Испорченный телефон». Кто же не играл в детстве в эту игру?! Ее можно усложнить и не передавать вербальное сообщение, а сделать по-другому. Все участники честно закрывают глаза. Передается чувство, «оценка», как говорят актеры. Такое экспрессивное сообщение неминуемо искажается при передаче «из рук в руки». Интересно определить, где произошел сбой? В этой игре развивается выразительность, чувствительность к партнеру.

Всем известна и игра *«Фанты»*, а также разные зачины этой игры. Вот один из них.

«Барыня прислала сто рублей. Что хотите, то купите. «Да» и «нет» не говорите, черного и белого не покупайте. Не смеяться, не улыбаться, губки бантиком не строить».

Далее идет импровизированный диалог между водящим и одним из игроков. Важно «не расколоться», на что провоцирует водящий. Если это случилось, игрок отдает водящему свой фант. Затем все собранные фанты разыгрываются за спиной кого-либо из участников, и тот назначает «выкуп» — надо спеть, станцевать или совершить какое-либо трудное и экстравагантное действие. Игра очень полезна, т. к. она развивает и гибкость ума, и внимание, и воображение, и навыки общения.

«Здравствуй, дедушка король!» Один из участников (водящий) становится «королем». Он садится на «трон», а остальные удаляются и договариваются о том, что они будут показывать «королю». Затем игроки входят в игровое пространство, и происходит следующий диалог:

— Здравствуй, дедушка король!

— Здравствуйте, милые детки! Где вы были, что вы делали?

— Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем.

Участники совершают какое-либо действие или, при некотором опыте, играют целые сценки, действуя с воображаемыми предметами, а водящий должен угадать, что же ему хотели сказать. Угадав, он ловит кого-либо из играющих, и тот становится «королем».

«Море волнуется». В эту игру хорошо было играть в больших и загроможденных мебелью помещениях, например в коммунальных квартирах.

Один из участников водит, а остальные рассаживаются на стульях, и каждый называет водящему какое-либо существительное. Последний начинает рассказ, в который он должен вставить поочередно все названные ему слова. При упоминании задуманного слова участник встает и следует за ведущим. Игроки внимательно следят за рассказом. Когда уже все участники встанут со своих мест и выстраиваются в цепочку, а веду-

щий уводит их всех как можно дальше от стульев, он логически заканчивает свой рассказ фразой: «Море волнуется!». Все бросаются как можно скорее занять свои места, а водящий — захватить стул зазевавшегося игрока. Оставшийся без места становится водящим.

«*Если птичка, то какая?*» Эта игра на ассоциации. Один из участников уходит за дверь, а остальные загадывают кого-либо из присутствующих. Зовут водящего, и тот начинает задавать вопросы, обращаясь поочередно ко всем присутствующим: «Если птичка, то какая? Если книга, то какая? Если музыка, то какая?» и т. п. По ответам надо отгадать загаданного человека. Эта игра требует изобретательности, метафоричности мышления, наблюдательности.

«*МХТ*». Водящий уходит за дверь. Остальные участники выбирают какое-либо слово (существительное) и распределяют его буквы между игроками. Каждой букве должна соответствовать какая-либо черта характера. Например: выбрано слово «лето». «Л» может означать «лень», «Е» — ехидство, «Т» — трусость, «О» — озорство. Далее входит водящий, и в общении с ним каждый игрок демонстрирует соответствующую черту характера, а водящий отгадывает буквы. В результате по отгаданным свойствам и соответствующим буквам водящий должен назвать все слово.

«*Строчка из стихотворения*». Эта игра похожа на предыдущую. Один из участников водит, а остальные выбирают строчку из какого-либо известного стихотворения и распределяют между собой слова, ее составляющие. Водящий задает вопросы по очереди каждому игроку, и в свой ответ тот должен вставить загаданное слово. Водящий определяет таким образом всю строку. Возможны более сложные модификации этой игры.

«*Молва*». Один из участников уходит, а остальные высказываются по поводу разных качеств его натуры. Затем водящий приглашается в игровое пространство, и ему сообщают:

«Я был(а) на балу и слышал(а) о вас такую молву: один говорит, что вы болтун, другой говорит, что вы хороши, как райская птичка, третий считает, что вы угрюмый чудака. Кто скажет, что вы подобны райской птичке?»

Водящий должен отгадать, кто из присутствующих является автором высказывания. В этой игре развивается наблюдательность, психологическая проницательность и чувство эмпатии.

«*Шарады*». Наиболее творческой из этих игр, безусловно, является игра в шарады, любимая взрослыми и детьми. Напомним ее условия: берется слово, из которого можно сделать несколько других. Например, *лов-кость, конь-як, бой-кот, сортир, комби-нация* и т. д. Участники делятся на две команды. Одна разыгрывает задуманное слово, каждый слог — отдельно, другая — отгадывает. Слово можно воплотить в действии, а можно упомянуть в тексте разыгрываемой сценки. Эта игра развивает воображение, способности к импровизации, элементы режиссерского, композиционного мышления.

В процесс преподавания, особенно гуманитарных дисциплин, полезно включать игровые задания с использованием магического «если бы», которые мобилизуют память и воображение учеников. Например:

- Что бы я сделал, если бы был археологом (критиком, режиссером и т. п.)...
- Если бы я ставил «Ромео и Джульетту», как бы я распределил роли среди известных актеров?
- Если бы я был директором театра, какую труппу я бы набрал, кого бы я в нее включил?
- Если бы я был архитектором, какой город я бы построил?
- Вам даны четыре белых стены, повесьте на них четыре картины — мировых шедевров. Какие это будут картины?

На занятиях по мировой художественной культуре возможны следующие действия-импровизации (конечно, подготовленные заранее педагогом).

- «Боги решают судьбу Трои».
- «Инквизиция судит Дон-Кихота».
- «Вечер на вилле Лоренцо Великолепного».
- «В мастерской П. Рубенса».
- «Праздник при дворе Людовика XIV».
- «Вагнер и Верди. Маэстро и их поклонники».

В подобного рода ролевых играх-импровизациях можно Мобилизовать полученные знания, развить выразительные сред-

ства личности, ее непосредственность, импульсивность, внутреннюю раскрепощенность, обеспечивающую свободу импровизационного самочувствия.

Таким образом, самые разные игровые формы проведения уроков способствуют не только усвоению знаний, навыков и умений, но и развивают творческий потенциал формирующейся личности.

Глава 7

Психодрама — путь развития креативности

Найти путь к сердцу другого человека, донести до него этические и эстетические нормы и ценности, развить его способности к самостоятельному творчеству и самореализации легче всего с помощью искусства. Вот почему психология и психотерапия все активнее обращаются к театру, музыке, вокалу, танцам, объединяя такого рода тренинги понятием «арт-терапия».

Отметим три важнейших момента, связанных с воздействием искусства на душу человека и способствующих его «излечению» в самом широком смысле этого слова. Во-первых, в арт-терапии особо важное место занимает воображение, позволяющее жить как бы второй жизнью. Эта жизнь определяется двойственностью сознания и связанной с этим возможностью существовать параллельно в двух планах — воображаемом и реальном. Жизнь в воображаемом плане позволяет субъекту взглянуть на себя и свои проблемы со стороны, управлять сложившейся ситуацией, прожить тысячу жизней в другие времена, в других странах, наконец, просто начать жизнь заново.

Соучастие и сопереживание лежат в основе театрального искусства и свидетельствуют о его игровой природе. Сценическая игра, сохраняя функцию самовыражения, свойственную детской игре, становится во взрослом возрасте «игрой для других», вовлекая зрителя в соучастие и сопереживание происходящему на сцене. Театральность свойственна природе человека и уходит корнями в глубокую древность.

Й. Хейзинга (1938), а следом за ним Р. Лэнди (1991) предполагают, что принцип перевоплощения лежит в основе драматического события, будь то ритуальное действие, игра, импровизация или профессиональный театр. Лэнди определяет перевоплощение как способность человека примерить на себя

маску или роль. По его мнению, это парадоксальный процесс, включающий в себя контакт и разъединение, надевание на себя маски и снятие ее, одновременное существование в сфере «Я» и «не-Я».

Другой особенностью арт-терапии является то, что создание произведений искусства определяется бессознательными — спонтанными, эмоциональными, интуитивными — процессами.

В ряду подобных техник значительное место занимает театр. Специфика театра и определила разработку оригинальной техники психотерапии, получившую широкую известность под названием психодрама. Ее создателем принято считать Дж. Морено; первый опыт психодрамы теоретически обосновал в самом начале XX века русский режиссер и театральный деятель Николай Николаевич Евреинов.

Н. Н. Евреинов стоял у истоков явления, которое затем получило широкое распространение в психотерапевтической практике на Западе. Речь идет о лечебном методе, когда пациент проигрывает болезненную, травмирующую его ситуацию и через катарсис приходит к осмыслению того, что происходит на самом деле, а не только в его больном восприятии.

Н. Н. Евреинов считал, что сценические переживания самого актера проецируются на зрителя, а состояние зрительного зала, в свою очередь, отражается и на самом исполнителе. «Театр — это встреча двоих: глаза в глаза, лицом к лицу. И если Вы близко, я возьму Ваши глаза вместо своих, и Вы возьмете мои глаза, и я увижу вещи с Вашей точки зрения Вашими глазами, а Вы станете на мое место и увидите их моими глазами»⁴⁰.

В статье Н. Н. Евреинова «Подсознательные процессы и творчество», написанной в 1923 году, впервые встречается выражение «здесь и теперь», ныне ключевое для любого психологического или психотерапевтического тренинга. Евреинов пишет по поводу выдвинутой им идеи: «Я лишь хотел обратить внимание на метод лечения наших врачей, а заодно и сценических деятелей, в руках которых (как это ни странно на первый взгляд) находится один из способов, и может быть из самых могучих, — оздоровления человечества». В книге «Театр как та-

⁴⁰ Евреинов Н. И. О новой маске. Пг: Третья стража, 1923. С. 7.

ковой» (1914) Евреинов пишет об инстинкте преображения. Быть самим собой, нести со сцены собственные затаенные движения души есть *самовыражение*; не быть собой, воплощать образ другого человека — это, по Евреинову, *преображение*. Он считает также, что театральность вообще предшествует эстетическому чувству и проявляется как радость самоизменения. Автор говорит о театрализации жизни дикарей, которая наблюдается почти у всех первобытных народов, о драматических танцах, наконец, приводит пример японских офицеров, надевавших перед боем форму самураев и тем самым поднимавшим свой боевой дух.

Подобную же функцию, регулирующую социальное и психическое здоровье, во время Гражданской войны выполнял фронтовой театр. (Опыт такого фронтового спектакля, поставленного силами бойцов, ярко описан Алексеем Толстым в романе «Хождение по мукам».)

Вот еще один пример психотерапевтической функции театра, приводимый Евреиновым⁴¹. В 20-е годы в Петрограде работал педагог Николай Павлович Ижевский, до революции служивший преподавателем в третьей гимназии. Под его руководством действовал философский кружок «Наше общество». Крыша гимназии называлась у участников кружка «Священной горой». Там можно было не только наблюдать звезды, но и вести бесконечные откровенные разговоры о самых насущных в юношеском возрасте проблемах. Вместе с тем этот педагог мог в поездках за город с увлечением играть со своими учениками в пятнашки и чехарду.

После революции гимназия была преобразована в 13-ю трудовую школу, в нее влились девочки, и возникли сложные запутанные отношения между учениками. Дружба распалась, естественный в этом возрасте интерес к противоположному полу привел к появлению драматического любовного треугольника. Участники его страдали со всем юношеским максимализмом, и в их отношения оказался втянут весь класс. И тогда педагог предложил школьникам сочинить и поставить спектакль на импровизационной основе, персонажами которого были мас-

⁴¹ Евреинов Н. Н. О новой маске. Пг.: Третья стража, 1923. С. 7.

ки итальянской комедии Арлекин, Пьеро, Коломбина, но были введены и новые персонажи: доктор Фауст, Человек без маски, Франт с цепочкой.

В спектакле шла речь о естественности и лжи в любви, о благородстве подлинной дружбы. Каждый участник сам творил свою роль. Ученики, пользуясь масками *commedia dell'arte*, играли в этом спектакле самих себя, изживая в сценическом действии собственные переживания. Так они получили уникальную возможность, с одной стороны, взглянуть на себя со стороны, а с другой, пережить катарсис на сцене. Вот как описывает свои муки один из участников спектакля: «Все это время провисел на кресте, как Христос. Тело висит на виселице, а душа сидит внизу и смеется. Теперь я — жив душою».

В процессе спектакля выявилось, наконец, и лицо героини. Девушка, игравшая Коломбину, так оценивала свое состояние: «Я побывала на месте первого мальчика. Как было бы мне больно!» Ее подруга, ранее остававшаяся «не у дел», стала близка компании, восстановилась дружба, и все это вместе взятое оздоровило отношения мальчиков и девочек в классе. Произведенный Н. П. Ижевским педагогический опыт был осмыслен Н. Н. Евреиновым именно как вновь открытый метод театрального воздействия на психологию участников спектакля.

В книге «Театр для себя» Н. Н. Евреинов обосновывает психотерапевтический эффект театра, ссылаясь на слова Прентиса Мюльфорда из его книги «На заре бессмертия». В главе «Внутренний врач» автор учит, как помогать себе самому: «Всякое воображаемое действие, — пишет он, — невидимая действительность. Чем интенсивнее и дольше мы держим в сознании эти представления, тем полнее они выразятся в форме бытия, познаваемого внешними чувствами. Театр лечит актера, вот почему многие из них имеют моложавый вид».

Изложенные выше идеи Н. Н. Евреинова были им воплощены в художественной форме в пьесе «Самое главное». Ее героя не случайно звали Параклет, что в переводе с греческого означает «советник, помощник, утешитель». Пьеса написана на современном автору материале с элементами комедии масок: любовник по амплу — это страховой агент, комик — военный врач, служанка Коломбина — танцовщица-босоножка.

И как вывод из всей пьесы — необычная для своего времени идея: человечеству необходима «скорая театральная помощь», а «актеры милосердия» в будущем должны играть важную социальную роль.

Джекоб Морено пришел к тем же выводам совершенно независимо от Евреинова. Морено считал, что в творческой игре люди обретают исцеляющую свободу, в которой им отказывает социум. Сцена, считал он, это и есть перевернутый социум. На сцене человек переживает два состояния: полную, но иллюзорную раскованность и ущербную, но реальную раздвоенность. Эти идеи и легли в основу разработанной Морено психотерапевтической техники.

Начав с работы с детьми, по сути, с игровой терапии, которой он занимался в 20-е годы в Вене, Морено переходит к организации «Лечебного театра», а затем, эмигрировав в США, развивает наряду с доктриной и практикой социометрии и совсем новый для Запада метод лечения невротических расстройств, названный им психодрамой. Он основан на воздействии театральной игры непосредственно на подсознание участников действия. Истоки этого воздействия лежат, быть может, еще в дионисийском культе, связанном с экстазом, особым магическим состоянием энтузиазма, анархической импровизацией.

Для определения сущности психодрамы необходимо рассмотреть два аспекта проблемы, которые можно обозначить как «театр и игра» и «театр и религия». В понимании природы этого явления одним из ключевых понятий является катарсис и его психотерапевтический эффект. В книге «Психодрама и групповая психотерапия», изданной в 1946 году, Дж. Морено так определяет это понятие: «Психодрама — наука, исследующая «истину» драматическими методами», главным из которых является действие. Морено объясняет природу метода тем, что сцена дает особую свободу для выражения содержания внутренней жизни действующего на ней человека и помогает ему приобрести особый опыт. Средствами искусства и особенно театра можно достичь катарсиса. Так, «Терапевтический театр», созданный Морено, призван помочь пациенту освободиться от Невыносимого напряжения, которое до конца им не осознается. Помимо этого театр должен, по мысли Морено, помочь боль-

шому количеству людей, которые страдают от социального и духовного беспокойства.

Средством достижения относительного равновесия, очищения, разрешения эмоциональных конфликтов и является катарсис. Сущность психодрамы состоит, таким образом, в том, что драматическая игра помогает перевести содержание из вербального в действенное. Эта своеобразная игра включает несколько стадий: вначале следует делать вид, что выполняешь роль, затем наступает очередь проигрывания той же сцены как бы в прошлом, затем следует переживание содержания сцены в настоящем и, наконец, проба себя в будущем. При этом принципиально участие в действии других членов группы, что помогает взглянуть на себя и свою ситуацию новыми глазами.

Психодрама использует пять основных инструментов. Это: сцена, субъект или протагонист (пациент), режиссер, штат «терапевтических помощников» (вспомогательные его), публика.

Сцена представляет собой максимально гибкое жизненное пространство. По форме она круглая, и это принципиально важно. Пространство сцены шире жизненного, бытового, это как бы расширение жизни. Реальность и фантазии не находятся в конфликтных отношениях, и если предлагаемые обстоятельства, т. е. иллюзии и галлюцинации больного человека становятся реальностью, они воспринимаются им с помощью чувств. При этом очень важны, конечно, вдохновение и спонтанность действия.

Пациент должен быть на сцене самим собой, чтобы наиболее полно отразить свой внутренний мир. И в этом состоит, пожалуй, главное отличие психодрамы от драматического действия на сцене, где актер существует в облике другого человека. Для того чтобы пациент смог стать предельно искренним и раскованным, т. е. мог вести себя спонтанно, подчиняясь импульсам подсознания, существует специальная процедура разминки или «разогрева». Разминка — главное условие достижения спонтанности. Во время разминки происходит знакомство с самим собой, чему способствуют такие приемы, как *«монолог»*, *«проекция»*, *«интерполяция»*, *«сопротивление»*, *«проигрывание противоположной роли»*. Используются также *«прием отражения»*, *«вспомогательный мир»*, техника реализации и психотехника.

Протагонист преодолевает барьеры, блокирующие пластическое воображение и сопротивляющиеся поэтическому творчеству. Для того чтобы поднять со дна морского затонувшие сокровища, надо определить с помощью лота, где и на какой глубине они лежат. Нечто подобное происходит и в психодраматическом действии. Чем более раскрепощено подсознание протагониста, тем легче идет весь процесс.

Чем аморфнее продукция, выдаваемая клиентом, тем сценическое выражение менее адекватно глубинному содержанию подсознания. Подсознание реализуется в образах и символах. Ценным, стимулирующим подсознание материалом здесь являются народные игры, сказки, ритуалы, посвященные сбору урожая, любовные игры, все комедии, различные проявления остроумия. (Кстати, по мнению Морено, в трагедии подсознание проявляется труднее, чем в комедии, по причине депрессии.) Все перечисленные приемы помогают протагонисту (пациенту) не превратиться в актера, но стать на сцене тем, чем он является в действительности. «Другие» играют людей из его жизни. Вторым «Я» клиента является режиссер. Режиссер одновременно и постановщик, и терапевт, и аналитик. Каждый намек приводится им в действие. Объединить постановку с жизненной линией пациента и не допустить при этом потери публики — вот одна из его первоочередных задач. Как терапевт режиссер может нападать на пациента, шокировать его, смеяться, шутить, а иногда и самоустраняться, «кумирая в актере». Как аналитик он дополняет сыгранное пациентом собственной интерпретацией, организует реакцию публики.

Терапевтические актеры, выполняющие роль вспомогательного эго пациента, имеют двойное значение: они дополняют и режиссера, и пациента. Выполняя функции актера, «другие» актеры играют роли ведущих и одновременно социальных исследователей.

Публика, в свою очередь, помогает протагонисту, или же протагонист помогает публике, и тогда зрители сами становятся пациентами. Во всех случаях публика выполняет очень важную функцию — она выражает общественное мнение. Последнее положение лежит в основе целого ряда театральных экспериментов.

Прежде всего, в памяти возникает имя Антонена Арто (1896-1948), изложившего свои взгляды на природу театрального воздействия на зрителя в книге «Театр и его двойник». Ссылаясь на традиционное искусство танцовщиц с острова Бали, на состояние транса, в которое вводят себя мексиканские участники праздника инициации, и на другие подобные явления примитивной культуры, Арто подчеркивает, что транс принципиально отличен и даже противоположен истерии, где человек находится в состоянии ослепления.

Жест, движение, музыка, ритм — главные выразительные средства и театра, и психодрамы. В самой природе театральной выразительности лежит организация, некий план, особого рода контроль над исполнением, т. е. опосредованное участие сознания, вне которого невозможна никакая структура, никакая форма. Это и отличает театр как таковой от современных способов коллективного освобождения энергии, таких как, например, воздействие рок-музыки, современные танцы, хеппенинг, возбуждение зрителей в процессе спортивных соревнований, доходящее до безумия. Арто же особо обращал внимание на то, что истинный транс всегда религиозен, мистичен, он близок к театру — там и здесь происходит очищение и переход на высшие ступени сознания.

Юлиан Бек и Юдифь Малина проводили театральные эксперименты, близкие к психодраме. Их спектакли шли в жилой комнате обычного дома («Голоса женщин», «Кто говорит да, кто говорит — нет», «Доктор Фаустус»). Созданные ими театральные зрелища — «Living theatre» и «Environmental theatre» (Р. Шехнер) — постулировали отказ от ролей. Их целью было создание у актеров и, через эмоциональное заражение и внушение, соответственно, у зрителей, особого состояния, которое можно было бы назвать «десублимированный, откровенный, натуральный и честный рай». Иными словами, упомянутые выше американские режиссеры согласны с Морено в том, что «игра восстанавливает целостность мира»⁴².

⁴² Подробнее об упомянутых театральных экспериментах см.: *Рождественская Н. В.* Проблемы сценического перевоплощения. Л., 1979.

Психодрама получила широкое распространение в Америке в 30-40-е годы как один из эффективных методов групповой психотерапии. Так, Franko изучал возможности психодрамы в преодолении социальных и расовых предубеждений. Kulsgar с помощью психодрамы занимался подготовкой психотерапевтов. Lauff впервые применил методы психодрамы с пациентами-детьми, а Polansky и Harkins использовали психодраму как элемент госпитальной терапии. Эффективно ее проведение в психотерапевтической среде в госпитале или дневном стационаре. В литературе описан опыт работы с умственно отсталыми, с больными афазией. Доказана эффективность лечения с помощью психодрамы эпилептиков, хронических больных и т. д. Schneider и Perrot предложили метод исполнения роли как тренировочную схему в отношениях «врач — больной» для обучения студентов-медиков; разработаны варианты психодрамы для контингента военнослужащих. Специалисты в области психодрамы видят большой ее потенциал в деле высвобождения творческой энергии в процессе психотерапии с отдельными людьми, семейными парами, семьями и группами.

Таким образом, психодрама доказала свою эффективность как один из методов групповой терапии, основанной на самых важных принципах театрального зрелища. Но в качестве лечебного средства она теряет при этом эстетические качества. В случае же, если мы имеем дело с театральным спектаклем, критерии выразительности, художественного обобщения, зрелищноеTM являются обязательными.

Каковы же возможности психодрамы в деле развития креативности личности? Для того чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим ее основные приемы.

Авторы книги «Об основах психодрамы: история, теория и практика» Адам и Эли Блантнер описали принципы психодраматической техники. Они считают, что психодрама в ее широчайшем применении имеет целью именно освобождение индивидуальных, групповых и организационных творческих возможностей.

Принципы, представленные в этой книге, могут помочь в практическом руководстве, в выборе подходящей техники, а отдельные темы как раз предлагают возможность разных вариантов

применения некоторых приемов или их комбинаций. Основными принципами техники психодрамы являются следующие:

- В большей степени необходимо использовать физические действия, а не повествование, показ ситуации, а не рассказ о ней.
- Использование прямого адреса, т. е. рассказ о людях, которые вовлекаются в процесс и играют дополнительные роли. Они раскрывают подробности, т. е. активно участвуют в психодраме.
- Активное поведение других людей, которые участвуют в сценах, вызывает более спонтанное и более прямое поведение у самого участника.
- Создание абстрактной ситуации менее желательно, чем конкретная работа со специфическими сценами. Следует создавать подлинные столкновения всюду, где это возможно.
- Необходимо поощрять участников к утвердительным заключениям относительно своих желаний, страхов, намерений, использовать предложения, начинающиеся с «я».
- Работать с ситуацией в прошлом или будущем, как если бы она случилась в настоящем, здесь и теперь. Обратить внимание на ценность потенциальных возможностей для споров, для того чтобы договориться, и поэтому использовать такого рода опыт.
- Обращать особое внимание на невербальные компоненты, т. е. на тон голоса, модуляцию, интонацию, интенсивность, походку, а также на позу, жесты, экспрессию в коммуникации.
- Упражняться с участниками непосредственно в эмпатии. Работать над повышением уровня самораскрытия и честности, особенно в отношении чувств.
- Уважать и прислушиваться к межличностным предпочтениям в динамической группе.
- Постоянно оценивать и давать обратную связь группе в отношении коллективных предпочтений, с тем чтобы помочь участникам работать над их собственными проблемами. Учитывать взаимосвязи и рассматривать конфликтные решения, т. е. использовать социометрию.

- По возможности использовать игровой стиль в решение ситуации.
- Менять (варьировать) идентичность участников, т. е. людей, играющих символические роли, или ситуацию, чтобы ограничить сверхвключенность одних и, с другой стороны, стимулировать чувство альтернативных возможностей у других.
- Использовать символы и метафоры, персонифицировать их и делать более жизнеспособными.
- Включать другие артистические символы и средства, такие как движение, костюм, поэзию, искусство, музыку (звук) или световые эффекты.
- Обострять или усложнять поведение участников, чтобы исследовать широкие возможности разных решений ситуации.
- Признавать и использовать природу и ценность процесса «разогрева», т. е. предварительного раскачивания, как предвестника творческого поведения.
- Использовать средства драматической техники и реального расширения контекста драмы, для того чтобы исследовать и выражать опыт воображаемой ситуации, так же как и реальной, сделать их по возможности конкретными.
- Приветствовать и всячески поощрять моменты подъема, возбуждения, энтузиазма и творческого раскрепощения.
- Активно использовать и культивировать сублимацию — канал творческой энергии — и переходить, таким образом, к альтернативам невротического поведения, переводя его в динамическое развитие характера.
- Использовать лечебные факторы групповой терапии.

Основной смысл и цель этих принципов состоит в том, чтобы спровоцировать спонтанность, которая отражается в импульсивности, восприимчивости и эффективно способствует творческой интуиции и инсайту.

Таким образом, психодрама может быть использована как средство развития личности среди других психотерапевтических подходов: бихевиористских, направленной фантазии,

гештальттерапии, биоэнергетического анализа и других творческих арт- или рекреационных терапий (Р. Карсини, 1967; Дж. Л. Шапино, 1978).

Техника психодрамы может быть классифицирована в четырех основных категориях: основная (базовая), различные сцены, разрешение конфликтов и упомянутый выше «разогрев». Краткий список различных специфических приемов, которые можно использовать как средство развития креативности, приводится ниже. Подробное описание основных приемов можно найти в ряде специальных руководств.

Базовая техника используется для облегчения большинства процессов. Это и *аутодрама*, и *взаимодействие*, и *замена ролей*, и *отстранение*, и *дублирование*, и *монологи*, и «*множественное эго*», и «*зеркало*», и *увеличение*, *расширение*, *конкретизация*, и *обмен ролями*, и *использование психотерапевтических помощников*.

Для развития креативности особенно ценно достижение спонтанности, поэтому в психодраме используются элементы искусства: коллажи, театральные игры и «сенсорное пробуждение», а также направленная фантазия, поэзия, движение, танец, музыка и ритм.

Эти техники, разработанные Морено и другими специалистами по психодраме за последние пятьдесят лет, могут быть использованы не только в классическом варианте, но также в модифицированной свободной форме. Очевидно, что многие из них требуют поддержки группы, но их можно адаптировать к индивидуальной работе или работе с парами. Самым существенным принципом здесь является использование потенциала воображения в его сфокусированном на проблемах пациента виде.

Обращаем внимание на то, что психодраматические приемы могут применяться для разных целей. Для прояснения чувств и позиций пациента используется техника «*двойник*», «*множественное эго*», «*множественные двойники*», «*отстранение*» и «*монолог*». Взаимодействие участников психодрамы может быть уточнено, выявлено полнее с помощью техники, которая называется *переигрывание* {*передельвание*} «*перемена*

ролей», «зеркальное отражение» и «за спиной»⁴³. Некоторые аспекты проблем пациента могут быть драматизированы (воплощены на сцене с помощью техники «социометрическое действие»).

Прошлые события возможно исследовать, представив себе, что они происходят в настоящем. Пациенты могут раскрыться в таких приемах, как сотворчество, где на сцене с полнотой реализуются их желания. Такая техника побуждает признавать эти желания и явственно их выражать. А это и есть самое ценное в психиатрическом лечении. Такое осмысление желаний называется «завершающим актом».

Если пациент хочет выйти из состояния бездеятельности, используется техника «замена ролей» или альтернативные варианты решения данной сцены. Бывает, что для пациента особенно важно понять возможную мотивацию кого-то из его прошлого, и тогда техника «замена ролей» может быть бесценна в работе с его комплексами.

Может быть полезен и прием «изменение целей» как существенный компонент личностного развития. Дело в том, что подлинные цели пациента часто скрыты за амбициозными или неосознанными туманными мотивами. Обычная дискуссия не выявляет подобные формы самообольщения. «Проекция будущего» помогает на конкретных примерах сделать выводы, благодаря которым пациент получает реальные представления о подлинной ценности своих целей.

«Волшебная лавка» — это еще один прием, который может вызвать дискуссию относительно целей и цены, необходимой для их достижения.

Метафора как ценный элемент терапии больше используется в гипнозе, семейной терапии и других современных подходах. Техники психодрамы могут применяться для упражнения способности пациента работать с образами внутри метафорического пространства. Конкретизация этих образов

⁴³ Подробное описание см: Сидоренко Е. В. Психодраматический и недирижерский подходы в групповой работе. СПб., 2001; а также: Blathner A., Blathner A. L. A Compendium of Psychodramatic Terms and Techniques // Foundation of Psychodrama. N-J., 1985.

позволяет экспериментировать с конкретным действием там, где иначе можно было бы действовать лишь мысленно, психологически. Согласование разноуровневых ресурсов тела может стать средством для пробуждения спонтанности и инсайта.

Заново сыгранные фантазии, галлюцинации и сны основываются на психодраматической категории *сверхреальности*. Они используются для того, чтобы пробудить и прояснить невысказанные чувства и установки пациента, которые связаны с его фантазиями.

Различные техники «разогрева» необходимы для того, чтобы внушить чувство безопасности, сотрудничества и увеличить степень вовлеченности пациента в процесс.

Другие техники предварительной настройки пациента могут дать нужный в работе материал непрямым образом. Опыт арт-терапии, проигрывание сходных ситуаций (но не слишком эмоционально нагруженных), театральные игры, использование приема направленного воображения, пробуждающего сенсорику и спонтанность пациента, — все эти приемы могут сломать лед и дать участникам тот опыт, который послужит толчком для дальнейших дискуссий. Специалисты находят, что структурированный «разогрев» может дать более благодарный материал и помочь быстрее подойти к существу проблемы пациента. Такой подход противоположен стереотипному началу психотерапии, когда психотерапевт, слушая пациента, абсолютно или относительно пассивен.

В разных целях могут помочь разные техники. Для того чтобы заострить проблемы пациента эффективна, например, техника *дискриминация*, а использование техники *преувеличения* позволяют изменить степень эмоциональности ответов от сдержанных до сверхэкспрессивных. В стороне от основной сцены можно поддерживать пациента, повторяя его роль в самой эмоциональной, идеализированной, грубой, смешной, абсурдной или трагической манере. Выбирается такой стиль, который поможет раскрыть чувства пациента и расширить их диапазон, показать возможность альтернативы. Однако с самого начала сцена должна быть правдоподобна.

Все перечисленные техники — это способы использования ресурсов воображения, способности к игре и творчеству. Пос-

леднее гораздо важнее, чем просто осознание, понимание или инсайт. Важна и конструктивная активность участника.

В плане раскрытия творческих ресурсов личности, с нашей точки зрения, перспективны и некоторые другие приемы. Такова, например, техника «маски». Маски могут быть использованы для того, чтобы увеличить ролевую дистанцию и внушить пациенту чувство, что данная роль гораздо больше, чем сама личность, в этой ситуации достаточно активная. Таков один из способов подключить к процессу социодраму, т. е. исследование отношений пациента с его окружением.

Р. Лэнди (1985) описал технику, в которой протагонист prepares с помощью ритуальной конструкции три маски — из пластилина, марли, пропитанной парафином, и пластыря, а четвертую создает на основе конфигурации собственного лица. Затем он отливает эти маски или украшает их так, чтобы они представляли его самого, его родителей и одного из близких родственников. Все эти персонажи становятся средством для столкновения в модифицированном действии социодрамы. Каждая маска интервьюируется, протагонист играет их партии и затем инсценирует столкновение между ними. Таким образом, использование масок может рассматриваться как синтез искусства и психодрамы.

«Отрепетированная психодрама» — еще один прием, близкий к театральному искусству. Иногда пациенты с артистическими наклонностями могут захотеть представить сцену или серию сцен, связанных с их собственной жизнью. Они адаптируют какой-либо литературный отрывок или кусок пьесы или сами пишут сценарий, ставят, репетируют и играют в пьесе (или в самом коротком скетче), иногда с помощью обученных помощников. В дальнейшем они могут быть объектом исследования с помощью психодраматических методов. Во всех случаях психодрама позволяет людям использовать воображение как основу действия. Это, в свою очередь, развивает нашу способность участвовать в опытах, которые «больше, чем жизнь».

Морено называл психодраму «театром правды», потому что это, действительно, правда для людей, включающих в сферу своей жизни область чувств, фантазий с выходом за пределы реальности.

Сопоставление психодрамы и психоанализа позволяет сделать следующее заключение. Если Фрейда можно считать исследователем новых территорий ума (ему нравилось, когда его сравнивали с Колумбом), то Морено был тем, кто развивал технологии для освоения новых территорий, прокладывания дорог, окультуривания земли и т. д. Он первый стал использовать неизвестные ресурсы мозга и социальных систем.

Таким образом, подходы, предложенные Морено и его последователями, предполагают раскрытие творческих ресурсов мозга, мобилизацию дремлющих творческих сил. Поэтому они могут быть использованы не только в лечебных целях, но и для тренинга в сфере обыденного сознания: в образовании, на отдыхе, в социальной работе. Цель во всех этих случаях — укрепить подсознание, сделать поведение более естественным, непринужденным, облегчить общение, расширить диапазон чувств.

Вообще говоря, набор психотерапевтических техник потенциально бесконечен и можно, познакомившись с ними, экспериментировать, создавая новые. В зависимости от контекста и состава участников можно адаптировать в этих целях приемы импровизационного театра (V. Spolin, 1963), творческой драмы (McCaslin, 1984, Polansky, 1980), драмотерапии (Jennings, 1986) и других видов творческих арт-терапий. Перспективна интеграция этих подходов с другими методами психотерапии и исследование возможностей их использования с различными популяциями и в разных контекстах.

Глава 8

Арт-терапия и творчество

Арт-терапия — это сравнительно новый метод воздействия на психику человека с целью ее коррекции. Первое время занимались в основном больными людьми. В настоящее время арт-терапия широко применяется и для коррекции поведения, для обучения самореализации и прочих целей, которые ставит перед собой психологический тренинг.

Арт-терапия как ребенка, так и взрослого, особенно взрослого, в какой-то степени продолжает и развивает некоторые приемы и игровой терапии, и психодрамы. Например, создание историй и их проигрывание связаны с воздействием искусства на душу человека.

Специалисты в области арт-терапии французские психиатры Ф. Гранье и Л. Ф. Гейрал рассматривают фундаментальную проблему творчества исходя из своего опыта. Их концепция отлична от психоаналитической теории и от психофизиологической интерпретации творчества. Авторы проводили исследования, которые позволяют ориентироваться в психопатологии экспрессии и обсуждать показатели и результаты этого вида психотерапии. Арт-терапия авторов представляет собой один из самых оригинальных и плодотворных методов исследования патологии психики. Вместе с тем речь идет и об исследованиях здоровых людей, в основном людей творческих. Предметом арт-терапии является изучение искусства психически больных, психопатологии искусства, психопатологии экспрессии. Опыт знакомства с несколькими тысячами рисунков, созданных десятками больных, как раз говорит о том, что с помощью этого метода можно глубоко изучить творчество, различные техники использования выразительных средств и различные продукты художественной деятельности в связи с нуждами психотерапевтического исследования.

Авторы считают, что если творчество — это процесс, который проявляет и реализует в новом объекте способности и

потребности художника-творца, то креативность, напротив, — это потенциальная склонность к творчеству, которой обладает каждый индивид и которая может проявиться в соответствующих условиях.

Сохраняясь в потенции, креативность могла бы более или менее полно проявить преимущества такой личностной истории, когда человек реализует свои способности или когда он их реализует в обстоятельствах катарсиса. В противном случае креативность может остаться погребенной под грузом различных зажимов, социально-культурных запретов, стереотипного поведения или неблагоприятных условий и, будучи подавлена, может быть связана с упадком умственных сил.

Таким образом, творческий потенциал определяет творческое поведение непредвиденным образом, вне образования и воспитания, и поэтому большое число исследований творчества не может учитывать всех факторов. В основном они ставят своей целью отбор наиболее творческих и интеллектуальных людей или увеличение их продуктивности. Независимо от французских авторов, Рудольф Арнхейм в статье «Искусство как терапия» говорит о том, что практическая деятельность врача, вообще говоря, начинается не с искусства, а с людей, попавших в беду, т. е. с пациентов, и тут хороши все средства. Оказалось, что искусство признано одним из самых в этом смысле целебных средств. В основе развития метода арт-терапии лежит убежденность, что каждый человек в действительности достаточно подготовлен к восприятию искусства и может извлечь для себя пользу из общения с ним.

Лет пятьдесят тому назад арт-терапия началась с разработки методики, в основном касающейся работ с красками, бумагой, глиной, т. е. с привлечения изобразительных искусств. Уже давно психотерапевты и психологи знали и о воздействии музыки на психику больного человека. Существует направление либротерапии, т. е. воздействия книгой, когда в нужный момент в лечебных целях больному дают соответствующую литературу, апеллируя к его воображению.

В настоящее время арт-терапия завоевывает все более широкое признание и включает в себя не только воздействие искусством, но и, что самое важное, элементы творчества, когда человек

сам создает нечто такое, что затем помогает ему выйти из кризисного состояния. Поэтому арт-терапия — это метод, который очень тесно соприкасается с проблемами психологии творчества.

И все-таки данная область психологии и медицины остается мало изученной. Такие сферы искусства, как сказка и театр, музыка и танец, психодрама и фотоискусство, могут выступать и выступают как самостоятельные виды психотерапии.

В настоящее время предпринимаются попытки теоретически обосновать методы арт-терапии. Рудольф Арнхейм говорит о том, что нужно рассмотреть природу разных видов искусств, а также те их свойства, которые могли бы служить или, наоборот, препятствовать их использованию в качестве терапевтического средства.

При таком взгляде на природу разных искусств и их нынешний статус, по мнению автора, можно обнаружить два важных признака искусства. Во-первых, его демократичность, т. е. доступность всем, и, во-вторых, то, что, согласно некоторым гедонистическим традициям западной эстетики, восприятие и «делание» искусства доставляют человеку, прежде всего, творческую радость, поднимают его над обыденностью, приводят к катарсису, в результате чего и достигается нужный психологический эффект.

В этой концепции важна убежденность, что каждый человек в действительности достаточно подготовлен к восприятию искусства и может извлечь для себя пользу от общения с ним. Кроме того, каждый человек обладает врожденными способностями для создания произведений искусства. Это революционное по своей сути воззрение обеспечило обоснование новых предпосылок для обучения искусству и подготовило, кстати, почву для правильного понимания народного, или так называемого «примитивного» искусства.

Несколько десятилетий тому назад, благодаря Арнхейму, возникла концепция, согласно которой творческая деятельность способна вдохнуть жизнь в человека, нуждающегося в психической помощи, и стимулировать его способом, который раньше считался привилегией одних только художников.

Думается, врачи не должны считать, что качество работы, которую выполняет пациент, не имеет никакого значения.

Наоборот, как утверждает Арнхейм, «эстетическое совершенство, по сути дела, есть не что иное, как средство, с помощью которого художественное высказывание достигает своей цели. Образы при таком подходе должны быть не только правдивыми, они также должны быть доведены до как можно лучшей реализации, ведь именно благодаря своей прозрачности и мощи объект искусства воздействует на человека, в том числе и на автора произведения»⁴⁴.

Поскольку Арнхейм разделяет идеи гештальт-психологии, для него очень важен вопрос, каковы потребности человека, который занимается искусством. И тут он расходится с мнением большинства исследователей, которые считают одной из важнейших потребность в самореализации и самовыражении. Арнхейм настаивает на том, что одна из основных функций искусства — все-таки познавательная. Он говорит, что все знание, которое мы получаем из действительности, преобразенное нашими органами чувств, тем не менее остается с нами благодаря нашим зрению, слуху, осязанию. На самом деле, это отнюдь не так просто — узнать, какова природа и функции объектов внешнего мира.

Поэтому, согласно позиции гештальт-психологии, Арнхейм выделяет, во-первых, сенсорное восприятие, которое не может ограничиваться только фиксацией реальности, оно обязательно ищет структуру образов. Только при обнаружении этой структуры и при связывании одного элемента с другим и можно говорить о появлении на свет произведения искусства, картины или скульптуры. (Напомним, что Арнхейм в основном занимается изобразительным искусством.) Произведение искусства, по мнению автора, — это очищенная и увеличенная копия объекта, порожденная восприятием художника.

Во-вторых, по мнению Арнхейма, для понимания сути арт-терапии еще более важно то, что любое восприятие является символическим. Поскольку все структурные свойства есть результат обобщения, мы воспринимаем индивидуальные проявления каких-либо вещей, связывая их с общими качествами. По-

⁴⁴ Арнхейм Р. Искусство как терапия. <http://WWW.aquarun.ru/psih/tvor/tvor36.html>

этому отдельный объект восприятия для нас символически замещает целую категорию объектов. Так, например, когда пациенты, художники, врачи, лечащие искусством, воспринимают и рисуют дерево, изо всех сил тянущееся к солнцу, или вулкан в виде страшного агрессора, они опираются на способность человека в каждом частном случае видеть общее во всем разнообразии его деталей.

Арнхейм подчеркивает, что существенными признаками воспринимаемой нами действительности, которая реализуется в произведениях искусства, являются ее экспрессивные характеристики, т. е. выразительность, в частности такие элементы, как форма, цвет, композиция, движение. Даже если воспроизвести только формы физических объектов, их цвета и т. д., все равно останутся такие элементы выразительности, т. е. проявления творческой деятельности, которые смогут объяснить соответствующее поведение пациента. Они дадут врачу возможность выявить основные наклонности и пристрастия по этим выразительным элементам рисунка. В таком случае восприятие произведения будет полностью символично.

И наконец, наряду со способностью строить обобщения, человек обладает еще одной способностью, которая дополняет эту первую, — он может отбирать, подставлять на место реальных ситуаций их мысленные копии. Работая с помощью воображения, мы все разыгрываем в уме аналогии реальных ситуаций, которые нас интересуют. Это могут быть мысленные эксперименты типа: что произошло бы, если бы...? Вообще это выражение «если бы», которое так широко использовал Станиславский, как известно, включает механизмы воображения. Они могут материализоваться, как пишет Арнхейм, не только в картинах, скульптурах, но и в театральных импровизациях, в психологической драме, в рассказывании различных историй.

Хорошо известно, что работа воображения художника сильно отличается от работы ученого, когда он ставит эксперимент. Образы и представления в художественном творчестве формируются на основе субъективно переживаемых потребностей.

Следует особо отметить, что творческая работа в кабинете врача также сильно отличается от простой игры воображения.

В ней всегда есть момент проекции личностных качеств, отношений. На этом основании Рудольф Арнхейм делает вывод, что настоящее произведение искусства дает терапевтический эффект, которого нельзя достичь никакими меньшими усилиями. Он непосредственно связан прежде всего с подлинностью искусства — настоящие произведения искусства говорят правду. Эта позиция прямо противоположна тому, что говорил об искусстве Фрейд, который считал, что хорошая форма — лишь украшение, которое позволяет себе художник.

Согласно логике этих рассуждений Арнхейм приходит к довольно смелому выводу о том, что лечение искусством можно рассматривать как модель высокой творческой продуктивности в различных видах искусства. Как и многих исследователей искусства, ученого беспокоит падение художественного уровня произведений, и он считает, что художникам, скульпторам и прочим деятелям искусства сейчас, как правило, не хватает искры подлинности. Поэтому «любовные интрижки» с чисто формальными чувствами, увлеченность примитивными прелестями или эротикой привели сегодня к тому уровню, который мы имеем в художественных галереях и музеях. Эти произведения среднего качества кажутся талантливыми, но мало к чему обязывающими и не ставящими перед собой какие-либо цели. В таких случаях, конечно, первенство захватывают прикладные виды искусства. Но тем не менее, автор делает смелый вывод о том, что лечение арт-терапией может привести и профессиональных художников к более высокому уровню их произведений.

Уже упоминавшиеся французские психиатры Ф. Гранье и Л. Ф. Гейрал считают, что именно с помощью арт-терапии, которая реализует творческие потенции человека, можно не только раскрыть личностную историю пациента, которая скрывалась и не всегда была осознана им самим, но и добиться катарсиса, а затем и полного расцвета в жизни взрослого человека. Креативность невозможно измерить, и это делает творческое поведение непредсказуемым, таким, которое завораживает и не поддается воспитанию и образованию. Наблюдения в ателье арт-терапевта позволяют авторам только подтвердить заключение, сделанное Фрейдом в его книге о Леонардо да Вин-

чи: творческий процесс все-таки до конца не осознаваем и непознаваем.

Функционирование ателье арт-терапии позволяет одновременно изучать и творческое поведение, и психотерапевтический эффект, повышающий уровень самого произведения, и реализующиеся в игре между группой и терапевтами творческие способности человека.

В действительности арт-терапия представляет собой цепь сеансов, и при повторении некоторых признаков или симптомов необходим системный анализ достигнутых результатов. Последний как раз и предполагает семантический, структурный, психодинамический подходы, и только использование всех этих аспектов анализа позволяет установить, принимать ли во внимание совокупность личностных черт исполнителя. Такой подход позволяет не разделять творческое поведение от других его форм, не ограничивать анализ чисто формальным разбором произведений.

Рассмотрим подробнее два примера практического применения арт-терапии из разных областей искусства.

Весной 2003 года в Будапеште прошел первый Всемирный конгресс по арт-терапии, на котором был представлен целый ряд новых разработок. Остановимся подробнее на одной из них.

Отечественный исследователь В. Н. Никитин предложил и обосновал пластикo-когнитивный метод арт-терапии. Его доклад был проиллюстрирован видеофильмом, демонстрирующим технику этого метода. Оказалось, что она родственна приему психодрамы, который получил название «play back». «Play back» (буквально — «игра за спиной») — это спонтанное драматическое действие актеров, которые разыгрывают рассказ главного действующего лица о его значимых переживаниях. Разница между «пластикодрамой» и «play back» заключается в форме и стиле проживаемого актерами драматического сюжета.

Ключевым положением пластикодрамы является разыгрывание ролей актерами в стиле постмодернизма. Обращение к драматическим эссе, художественным произведениям, искусству театра движения позволяет наполнить эту спонтанную игру идеями и выразительными формами, усиливающими впечатление от переживаний актеров, разыгрывающих рассказ протагониста.

Никитин так формулирует задачи своего метода.

Первое — это социально-психологическое изучение данной личности как тренером, так и самим учащимся. Цель — определение его личностной социальной зрелости, уровня эмоционального и когнитивного развития, характера формирования психических свойств и функций.

Второе — это диагностика и коррекция психических дисфункций, например задержек в психическом развитии, если речь идет о ребенке, психологических травм, личностных, поведенческих и социальных проблем.

Третье — выявление влияния различных деструктивных, психогенных, дидактогенных (т. е. связанных с неправильной педагогикой) и социальных факторов на развитие личности.

Четвертое — повышение социального статуса личности и ее социальной компетентности в вопросах нормального, адаптированного поведения.

Пятое — развитие высших психических функций в телесной, эмоциональной и когнитивной сферах. Таких функций, например, как воображение, эмоциональная зрелость, отзывчивость и других.

Шестое — развитие коммуникативных, креативных и эстетических способностей, чувственно-волевого начала.

Седьмое — научение методам и приемам самопознания, продуктивному спонтанному поведению.

В зависимости от этнокультурных и социальных факторов, возраста и пола индивидуума задачи такой социально-психологической коррекции меняются как по содержанию, так и по форме. И, как показывают исследования Никитина, без обращения к телесному сознанию, к синтезу телесных и драматических приемов по раскрытию творческих способностей человека продуктивность психологической коррекции, безусловно, снижается. В связи с этим автор делает небольшой экскурс в историю развития техник психотерапии, построенных на объединении психофизиологического и телесного начал в действии.

Благодаря усилиям отечественных психологов (Н. А. Бернштейна, П. В. Запорожца, В. П. Зинченко, В. В. Козлова и других) движение и действие рассматриваются как средство взаимовлияния на функции мозга. Движения оказываются умными

не потому, что ими руководит внешний и высший по отношению к ним интеллект, а сами по себе.

В 1980-е — 90-е годы в ФРГ, например, были проведены исследования взаимосвязи между моторикой и языком, моторикой и уровнем интеллекта IQ для различных категорий детей. В результате появилась программа «Психомоторика в школе». Было доказано, что развитие психомоторики является важнейшим компонентом в образовательном процессе для детей начальной школы.

Телесно-ориентированные подходы, разработанные на том основании, что состояние и форма телесного действия отражают состояние сознания и психики, Никитин определяет два ведущих направления, разделяя их по целям и приемам психологической коррекции личности: психоаналитическое и арт-телесноориентированное, социально направленное.

Психоаналитическое направление представляет собой непосредственную работу с телом. Главным двигателем этой работы является дыхание, активная и пассивная манипуляция мышцами и суставами, движение и голосообразование, а также анализ телесного и эмоционально-чувственного характера реагирования. Можно сослаться в связи с этим на характерологический анализ Вильгельма Райха и биоэнергетику Александра Лоуэна. Вспомним также терапию движения Мойше Фельденкрайзе, М. Александра, рольфинг Иды Рольф (см. гл. 6 настоящего издания).

В свою очередь арт-телесноориентированное направление выступает как сложная интегрированная модель включения личности в эмоционально-чувственное творческое действие, оно направлено на преодоление ригидных неадекватных реакций и социально-психологических культурных стереотипов, на раскрытие личности и ее творческого потенциала. И здесь автор концепции выделяет два вида психокоррекции. Один из них — это развитие чувственно-эстетической сферы сознания путем рождения спонтанного музыкального движения, танцевально-двигательной терапии и развитие социально-когнитивной сферы сознания. Второй — пластико-когнитивный метод, который разработан для решения задач коррекции социально-психологических проблем личности.

Спонтанность и естественность могут быть выявлены на основе синтеза тонко развитого мышечного чувства со способностью к целостному восприятию музыкального произведения и тем самым передаче глубочайших переживаний музыкального образа. Степень самораскрытия зависит от эмоциональной открытости личности, глубины и характера осознания ею своего телесного «Я», пластического совершенства и уровня креативности. Все музыкальные образы имеют выразительный характер, порождают различные эмоционально-чувственные, двигательные формы реагирования, от пластического до импульсивного.

В методическом обеспечении процесса коррекции образа «Я» с помощью выразительного движения особую роль играют техники по развитию чувства ритма. Вслед за Б. М. Тепловым Никитин считает, что чувство ритма выступает важнейшим компонентом в осуществлении коррекции всех психомоторных функций человека, его памяти и внимания. Помимо знания о том, что ритмика в психотерапии используется при лечении всевозможных двигательных и речевых расстройств типа заикания, можно говорить о тесной взаимосвязи между способностью к чувственному восприятию ритма и уровнем развития эмоционально-чувственной и когнитивной сфер сознания, между характером социально-личностной идентификации и эстетической культурой человека. Иначе говоря, чувство музыкального ритма имеет не столько моторную, сколько эмоциональную природу, в основе которой лежит восприятие выразительности музыки.

Другим направлением пластикодрамы стало создание целых пластических спектаклей, в которых выбор драматических ролей позволяет разрешать личностно-социальные проблемы исполнителей. В этой модели продуктивный творческий процесс не следует за обучением, а как бы ему предшествует, составляет его наиболее важное звено. Поиск, обнаружение и исследование непознанного, неизвестного в проблемной ситуации составляют содержание процесса научения, психического развития и коррекции и одновременно выступают как творческий акт. В проблемной ситуации поиск решения регулируется на

основе инсайтов, т. е. актов внезапного озарения (понимания), выступающих как конечные звенья продуктивного процесса психической регуляции.

На сеансе по пластикодраме можно наблюдать, как человек проецирует события внешнего мира и собственный опыт переживания в игровые пластикодраматические формы. Он переносит свой опыт существования и свои представления в безопасную и привлекательную для себя сферу деятельности, в которой он является и творцом, и разрешающим различные ситуативные проблемы. Его воображение выступает в качестве механизма разрядки аффектов, подобно тому как чувство реализуется в выразительных движениях. Следовательно, «творчество становится сильнейшим средством для разрядов нервной энергии»⁴⁵.

В процессе пластикодрамы участник настраивается на осуществление спонтанной импровизации в рамках драматического события. Целью импровизации является научение одномоментному целостному включению в акт творческого действия. В пластикодраме субъект отыскивает в самом себе потерянные, скрытые чувства и ресурсы из прошлого опыта, которые он выражает в форме эмоционально-чувственного невербального проживания принятой им роли. В спонтанном театре участники играют и роли, и самих себя. Тем самым они обучаются естественным и стилизованным остранинным способам самовыражения, помогающим, в частности, разрешению личностных конфликтов.

Автор методики выделяет несколько ступеней развития сценария.

- Во-первых, использование простых пантомимических образов, усиливающих мимикой.
- Во-вторых, подкрепление мимики телесными движениями, спонтанно выражающими чувства, настроение, развитие образов.
- В-третьих, создание пластикодраматического образа с невербальным проигрыванием социальных ролей.
- В-четвертых, включение в импровизацию слов, использование которых уже было подготовлено участием в

⁴⁵ *Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 1986. С. 115.

пластических этюдах. Затем следует разыгрывание задаваемой психологом проблемной ситуации с заострением отношений между участниками.

Используются и художественные приемы классической пантомимы: иллюзии, перевоплощения, стилизованные техники движения.

Особую роль в этом действе на всех уровнях автор отводит средствам индивидуальной выразительности, включая костюмы, маски, грим. Благодаря применению этого вспомогательного реквизита расширяется поле фантазии, обостряется восприятие и усиливается переживание драматического события. Помимо костюмов в игре используются цветные лоскутки материи, большие куски бумаги, любимые личные предметы, которые участник выбирает себе в помощь. Таким образом создаются аксессуары, не только помогающие раскрыть содержание импровизации, но и выражающие психическое состояние актера.

Во время театрального действия особое внимание обращается на то, как актер двигается, как он работает с материалом, виртуозно ли владеет своим телом, мимикой, голосом, как он организует свою роль, как раскрывает ее содержание. В конце занятий вместе с актерами обсуждается переживаемое ими во время игры состояние, интерпретируются те изменения, которые они обнаруживают в себе во время и после игры.

По сути, мы видим здесь арсенал приемов, разработанных на основе теоретических положений психодрамы Морено и сценического опыта, накопленного в современном искусстве театра движения. Методическое обеспечение представлено тремя направлениями психодрамы. Первое — раскрытие внутренней проблематики участников через психодраматические техники игры. Второе — актуализация творческих способностей посредством пластика-драматического действия. Третье — трансформация представлений людей о своей личностной социальной идентичности, о способности к социальной адаптации посредством проигрывания различных социальных ролей.

Во время психодраматического действия создается атмосфера доверия, взаимоподдержки, естественности, спонтанности. Эффективность вхождения в роль, в игровое пространство обеспечивается умением психолога использовать на занятиях определенным образом подобранные и взаимодополняющие друг друга приемы, такие как *«обмен ролями»*, *«внутренний голос»*, *«шут»*, *«зеркало»*.

Игровые занятия по актуализации творческих способностей делятся по степени сложности. Логика занятий строится таким образом, чтобы освоение упражнений происходило по мере усложнения содержательной стороны.

Оценивались законченные, спонтанные, драматические элементы выразительности, и это позволило выделить пять эстетических показателей, связанных не столько с формой, сколько с характером проживания идеи этюда.

Первое — экспрессивность, т. е. способность к пробуждению активного творческого начала.

Второе — пластичность, способность к осуществлению разномодалных и разнохарактерных форм самовыражения: от мягкой, текучей до взрывной и импульсивной.

Третье — спонтанность, способность к адекватному реагированию на воздействие стимулов в новых ситуациях.

Четвертое — когнитивность, способность к осуществлению спонтанных осознаваемых действий.

Пятое — креативность, т. е. способность к нахождению оригинальных решений, адекватных условиям среды.

Таким образом, пластикодрама представляет собой некий сплав сценической выразительности с элементами психодрамы.

Среди рассматриваемых техник представляет интерес еще одна, имеющая прямое отношение к нашей теме. Речь идет о специфической области арт-терапии, названной *«сказкотерапия»*. Многие шедевры сказочного жанра создавались для конкретного ребенка, а следовательно, включали и психотерапевтическую задачу. В этом замечательном ряду стоят, например, *«Черная курица»* А. Погорельского, *«Алиса в стране чудес»* Л. Кэрролла, *«Винни Пух»* А. Милна, *«Приключения Незнайки»* Н. Носова, *«Пеппи Длинный чулок»* А. Линдгрена.

Сказка — не только один из древнейших жанров словесности, но и самый устойчивый из них, поэтому феномен сказки является доказательством культурного единства человечества. Сказка преодолевает любые групповые границы — национальные, исторические, половые, возрастные и социальные. Универсальность сказки поэтому является основой для широкого применения ее в педагогике и психотерапии.

Метод, разработанный О. В. Заширинской, уникален⁴⁶. Автором предлагается не просто игра в сказку, но сочинение сказок, что выводит человека на творческий уровень. Метод предназначен для обучения студентов-психологов, а также для коррекции поведения взрослых людей, особенно педагогов. Ссылаясь на опыт Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой (1998), автор говорит о большом значении коммуникативной диалогической среды, в которой происходит действие сказки.

Зинкевич-Евстигнеева в свое время выделила следующие преимущества диагностики и психокоррекции развития с помощью сказкотерапии.

1. Психодиагностика с помощью сказочных приемов — это проективная психодиагностика, которая позволяет описывать целостную картину личности, отдельные ее проблемные зоны и резервные возможности.
2. Сказкотерапия — это систематическое расширение потенциальных творческих способностей человека, которое помогает решать его психологические проблемы.
3. Создавая группы, участникам приходится налаживать межличностные отношения, и при этом учитываются и развиваются некоторые важные коммуникативные качества.

Перечислим основные из них.

Во-первых, пробуждается эмпатия, то есть умение видеть мир (содержание сказки) глазами другого человека, стремление понять его, способность рассказать о своем понимании, чтобы остальные смогли подтвердить или опровергнуть данные представления.

⁴⁶ Заширинская О. В. Сказка в гостях у психологии. М., 2001.

Во-вторых, развивается доброжелательность, то есть способность чувствовать и показывать другим свое уважение и симпатию, умение учитывать точку зрения другого участника тогда, когда не одобряешь его мнение, готовность поддерживать других.

В-третьих, умение быть естественным, не скрываться за масками, открыто демонстрировать окружающим свое отношение, готовность быть самим собой.

В-четвертых, конкретность, отказ от общих рассуждений, многозначных и невнятных замечаний, умение говорить о своих мыслях, мнениях, действиях, переживаниях, готовность однозначно отвечать на вопросы участников, когда идет анализ сказок.

В-пятых, инициативность, то есть склонность к деятельной позиции по сравнению с другими участниками творческой группы, к тому, чтобы идти вперед, а не только реагировать на то, что делают остальные, готовность браться за решение вопросов и проблемных ситуаций там, где требуется активность и энергичность.

В-шестых, непосредственность, то есть умение говорить и действовать прямо, четкое представление об отношении других людей и четкая демонстрация своего отношения к ним.

В-седьмых, открытость, готовность искренне обсуждать с другими свои мысли, умение говорить о чувствах, переживаниях, опасениях, сомнениях.

В-восьмых, принятие собственных чувств и чувств других людей, отсутствие неуверенности при выражении своих чувств, готовность принимать чувства окружающих и выражать собственные без стремления навязывать их.

В-девятых, конфронтация, осознание своей ответственности, заинтересованности в какой-либо точке зрения в случае ее несовпадения с мнениями остальных. Предполагается готовность спорить по существу, конструктивно обсуждать суть дела, корректно проводить возникающие дискуссии.

Наконец, в-десятых, самопознание, то есть отношение к конфронтации с другими и к новому опыту как к ценному материалу для познания себя, иными словами, исследовательское отношение к собственной жизни. С помощью сказки

возникает готовность пользоваться помощью и советами других людей, не теряя при этом индивидуальности⁴⁷.

При выполнении этих несложных условий возникает взаимодействие в творческой группе и удается достигнуть значительных результатов для каждого из участников, которые работают со сказкой. Таким образом, совместными усилиями можно приблизиться к идеалу, когда обучение становится творчеством. Сказкотерапия является еще одним шагом на пути к творческой самореализации. «Иначе, — как пишет автор, — придется не радоваться жизни вместе с психологией, а только прикладывать ее к своим больным местам».

О. В. Заширинская предупреждает, что лихой полет неразборчивой фантазии едва ли обогатит плоды психотерапевтического сочинения сказок. Поэтому следует ориентировать участников тренинга на создание гармоничных сказочных образов. Это важная функция психотерапевта, которую, конечно, нужно осуществлять ненавязчиво, в связи с обсуждением художественной стороны текстов. В конце концов, прекрасное лечит само по себе.

Еще раз обращаем внимание на огромную роль импровизации и импровизационного самочувствия в деле успешного проведения разного рода тренингов. Еще раз напомним, что импровизация требует полной внутренней свободы, импульсивности, т. е. раскрепощенности подсознания и связанной с ней выразительности. Огромную роль в успешности импровизации играют все виды воображения, но в особенности важно эмоционально-пластическое воображение, композиционное мышление и, главное, внутренняя свобода и раскрепощенность ассоциативных процессов. До сих пор вне поля зрения исследователей остается важнейший, как нам кажется, принцип тренинговых групп, в том числе и тех, чья работа строится на занятиях арт-терапией: основным условием успешности подобных упражнений не случайно является импровизация. Почему? Ответить на этот вопрос можно, лишь рассмотрев некоторые психологические механизмы импровизации — важнейшего компонента творческого процесса.

⁴⁷ Зюзько М. В. Психологические консультации для начинающего учителя. М., 1995. С. 115-116.

Обязательным условием такого рода тренингов является и игра, раскрепощающая подсознание, снимающая внутренние барьеры, преодолевающая различные комплексы. Подчеркнем, что сценическая игра из формы самовыражения превращается в средство выражения для других, позволяет посмотреть на себя со стороны. И вместе с тем принятие роли требует соучастия, сопереживания.

ЧАСТЬ I Ш.

**ИМПРОВИЗАЦИЯ.
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



Третья часть монографии посвящена импровизации как одной из моделей творческого процесса. В психологии художественного творчества импровизация остается малоизученным явлением, поэтому исследование ее механизмов имеет как теоретическое, так и практическое значение.

Импровизация характеризуется азартным увлечением задачей, моментом инсайта, или озарения, поиском верного решения задачи в ситуации дефицита времени, импровизационным самочувствием и, несомненно, таит в себе ответы на многие вопросы, связанные с творчеством. Автора заинтересовали вопросы результативности импровизации, аспекты предпосылок творческого результата, проблемы развития таких психических механизмов, как воображение, непосредственность, эмпатия, импульсивность и скорость обработки творческого материала, выработка нужных целенаправленных видений посредством импровизационных упражнений. Особое место в развитии креативности занимают коммуникативные способности — партнерское общение, со-творческая деятельность, продуктивное существование в конфликтной ситуации. Импровизационные приемы взаимодействия с партнером пригодятся тем, кто совершенствует свои психические механизмы.

На основе исследования и определения многофункциональной природы сценической импровизации, описания ее психологических механизмов и выявления некоторых психологических особенностей теоретически обоснован методический прием обучения актера с помощью импровизации, подкрепленный системой упражнений. Автор думал и о более широком применении импровизации для развития творческих способностей.

Импровизация, импровизационное самочувствие, игровое начало — мощная сила, развивающая воображение и чувственное восприятие, непосредственность и композиционное мышление, важные во многих сферах человеческой деятельности, и особенно — в процессе превращения человека в свободно творящее существо. Импровизационное мышление часто использует эстетику парадокса — одновременное существование взаимоисключающих элементов художественного языка. Такое творческое мышление обусловлено принципами неожиданности, Непредсказуемости, нарушением инерции восприятия, приемом

алогизма, внезапным, контрастным переключением драматургического материала, который вызывает у театрального зрителя эффект удивления и обостренного восприятия. Импровизация, способность к ней, методы обучения и область применения — это универсальная проблема, она актуальна для многих видов творческой деятельности. Импровизация является частным случаем творческого процесса и свойственна всем видам творчества, как художественного, так и научного.

Развитие общих творческих способностей человека с помощью импровизации предполагает включение импровизации в различного вида тренинги, нацеленные на конкретные педагогические задачи, например развитие сенситивности, креативности, партнерского общения, психологической и физической свободы, артистизма и т. д.

Практические упражнения, составленные на практических занятиях со студентами театральных учебных заведений, автор хотел по возможности связать с теорией. Внимание обращалось на целеполагание упражнений, наличие точной направленности творческого процесса. Это необходимое условие для преодоления проблем бессмысленной потери времени, нечеткости и непроверяемости результатов работы, отсутствия четких критериев творческого процесса. Если в спорте в результате одной методики тренировки бегун показывает результат на стометровке 13 секунд, а в результате использования другой методики — 11 секунд, то разница очевидна и наглядна. В тренинге креативности результативность работы часто связана с эстетическими характеристиками: оригинальностью, точностью видений, выразительностью, заразительностью. Чем сложнее определение результата работы, связанного с применением импровизации, тем более, по мнению автора, следует уточнять систему задач тренинга.

Принципы построения упражнений и их эффективность проверялись в ходе педагогической работы автора на кафедре основ актерского мастерства Санкт-Петербургской академии театрального искусства (1994-2005), в собственной актерской практике в Театре комедии им. Н. П. Акимова (1995-2005), при проведении мастер-классов и занятий в рамках программы университетского образования в Финляндии (1996) и Швеции (1999, 2000, 2003).

Особенности импровизации в различных видах искусства

9.1. Импровизация в музыке, танце, поэзии

Импровизация зародилась как одна из первоначальных форм художественного творчества⁴⁸. Пластические, музыкальные, драматические, поэтические (лирика и эпос), фольклорные виды искусства развивались посредством импровизации.

Народная песня создавалась путем постепенного наслоения и развития отдельных импровизаций. Этому способствовал фольклорный характер песен, передаваемых «из уст в уста». Народные музыканты стремились сочетать четкую фиксацию однажды найденного музыкального образа с его свободным варьированием и развитием в процессе постоянного обновления и обогащения музыки. Показательно, что в музыкальном творчестве способность к импровизации часто сопутствует композиторскому таланту. Выдающимися импровизаторами были крупнейшие композиторы и музыканты XIX века: В.-А. Моцарт, Л. Бетховен, Н. Паганини, Ф. Лист, Ф. Шуберт, Ф. Шопен, А. Г. Рубинштейн и др.

Новые функции музыкальной импровизации раскрылись в XX веке. В симфонической, джазовой, поп-музыке и музыке авангарда импровизация стала одним из художественных элементов и принципов сочинения и исполнения музыкального произведения. Примечательно, что в области музыки многие педагоги используют импровизацию как средство профессионального воспитания (такова практика Э. Жака-Далькроза, Ф. Йеде, К. Орфа и др.). Выдающийся швейцарский музыкант,

⁴⁸ Скрипниченко Н. В. Импровизация как вид художественного творчества // Современные проблемы образования: поиски и решения. Сб. научных трудов. М., 1998. С. 96.

педагог и композитор Э.-Ж. Далькроз (1865-1950) использовал импровизацию в обучении музыке и ритмике для формирования воображения, пластического восприятия и композиционного мышления учеников. Идеи Далькроза во многом перекликались с идеями Станиславского. Особенно это касалось метода физических действий и понимания теснейшей связи между переживанием и темпо-ритмом существования актера в роли. Не случайно система Далькроза преподавалась в студиях Станиславского. Любопытно, что Далькроз использовал импровизацию, завершая ею каждый этап обучения. В импровизационных упражнениях Далькроз опирался на звук, ритм, динамику и энергию музыкальной темы, осознанные через телесные импульсы, где острота музыкального чувства зависит от остроты физического восприятия. Через пластику ученики осваивали понятие темпа, ритма, гармонии, сольфеджио. Сам швейцарский педагог характеризовал импровизацию как «быструю, непосредственную, инструментальную композицию»⁴⁹. Импровизация в методике Далькроза требовала синтеза физической, пластической и интеллектуальной основ дарования, то есть нерасторжимого единства души и тела ученика.

Другая важная составляющая искусства драматического актера — искусство пластики. Импровизационность народного танца не вызывает сомнений. Так в русской народной пляске — парной и сольной — импровизация помогает каждый раз по-новому выражать содержание танца, выстраивает живые отношения между партнерами, между исполнителями и публикой. Пляска не имеет строго установленного рисунка, она вся построена на импровизации исполнителей, и каждая пара вносит в пляску свои движения, свою манеру. Но при этом обязательным условием исполнения является наличие единого образа: любовной игры, чистоты отношений и задора.

Импровизация издавна существовала и в поэтическом творчестве — у русских сказителей-былинников, у исполнителей финской «Калевалы», в древнеарабских соревнованиях в хуле и похвальбе и эскимосских состязаниях под барабан. В народной

⁴⁹ *Dalcroze E. J. Rhythm music and education. Hazell Watson and Viney Ltd., Aylesbury, Bucks. 1980. P. 75.*

поэзии Казахстана, Хакасии известно соревнование акынов — народных песенников-импровизаторов. В Европе в поэзии трубадуров импровизация, или параллельное произнесение, считалось необходимым талантом исполнителя-поэта. Европейские импровизаторы-поэты приезжали и в Россию. Джованни Джустиниани (1810-1866), итальянский поэт и импровизатор, много путешествовавший по Европе, с 1840 года стал известен в России, где, между прочим, с успехом выступал в Одессе, Москве, Санкт-Петербурге. Здесь в 1841 году он издал часть своих импровизаций и в 1851 году был избран лектором Санкт-Петербургского университета. Известно, что замечательным импровизатором был польский поэт Адам Мицкевич.

С импровизацией были связаны практически все формы народного театра: древнегреческий (мим), древнеримский (фесценнины), древнеиндийский (ритуальный), древнерусский (театр скоморохов), итальянский (комедия дель арте), французский (ярмарочный театр) и др. Они, в свою очередь, повлияли на развитие театров в последующие столетия. Многоплановая импровизация по намеченному в образе сценарию требовала высокой готовности и специально развитых качеств актера. Известны и выдающиеся актеры-импровизаторы Древней Греции, Египта, Рима, Франции, Италии. Некоторым из них, как, например, Бертинацци в Италии XVI века, удавалось безостановочно импровизировать на сцене даже пятиактные пьесы.

Актер-импровизатор был поставлен в условия обязательного оправдания (оживления) схемы-сценария. Так, выдающийся итальянский актер, режиссер и драматург Дарио Фо в книге «Секреты ремесла», говоря о средневековом артисте — «guillare» или менестреле, пишет, что «знание всех в мире трюков актерской профессии никогда не могло быть достаточным, если актер не обладал врожденной способностью, особым даром, незаменимым при импровизации. Это дар постоянно производить впечатление, что все, что актер ни делает, — абсолютно ново и только что пришло ему в голову»⁵⁰. Следует отметить высокий уровень подготовки актеров итальянского театра

⁵⁰ FoD. The Tricks of the Trade. Methuen Drama, Michelin House, 1991, London. P. 11.

комедии дель арте, которые обладали разнообразными способностями в области пластики, музыки и драматургии.

Влияние итальянской комедии дель арте испытали на себе многие драматурги: В. Шекспир в Англии, Лопе де Вега в Испании, А.-Р. Лесаж, Ш.-Ф. Пирон, Ш.-Ф. Панар, Ж.-Б. Мольер во Франции, К. Гоцци и К. Гольдони в Италии. Известны великие актеры-импровизаторы: Ф.-Л. Шредер в Германии (1744-1816), Ф. Леметр (1800-1876) во Франции, В. И. Живокини (1805-1876), П. С. Мочалов (1800-1848) и К. А. Варламов (1848-1915) в России.

Рассмотрев зарождение феномена импровизации в различных видах искусства, отметим, что импровизация появляется в исполнительском творчестве там, где публика воспринимает не только результат, но и сам процесс творчества, а художник является одновременно и автором, и исполнителем. В синтетическом театральном искусстве многообразие видов сценической импровизации обусловлено формой и жанром театрального представления.

9.2. Виды сценической импровизации в XX веке

Патрис Пави в своей театральной энциклопедии пишет о различных типах использования приема «сценической импровизации»:

- придумывание текста на основе известной и очень четкой канвы (как это предусмотрено в комедии дель арте);
- игра на заданную тему или ответ на указание;
- полная пластическая и разговорная импровизация при отсутствии модели, вопреки условности и правилам (как у Гротовского);
- вербальная деконструкция (отступление от текста) и поиск нового «физического языка», как у Арто⁵¹.

⁵¹ См.: Пави П. Словарь театра. М., 1991. С. 122.

Как показала исследователь процессов сценического творчества Н. В. Рождественская, импровизация является основным художественным приемом в таких разных типах зрелища, как театр Гротовского, хеппенинг и психодрама⁵². Наличие импровизации как органической составляющей различных искусств давало широкие возможности ее использования в процессе художественных и педагогических театральных исканий начала XX века.

Английский режиссер, теоретик и реформатор театра Гордон Крэг (1872-1966) в статьях «Актёр и сверхмарионетка», «Заметка о масках», «Призыв к двум театрам», «Артисты театра будущего» ставил вопрос о вневременном процессе обновления театра, воспитании нового поколения актеров и режиссеров на новаторских принципах. Крэгом был провозглашен принцип универсальности актера: соединение в сценической игре авторского, личностного начала со сверхвыразительностью. Одним из неперенных условий универсальности актера была способность к импровизации: «Все должно быть непринужденным, непосредственным. Всякая словесная ткань должна быть импровизацией. В танце должна быть полная свобода, какая бывает в народных танцах; в пении тоже должна царить импровизация»⁵³. 20 февраля 1911 года Крэг обращается с письмом к Станиславскому и просит оказать содействие в открытии театральной школы. Программа будущей школы, изложенная вкратце в этом письме, содержит последовательное развитие психотехники, начиная с простого движения человеческого тела и до действия в сцене. В завершение работы Крэг хотел показать Станиславскому «принципы импровизации или спонтанной игры со словами и без слов».

В русском театре велись поиски в области коллективного сочинения пьесы и создания спектакля-импровизации. Они далеко не всегда приносили успех. Известно, что опыты по созданию такого спектакля методом коллективных импровизаций К. С. Станиславского и Л. А. Сулержицкого при участии А. М. Горь-

⁵² *Рождественская Н. В.* Проблемы сценического перевоплощения. Л., 1978. С. 64-66.

⁵³ *Крэг Э. Г.* Воспоминания, статьи, письма. М., 1998. С. 282-283.

кого в Первой, а Е. Б. Вахтангова в Мансуровской студиях в 1912-1913 годах закончились неудачей. Тем не менее они утвердили Станиславского и Вахтангова в возможностях импровизации психологической жизни человека-артиста. При этом стало ясно, что в психологическом театре нужны не импровизированные спектакли, не обновление текста на каждом представлении, а умение сочетать прочтение актером драматургии со свободой выполнения сценических задач. Сулержицкий писал об особенностях психотехники актера, который в момент исполнения импровизации «точно так же, как и в чужой пьесе, от слов спускается вниз, в глубину, к корням, породившим их». Оправдывая сюжет импровизации, актер должен всегда мотивировать свое поведение правдивым существованием в предлагаемых обстоятельствах, созданных собственным воображением.

Примечательна оценка опытов Московского театра коллективной импровизации «Семперанте» (1917-1938) театральным режиссером и педагогом А. М. Лобановым (1900-1959). Он размышляет о том, что импровизация не может быть бесконтрольным проявлением актерской стихии. «Лишенная формы (а следовательно, и чрезвычайно бедная содержанием) импровизация, практиковавшаяся в театре «Семперанте», не имеет никакого смысла: она не обогащает спектакль, а ведет к его постоянному обеднению и разрушению. Это не творчество, а бессмысленный анархизм»⁵⁴. Тут же Лобанов пишет о воспитании особой актерской самодисциплины, строгом и взыскательном отношении к каждому проявлению актерского «нутра».

В начале XX века всемирной известностью пользовались пластические импровизации Айседоры Дункан (1878-1927). Именно благодаря сиюсекундности возникновения и воплощения замысла современники, в частности Станиславский и Крэг, рассматривали творчество Дункан как живое, импровизационное искусство. Крэг отмечал, что Дункан не танцевала танцы, она танцевала идеи; она выполняла движения, обусловленные эмоциями, вызванными в ней музыкой Глюка, Бетховена, и зрители откликались на эти идеи. В свою очередь, режиссер и педагог Ф. Ф. Комиссаржевский (1882-1954) подчеркивал, что

⁵⁴ Лобанов А. М. // Театр. 1938. № 1. С. 114.

Дункан не иллюстрировала то или иное музыкальное произведение, а передавала под звуки музыкального произведения в пластической форме те переживания, которые в ней вызвало это музыкальное произведение. Эти душевные переживания были чисто субъективными, личными, отражающими «мысли и чаяния тысячей женщин»⁵⁵. В этом процессе Дункан становилась «художником-исполнителем» и соавтором композитора.

Импровизация не раз являлась одним из средств театрального эксперимента. Так, режиссер и педагог С. Э. Радлов (1892-1958) связывал импровизацию с поисками универсального актерского языка («Искусство актера — это чистый звук + чистое движение + чистая эмоция, правильно расположенные во времени и пространстве»)⁵⁶. Он утверждал, что у актера есть тело, которое движется, голос, который звучит, и нечто, быющее эмоционально. Всеми этими орудиями выражения, заложенными в человеке, актер творит свое искусство.

В середине XX века становятся известны опыты английского режиссера и педагога П. Брука (род. 1925), который также обращается к импровизации в поисках универсального театрального языка. Он рассматривает импровизацию как один из способов создания ансамбля исполнителей, способ «отойти от Неживого театра», т. е. возможность обретения актерской свободы. Брук связывает с импровизацией поиски общих принципов невербального языка для актеров различных национальностей. Он ищет форму театра, свободную от привычных театральных клише: подготовленных реприз, штампованных характеров, анекдотических ситуаций и банальных диалогов. Такая форма соединяет все сценические элементы — звук, жест, отчетливо выраженную взаимосвязь актеров на сцене. Такой театральный язык, по мнению Брука, понятен зрителю и может превосходить театр слова. Это скорее язык физики, который говорит с помощью ритмов, а ритмы общения рождаются через дыхание актера.

⁵⁵ См.: *Комиссаржевский Ф. Ф.* Айседора Дункан // *Маски.* 1912—1913. №4. С. 5-60.

⁵⁶ *Радлов С. Э.* О чистой стихии актерского искусства // *Театральный альманах «Арена».* Пг, 1924. С. 96.

Анализ некоторых режиссерских опытов С. Радлова и П. Брукадает основание видеть в импровизации инструмент театрального эксперимента, прием исследования актерского искусства, поиска некоего универсального языка психофизики. В искомой стихии игры присутствует непосредственное импульсивное начало, динамика действия, богатая эмоциональная жизнь, выраженная пластически и вербально. В свободно развивающемся импровизационном драматическом акте актер является и автором, и главным материалом, «мифическим властелином сцены» (выражение Радлова). Этим актер обогащает формы театрального искусства.

В 60-е годы появился еще один вид импровизации, столь модный на Западе, — хеппенинг. Он представляет собой ряд происшествий или событий, всегда неожиданных для зрителей и следующих одно за другим. Целью хеппенинга является вовлечение публики в действие, провокация неожиданных подсознательных реакций, развитие непосредственности восприятия. По мнению английских режиссеров и преподавателей Д. Ходгсона и Е. Ричардса (1974), все импровизации до определенной степени являются хеппенингом в том смысле, что никто из участников до конца не уверен в том, что должно случиться. Главный смысл хеппенинга — соучастие публики в действе. Результативность хеппенинга связана с содержанием предлагаемых аудитории событий и с их творческим оправданием.

Во второй половине XX века продолжают поиски в области использования наследия итальянской комедии дель арте, в которой импровизация являлась важнейшей частью эстетики театра и принципом творчества актера. Одним из примеров подобной практики может служить творчество одного из выдающихся актеров-импровизаторов, режиссера, драматурга, лауреата Нобелевской премии 1997 года Дарио Фо (род. 1926). Театральная культура Фо основана на искусстве народных сказителей, или рассказчиков (*fabulatori*). Начав с небольших монологов-импровизаций на радио, Фо поднялся до политического театра социальной сатиры, в котором присутствует яркое фарсовое начало. «Большую роль играет в его театре импровизация, — пишет исследовательница творчества Фо М. Скорнякова. — Однако импровизируется не весь текст. Большая часть

повторяется из спектакля в спектакль без изменений, особенно те места, которым автор придает первостепенное значение»⁵⁷. Фо широко использует различные диалекты, часто прибегает к грамло (gramelot) — звукоподражательному языку с яркой мимикой и жестами, к отказу от психологизма, соединению реальности и фантастики, гротеску, буффонаде, высокому темпу, использованию музыки и песен. Он способен играть одну и ту же пьесу («Мистерию-буфф») десятилетиями, дополняя ее новыми сюжетами, порой незапланированными сценами, соединяя подвижность формы с ориентацией на современность. Обладая высшей актерской свободой и тонким чувством зала, Фо входит в прямое и импровизационное общение, завязывая беседу «от себя», вводя новые персонажи в пьесу, делая каждый спектакль отличным от предыдущего.

Говоря об итальянских актерах-импровизаторах, нельзя обойти вниманием импровизацию в маске, речь о которой пойдет в части IV.

На основе анализа литературных источников можно определить сценическую импровизацию как вид спонтанного художественного творчества, суть которого заключается в объединении здесь и сейчас процессов рождения замысла и его воплощения. По содержанию сценическая импровизация включает различные начала «мусических» искусств⁵⁸, объединенных игрой, и этим объясняется многоплановость ее содержания. Импровизация может служить инструментом театрального эксперимента, средством поиска нового художественного языка, создания ансамбля исполнителей, приемом возбуждения непосредственной реакции зрителя и способом общения со зрительным залом. Импровизация является спонтанным творчеством, но обусловлена выполнением определенного задания, которое может быть подготовлено заранее. Являясь одним из художественных выразительных средств театра вообще и искусства актера в частности, импровизация не может существовать в

⁵⁷ Скорнякова М. Самый популярный драматург Италии // Драматурги — лауреаты Нобелевской премии. М., 1998. С. 459-460.

⁵⁸ Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992. С. 179-196.

отрыве от художественных задач, идей или образов. Ее результатом становится импровизационный текст, который может быть зафиксирован литературно, в нотной записи, пластически, в устной традиции.

Эти особенности импровизации определяют и области ее применения в театральной педагогике.

9.3. Использование импровизации в русской театральной педагогике первой трети XX века

Как это было показано в первой главе, к сценической импровизации обращались многие реформаторы русского театра первой трети XX века, определившие основные пути развития отечественного театра и заложившие основы современной театральной школы.

К. С. Станиславский отстаивал принцип первичности и непосредственности творческого процесса создания и воплощения роли, умения воспроизводить «новую, подлинную жизнь сегодняшнего дня», основываясь на заранее разработанной логике жизни образа. Он наметил пути создания импровизационного самочувствия на сцене как предпосылку подлинного творчества в момент исполнения. По мнению Станиславского, импровизационное самочувствие должно и может быть создано сознательно. Это важное положение, которое следует рассматривать как основу разработки педагогических принципов применения импровизации в развитии творческих способностей актера.

Говоря о «живом» спектакле и способах сохранения свежести творчества, Станиславский в главе «Приспособления и другие элементы, свойства, способности и дарования артиста» предлагает один из практических ходов к импровизационному самочувствию артиста в роли. Это интуитивный, подсознательный поиск новых, свежих приспособлений, сила

которых в неожиданности, смелости и дерзости. В ходе театральных и педагогических поисков Станиславский пришел к важным выводам относительно этюдного метода работы с актером. В 1934 году он уже достаточно полно обосновал данный метод, в котором импровизационное сценическое самочувствие являлось важной особенностью.

Станиславский говорил, что этюды нужно делать всю жизнь, что этюды — основная работа актера. Такой этюд, по мнению Станиславского, обладает всеми художественными компонентами произведения театрального искусства. Станиславский считал этюд-импровизацию высшей формой творческого процесса и для актера, и для режиссера и сформулировал задачи, стоящие перед режиссером, использующим этот метод работы над пьесой. Здесь он выделял постепенность приучения актеров к работе над этюдом, необходимость освобождения от штампов, достижения свободы управления телом. Он особо подчеркивал важность разработки всех предлагаемых обстоятельств в этюде, их конкретность, уточняющую авторский замысел. По Станиславскому, вести такой этюд может только тот режиссер, который «не позволит ни себе, ни актерам ни на йоту отклониться в этюде от идеи — сверхзадачи пьесы и ее сквозного действия». Примечательно, что Станиславский предостерегал от неверного применения импровизации, когда она превращается в театральную анархию. В таком случае актеры, ничего не оговорив толком ни между собой, ни с режиссером, полагаются на авторитет последнего и импровизируют вообще, доводя работу до нелепости.

Важность этих выводов была подтверждена дальнейшей практикой театра XX века, как русского, так и зарубежного, где этюд становится одним из основных инструментов метода действенного анализа пьесы и роли. Этот метод репетирования объединял «разведку пьесы умом» с «разведкой действием», явился основой актерского творчества, фундаментальным методом решения многообразных проблем в создании спектакля и роли.

Станиславский утверждал, что перевоплощение и характерность — самые важные свойства в даровании артиста. Одним из способов исследования природы перевоплощения, по

Станиславскому, является импровизационный прием поиска внешней характерности. В главе «Характерность» незавершенной книги «Работа над собой в творческом процессе воплощения» Станиславский подробно описывает процесс интуитивного, подсознательного поиска учеником образа некоего «заплесневевшего» человека, костюм которого был найден случайно — путем простого подбора. При этом фантазия ученика оттолкнулась от визитки «песочно-зеленовато-серого» цвета. Несомненной кульминацией в этом поиске является создание грима-маски «зеленовато-серовато-желтого» цвета, завершившей внешний облик персонажа в процессе импровизационного диалога с педагогом. Важно, что исполнитель, овладев «зерном» данного характера, продолжал находиться в нем даже тогда, когда костюм и грим были сняты. Анализируя результаты этого упражнения, Станиславский делает важный вывод: *внешняя характерность может создаваться как интуитивно, так и чисто технически, от простого внешнего трюка.*

На первом этапе актер получает непосредственное впечатление от внешнего объекта-«манка»: движения, сделанного в окраске характера, грима или детали костюма, приспособления к партнеру, манеры речи и т. д. Находясь в импровизационном самочувствии, актер проходит через этап интуитивного, подсознательного поиска (предчувствия образа), переживает момент открытия и далее развивает образ в физическом действии. В импровизационном общении с партнером исполнитель находит детали, обогащает найденное и придает ему определенную художественную форму. При этом внутренняя сущность персонажа рождается в тесной связи с найденным внешним образом и в соответствии с ним.

В первые десятилетия XX века в различных театральных студиях в России велась разнообразная работа по выработке новых систем воспитания и обучения актера. В. Э. Мейерхольд (1874-1940) в своей педагогической работе в Студии на Бородинской (1914-1916), во времена преподавания на Курсах мастерства сценических постановок (1918), в Школе актерского мастерства (1918), в Театральных мастерских при театре его имени проявлял постоянный интерес к импровизации.

В режиссерском творчестве Мейерхольда импровизацию можно рассматривать как единый художественный метод, связанный с эстетическими принципами режиссера и его требованиями к актеру своего театра. Подлинная импровизация, по Мейерхольду, — это некий философский камень театра, «стягивающий, как в фокусе, все достижения и прелести подлинных театральных культур всех времен и народов»⁵⁹. Можно говорить о развитой способности к импровизации у актеров, работавших с Мейерхольдом, таких как И. В. Ильинский, М. И. Бабанова, В. Ф. Зайчиков, Э. П. Гарин, С. А. Мартинсон, Н. П. Охлопков, М. И. Жаров.

Мейерхольд, опираясь на вагнеровский принцип синтетического театра, в котором и слово, и музыка, и свет, и изобразительное искусство, и ритмическое движение — все вплетается в органическую ткань спектакля, создал свой образ синтетического театра и актерской техники, где соседствует игра драматического и оперного артиста, танцовщика, эквилибриста, гимнаста, клоуна. Мейерхольд, в совершенстве владевший музыкальной тканью как драматического, так и музыкального спектаклей, связывал импровизационность актера с музыкальным темпо-ритмическим рисунком сцены и спектакля в целом. Он подчеркивал необходимость «музыкально-автоматически» (т. е. рефлекторно. — А. Т.) чувствовать длительность пауз и отмечал, что «такт в импровизации — чувство меры». «Если не пьеса, то импровизация, вольное сочинительство, — утверждает Мейерхольд в 1922 году. — Два метода — один, выношенный во [...] МХАТ, рожденный в муках психологического натурализма [...] Другой метод — подлинной импровизации, стягивающей, как в фокус, все достижения и прелести подлинных театральных культур всех времен и народов. Здесь-то и кроется подлинно театральное, восходящее к истокам систем [...] изначальных игрищ, плясок и веселий»⁶⁰.

Мейерхольд и его соратник по Студии на Бородинской режиссер и педагог В. Н. Соловьев (1887-1941) неоднократно

⁵⁹ Мейерхольд В. Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы: В 2 ч. М., 1968. 4.2. С. 28.

⁶⁰ О системах драматургии, театральном образовании и новых видах представлений // РГАЛИ, ф. 998, оп. I, ед. хр. 611.

поднимали вопросы о театральной импровизации. Они связывали импровизацию с комедией дель арте и другими приемами игры различных театральных эпох. В программе Студии на Бородинской изучался импровизационный театр масок — французский, китайский, «старояпонский», «староанглийский», индусский, античный, испанский. И везде Мейерхольд старался обнаружить «единые, одинаковые явления в театральной практике драматургии»⁶¹.

В. Н. Соловьев стремился к реконструкции, а не реставрации сценических приемов для устройства импровизационного спектакля. Но делать это предлагалось, опираясь на основные принципы сценической техники импровизированной итальянской комедии: на приемы пластической устойчивости, сценической походки «крозада», на маски народного театра, на развитие умения следить за партнерами и владеть передачей инициативы, на чувство меры, такта, композиции и на использование актером сценического пространства. Осваивая эти приемы с учениками, идейные вдохновители студии вели последовательный поиск новых выразительных средств актера. В сценической игре «ex improviso» и в ее принципах Мейерхольд и все, кто работал с ним в Студии на Бородинской, видели возможность создания нового актерского стиля игры.

С. Э. Радлов вел поиски в области словесной импровизации, которую он считал самым бескомпромиссным средством увлечения зрителя и доставления ему эстетического наслаждения. Отстаивая возможности словесной импровизации как самостоятельного и законченного искусства, Радлов возвращался к опыту античного театра и технике греческого актера⁶². Он перечислял качества, необходимые импровизатору: «строгую конструктивность речи, применение четко выделенных приемов построения фразы, жонглирование синтаксическим строем изумляющего обилия речи, фейерверка слов, фонтана синонимов». Все это вместе, по мысли Радлова, должно было создавать

⁶¹ Мейерхольд В. Э. Из выступления в ГАХНЕ// РГАЛИ, ф. 998. оп. 1, ед. хр. 670.

⁶² Радлов С. Э. О технике греческого актера // Десять лет в театре. Л., 1929. С. 292.

высокоартистическую «искусственность» речи, контрастирующую с обывательской словоохотливостью. Словесная импровизация, по мнению Радлова, имеет свою, очень определенную и трудную технику.

Многие принципы обучения актера, использовавшиеся в Студии на Бородинской, были развиты Мейерхольдом в содружестве с Л. С. Вивьеном в Школе актерского мастерства (ШАМе), на Курсах мастерства сценических постановок (Курмасцепе) и в совместной работе с Радловым. В ШАМе преподавались основы импровизации в области речи и движения. В программе Института сценических искусств в 20-е годы предусматривалось и практическое изучение игры в различных сценических манерах, жанрах, т. е. освоение искусства «минувших эпох», в том числе и импровизации как учебного предмета.

Обратим внимание на то, что студенту ШАМа предлагалось ознакомиться с двумя способами существования актера на сцене: системой переживания («натуралистичность») и игрой («театральность»). Интересно, что теория традиционной маски и теория импровизационного театра в этой программе увязывались. Причем, в отличие от Студии на Бородинской, маска значилась в методическом разделе программы как средство развития воображения. По программе начала и основы осмысленной «импровизации в области речи и движения» преподавались в третьем семестре. Научно-теоретическая часть программы ШАМа и такие дисциплины, как «Устройство театров», «История костюма», «История грима», всецело подчиненные практике, также развивали воображение учащегося и расширяли возможности актерских импровизаций на заданную тему.

Мейерхольд предлагал ученикам Курмасцепы разыгрывать некоторые пьесы «в приемах импровизации». Например, в старинной народной драме «Царь Максимилиан» отсутствие канонического текста позволяло играть только импровизационно. В этом случае студентам был предложен стиль балаганного театра. В других случаях Мейерхольд предлагал использовать модель древнеримского театра. В ней давалась лишь пьеса-каркас, а завершение всей работы осуществлялось актером совместно со зрителем в свободном творческом акте.

При поступлении в студию Театральных мастерских Всеволода Мейерхольда в Москве практиковался показ «миметических способностей» — игра сцены без слов (*ex improviso*) на только что заданную тему. В плане учебных занятий (1922) в положениях программы Государственных высших театральных мастерских (ГЭКТЕМАС, 1923-1931) обращает на себя внимание наличие в практическом курсе на третьем году обучения таких разделов, как композиционный монтаж и речевая импровизация. В «Лаборатории драматургического анализа» предполагалось составление сценариев, в разделе «Лаборатория анализа актерской игры» вводилось понятие авторского права актера, в «Лаборатории композиций» — сочинение роли (актер-композитор)⁶³.

Представляется принципиально важным, что в различных учебных программах Мейерхольд подчеркивал самостоятельность актера: в каждую минуту тот является композитором своей роли. Говоря об отношениях творца и его создания, Мейерхольд исходил из мысли, что всякое искусство — это прежде всего организация материала. Трудность и особенность актерского искусства в том, что актер в одно и то же время — материал и организатор. «А1 — конструктор, давая задание А2 — материалу, не только видит его все время на сценической площадке, но и делает выводы из тех или иных положений А2, что дает толчок к новым, еще неизвестным А1, комбинациям технических навыков (импровизация)». Таким образом, импровизация в мейерхольдовском понимании связана с авторским творческим началом А1 актера, которое остается за пределами образа.

Любопытны замечания Мейерхольда о влиянии зрительного зала на импровизационное самочувствие актера. Он считал, что импровизация возникает в «необходимости преодоления равнодушия зрительного зала»⁶⁴. Преимущество актера в том, полагал Мейерхольд, что он может импровизировать воздействие

⁶³ Учебные программы по биомеханике в ГЭКТЕМАС. 1922. // РГА-ЛИ, ф. 963, оп. 1, ед. хр. 1336.

⁶⁴ Мейерхольд В. Э. Лекция «Подход к изучению биомеханики». 1924. // РГАЛИ, ф. 998, оп. 1, ед. хр. 777, л. 8.

на публику собственными выразительными средствами, «иначе невозможно было бы сыграть 300 раз». Таким образом, импровизация — ключ к постоянному обновлению спектакля через выразительные средства, которые Мейерхольд разрабатывал всю жизнь.

Думается, что секреты уникальной природы импровизационного существования актеров в спектаклях Е. Б. Вахтангова (1883-1922) связаны как с режиссерскими, так и с педагогическими поисками и принципами воспитания актера. Основным из таких принципов Вахтангова являлось целостное воспитание личности актера. Поэтому, вслед за Станиславским, Вахтангов особое значение придавал этическому воспитанию актера-художника. Вахтангов считал, что творческая свобода актера, импровизационное ее выявление возможны только при создании определенных условий работы. Этическая система Вахтангова-педагога базировалась на идее коллективности театрального творчества. И тут Вахтангов стремился к решению двух основных задач: первая — создание особого этического творческого микроклимата, или творческой атмосферы, способствующих максимальному выявлению каждой индивидуальности; вторая (главная) — постоянное воспитание в стенах школы личности артиста.

Источником подлинного импровизационного творчества актера, по Вахтангову, является вся его жизнь. Одним из главных качеств, необходимых для подлинно творческой импровизации, Вахтангов считал творческую актерскую самостоятельность. Процесс свободной импровизации может ярко выявить как творческий, так и личностный потенциал актера — в этом Вахтангов был убежден. Отсюда и особое место импровизации в системе воспитания артиста. «Актер непременно должен быть импровизатором. Это и есть талант», — говорил Вахтангов⁶⁵.

С самого начала обучения в студии Вахтангова импровизация становилась неотъемлемой частью всех упражнений. Стремление к импровизационному существованию в упражнениях

⁶⁵ Конспекты лекций Е. Б. Вахтангова в Студенческой драматической студии, составленные учениками (1914 г.) // Вахтангов. Записки. Письма. Статьи. С. 276.

никогда не было самоцелью. Импровизация служила одним из средств приближения к ощущению жизненной правды, к выполнению главной задачи — развитию всех необходимых «средств-способностей» к сценической игре. Большое внимание уделялось развитию внешней техники актера, т. к. Вахтангов считал ее еще одной составляющей способности к импровизации. Вахтангов настаивал на том, что актер, умеющий пережить роль, обязан найти и форму для ее воплощения. При этом актер должен быть способен оправдать любую форму.

Вахтангову было очевидно, что развитие способности к импровизации требует особых методических приемов обучения актера. Результаты педагогических опытов Вахтангова воплотились в подходах к обучению актера вахтанговской школы, в многочисленных упражнениях. Большой интерес в этом отношении представляет книга Ю. А. Кренке (являющаяся практическим «задачником», как назвал ее Б. Е. Захава), труды Б. Е. Захавы (1896-1976), учебное пособие Ю. А. Стромов (1920-1995)⁶⁶.

М. А. Чехов (1891-1955), сам являясь, как уже упоминалось, блестящим актером-импровизатором, утверждал, что театральное искусство вообще есть непрестанная импровизация, что нет такого момента на сцене, когда актер был бы лишен возможности импровизировать. Для Чехова ограничений в применении импровизации не существовало. Он использовал ее для решения всевозможных творческих задач при освоении множества элементов психотехники артиста. Импровизация служила овладению композицией пьесы, развитию динамики ряда основных и вспомогательных кульминаций роли или отдельного куска пьесы, игре с темпо-ритмом, паузой, формой, красотой и завершенностью исполнения, освоению характерности и т. д. Чехов уделял большое внимание развитию композиционного мышления (применению закона полярности или контраста-противоположности начала и конца, композиции действующих лиц и др.). М. О. Кнебель отмечала, что важнейшим

⁶⁶ См.: *Кренке Ю. А.* Воспитание актера. М., 1938; *Захава Б. Е.* Мастерство актера и режиссера. М., 1969; *Стромов Ю. А.* Путь актера к перевоплощению. М., 1980.

принципом импровизационного творчества актера являлась, по мысли Чехова, необходимость «отказа от предыдущего». Она продиктована «и неприятием штампов, и, главное, верой, что в силах любого одаренного человека развить свой дар, укрупнить его».

Психология импровизирующего актера, по Чехову, существенно отличается от психологии актера, не способного к импровизации. Представляется очевидной некоторая общность взглядов В. Мейерхольда и М. Чехова на проблемы психологии актерской импровизации, в частности на роль в ней мышления актера. Чехов указывал на то, что в минуты вдохновения в сознании артиста сосуществуют три отдельных самостоятельных существа, «три различных сознания»⁶⁷. Чехов разделяет наше обыденное «Я» — как материал для творчества (у Мейерхольда это А2), высшее «Я», пробужденное творческим импульсом, которое руководит материалом (у Мейерхольда это А1). Третье сознание принадлежит создаваемому сценическому образу. В минуты вдохновения, по Чехову, высшее «Я» становится вторым сознанием актера наряду с- обыденным. Высшему «Я» принадлежит функция вдохновения, а низшему — «здравый смысл» или, иными словами, функции контроля. «Ваше высшее "Я" всегда импровизирует», — считал Чехов. Высшему «Я» принадлежат и функции интуиции.

Открытием Чехова в области импровизационного творчества актера явилось определение особой способности актера ощущать свое сценическое создание как единое целое. «Чувство целого», или одновременное проживание всей роли от начала и до конца, — это особое состояние творческого подсознания, необходимое для продуктивной импровизации. По Чехову, его можно развить с помощью специальных упражнений. Импровизирующий, актер, по мнению Чехова, «пользуется темой, текстом, характером действующего лица, данными ему автором, как предлогом для свободного проявления своей творческой индивидуальности». Это утверждение также сближает позиции Вахтангова, Мейерхольда и Чехова во взгляде на авторское, творческое начало актера.

⁶⁷ Чехов М. А. Об искусстве актера. В 2 т. М., 1986. Т. 2. С. 264.

Работы Станиславского, Мейерхольда, Вахтангова, Чехова и их последователей выявили ряд существенных особенностей импровизации как составной части эстетики театра, ее философии, как вида художественного творчества и как приема обучения. В трудах этих театральных педагогов были определены условия развития способности к актерской импровизации в период обучения актера и намечены области ее применения в учебном процессе.

Импровизация может применяться как прием репетирования пьесы и роли, выстраивания композиции спектакля, развития темы, т. е. как инструмент действенного анализа драматургического материала. Импровизационное существование актера связывается с жанром, стилем, природой чувств, особенностями художественной формы спектакля.

Практика показала, что импровизация, как творчество подсознательное, может быть сознательно создаваемо и направляемо. Были определены пути к достижению особого импровизационного самочувствия актера в роли. Стало очевидно, что необходимы особые методические подходы, которые развивают способность актера к импровизации. Импровизация потребовала синтеза физической, пластической и интеллектуальной основы дарования, т. е. нерасторжимого единства души и тела ученика.

Особенности психологии импровизирующего актера связаны с личностью самого артиста, с его авторским началом. Поэтому важной педагогической задачей является разностороннее образование, воспитание художественной индивидуальности, развитие актерской самостоятельности и выразительной техники. Приемы, найденные выдающимися педагогами XX века, легли в основу предлагаемой методической модели применения импровизации в современной театральной школе.

Глава 10

Психологическая природа импровизации

Слово *improvisation* (фр.) или *improvvisazione* (итал.) произошло от латинского *improvisus*, что значит — неожиданный. В «Тезаурусе» Роджета отмечены две важнейшие особенности импровизации — *определяющая роль бессознательных моментов в ее возникновении и сиюминутность, мгновенность отклика на внешний импульс*⁶⁸.

Театральная энциклопедия дает толкование понятия импровизации как сценической игры, не обусловленной точным драматическим текстом и не подготовленной на репетициях.

Психолог Н. В. Скрипниченко и театральный педагог З. Я. Корогодский (1926-2004) разделяют понятия импровизации и импровизационности. «Импровизация — в разведке, а импровизационность — в воплощении»⁶⁹, — пишет последний. Импровизация, по Корогодскому, направлена на поиск самых необходимых средств воплощения, которые впоследствии в спектакле импровизируются. По его мнению, артист имеет право и должен импровизировать только в разведке, а для того чтобы свежо воспроизводить найденное, необходимо находиться в импровизационном самочувствии. Поиск в данном случае означает обнаружение, анализ, отбор. По определению Скрипниченко, процесс импровизации для творческого человека становится лабораторией, где формируются новые гипотезы, которые затем обрабатываются сознанием.

Таким образом, можно выделить две ипостаси импровизации в сценическом творчестве — *функцию поиска средств воплощения и особое импровизационное самочувствие*. Новые гипотезы возникают и в обычном творческом процессе. Чем же

⁶⁸ Roget's Thesaurus of English words and phrases, edited by Betty Kirkpatrick, Penguin Books. Ltd, 1988, P. 295-296.

⁶⁹ Корогодский З. Я. Начало. СПб.: СПбГУП, 1996. С. 415.

особенна импровизация? Оглядываясь на описания импровизации в различных видах искусства, вспомним, что особый эффект на публику производит одномоментность задания и его воплощения. Исследователь психологии импровизации Б. М. Рунин справедливо замечает, что, быть может, суть импровизации состоит в мгновенной реактивности, которая чудесно сокращает временной промежуток между «замыслом» и «осуществлением». Видимо, эта одномоментность рождения цели и средств выявляет еще одну существенную функцию импровизации, которую назовем вслед за автором «парадоксом опережения». Импровизация, по мнению Б. М. Рунина, способна породить «чудесную инверсию», «когда реализация как бы предшествует намерению, когда рука как бы сама ведет мысль и созданное фиксируется, подхватывается и оценивается автором лишь постфактум». «Парадокс опережения» может стать фактором поразительных, непредсказуемых для самого автора открытий.

Импровизация возможна в особом творческом самочувствии, которое сродни вдохновению. Для него характерны высокая степень концентрации внимания, активизация подсознания, пробуждение воображения, интенсивность ассоциативного мышления, снижение самоконтроля. Огромную роль здесь играют неосознанные процессы психики: прежде всего установка на действие в режиме дефицита времени, пластическое воображение и интуитивные процессы мгновенной оценки результата совершенного действия и предвосхищение будущего.

Можно предположить, что свойствами, обеспечивающими способность к импровизации, будут такие проявления креативности, как высокая энергетика (активность), эмоциональная возбудимость, импульсивность и динамичность. Импровизационное самочувствие необходимо актеру и для того, чтобы найденные прежде средства воплощения роли свежо воспроизводить на спектакле. Импровизационное самочувствие актера дает зрителям «эффект присутствия», рождает чувство веры в происходящее. Путь к продуктивному импровизационному самочувствию, по мнению автора, в точном выборе системы задач, или мотивов-«манков», создающих непрерывную линию продуктивного действия.

Примечательно, что в последние годы Станиславский разрабатывал систему таких «манков». Об этом свидетельствуют, в частности, записи режиссера и педагога Б. В. Зона (1898–1966)⁷⁰. Станиславский искал такие «манки», или «катализаторы», в представлениях, видениях, суждениях, чувствованиях, мельчайших душевных и физических действиях, в неуловимых подробностях окружающей актера на подмостках обстановке — во всем, что создает жизненную правду и может вызвать веру, создающую состояние «я есть».

Таким образом, можно сказать, что импровизационное самочувствие опирается на развитое чувство правды. Особенности этого творческого состояния (сила, устойчивость, глубина, интенсивность, продолжительность) во многом определяются индивидуальностью актера, объективными законами психологии творчества и внешними условиями работы. В нем могут преобладать ум, воля, воображение, чувство, легкость возникновения и подвижная игра ассоциаций, владение залом, внешние выразительные средства и т. д. Значит, для импровизационного самочувствия характерна взаимосвязь осознанного и неосознанного, познавательного и эмоционального компонентов.

Импровизационное действие осуществляется в русле особого рода неосознанной установки на воображаемую ситуацию, когда исполнитель постоянно реагирует на новые обстоятельства, решает неожиданные задачи, возникающие в его воображении или предложенные партнером по импровизации.

Вместе с тем успешность импровизации возможна только при самоконтроле над импровизационным действием. Он неосознан исполнителем, является профессиональным навыком, что связано с выполнением определенных художественных задач. Таким образом, можно сказать, что задача, которую может решить актер в импровизационном самочувствии, или актер импровизирующий, — это сознательно вызвать органичное, импульсивное, не контролируемое сознанием действие и развить его согласно логике сцены по законам создаваемого произведения.

⁷⁰ Зон Б. В. Рукописи. Встречи со Станиславским. Машинопись с правкой. Архив СПАТИ.

Способность вызывать бессознательную импульсивную реакцию на воображаемую ситуацию и объект, рождение образа продуктивного действия, соответствующего этой реакции, можно назвать *непосредственностью*. Она может быть развита в учебном процессе. Непосредственность стимулирует работу многих элементов психотехники: интуиции, восприятия, воображения. Прием пробуждения непосредственности может быть, по выражению Станиславского, «катализатор в виде неожиданного экспромта, детали, момента подлинной правды, душевного или физического действия. Неожиданность такого момента взволнует вас, и сама природа ринется в бой». Непосредственность является важным психологическим механизмом импровизационного самочувствия.

Приведем определение качеств креативности актера.

1. Эмпатия, или эмоциональный психофизический отклик на воображаемую ситуацию. Сопереживание, впечатлительность, сочувствие — как определенное личностное качество и начало проникновения в суть психического самочувствия другого человека.
2. Самоконтроль. В данном контексте это способность к высокой степени концентрации внимания, удержания его на одном или нескольких разнообразных объектах длительное время. Самоконтроль — это и управление реакциями, ведение непрерывного взаимодействия с партнером. Связан с Я-концепцией.
3. Воображение. Способность создавать мысленно, а затем реализовывать в действии образы человеческого поведения. Способность воссоздать, домыслить, соединить свой опыт и собственные наблюдения с эстетическими задачами автора произведения. Данные эстетические задачи определяют продуктивность воображения актера, сохранение определенного чувства стиля, требуют гибкости образного мышления в заданных рамках.
4. Непосредственность. Связана с качеством реакций, с импульсивностью и способностью воссоздать быструю, естественную жизнеподобную реакцию, но в придуманных условиях, т. е. так, что все «представляемые» психические процессы идут сиюсекундно и естественно.

Непосредственность художника связана с такими качествами, как наивность, открытость, способность увлечься задачей, образом и т. д.

5. Пластичность. Связана с артистичностью — качеством воздействия на публику. Это некое комплексное качество творческих способностей актера, которое включает в себе и эмпатию, и воображение, и способность развить замысел в артистически заразной форме.

Творческое мышление актера-импровизатора можно представить как взаимодействие, синтез ассоциативного, композиционного и действенного компонентов с преобладанием того или другого вида мышления на различных стадиях процесса перевоплощения. В модели взаимодействия ассоциативной, композиционной и действенной составляющих импровизационного мышления важен психомоторный компонент — мышечная свобода, скорость реакции, гармоничность движения (пластичность, координация различных частей тела, владение центром тяжести), самоконтроль.

Из всего сказанного можно сделать следующие выводы.

Анализ психологических компонентов импровизации доказывает, что импровизация — многофункциональное явление. Это вид творчества и выразительное средство, свойство сценической игры и его результат, принцип обучения и методический прием. Импровизация как вид спонтанного художественного творчества объединяет процессы рождения замысла и его воплощения, в ней имеют существенное значение «парадокс опережения», функция поиска новых гипотез, образов, средств воплощения и особое импровизационное самочувствие. Для импровизационного самочувствия характерна взаимосвязь осознанного и неосознанного, познавательного и эмоционального компонентов.

Глава 11

Условия и педагогические принципы развития способности к импровизации

Как развивать дар импровизации в театральной школе? Каковы условия, способствующие возникновению импровизационного самочувствия на разных этапах обучения актера?

Как это было сформулировано Е. Б. Вахтанговым, возникновению импровизационного самочувствия способствует особый этический, творческий микроклимат, творческая атмосфера, которую педагог создает вместе с учениками на занятии. Из каких элементов может складываться такая атмосфера урока и репетиции? Урок — это творческий процесс. Его успех во многом обусловлен формой и способами общения педагога и студентов. Это общение носит живой, импровизационный характер. Умение свободно и артистично вести диалог с учениками, использовать их живую реакцию, строить урок по законам драматургии — необходимые элементы творческой атмосферы урока, способствующие усвоению знаний и навыков. Но что именно является стимулом для возникновения импровизации? Думается, что таким пусковым механизмом, прежде всего, является игра, игровое творческое начало и связанная с ним творческая свобода.

Игра, в которой импровизационное действие переведено в мир воображения, — это интенсивный способ познания мира. Как форма поведения она способна определять и совершенствовать творческие возможности ребенка и взрослого и является, как это показал И. Хейзинга, одним из наиболее эффективных инструментов освоения культуры и формирования сознания⁷¹. В современной педагогике и психологии ролевые игры являются

⁷¹ Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. М., 1992. С. 60-93.

интенсивным обучающим инструментом в работе с детьми и взрослыми. Известно, что в атмосфере игры легче усваиваются родной и иностранные языки, основы математики, музыкальной грамотности, физической культуры, пластики и т. д.

Возникший в последние годы интерес к игровому методу в обучении не случаен. Режиссер и педагог М. М. Буткевич (1926-1985) справедливо подметил, что с середины XX века неуклонно возрастает интерес к практическому применению игровых методик и теорий. «В одно лишь место игра так и не смогла проникнуть — в театр. Не играют только в театрах и в театральных учебных заведениях (там, где учат будущих артистов и режиссеров)». Действительно, сегодня многим абитуриентам и студентам непросто проявить наивность, доверчивость, увлеченность вымыслом, фантазией, быть непосредственным и оригинальным в сценическом существовании. Ведь эти качества приводят в результате и к сопереживанию, и к образному мышлению, и к возникновению глубоких сценических чувств.

И тут преподавателю и студенту приходит на помощь игра, которая со временем может перейти в игру воображения художника, игру творческую. Такая игра сопровождается особым игровым самочувствием. Со временем оно трансформируется в творческое импровизационное самочувствие. Однако игровое самочувствие становится импровизационным только при наличии художественных задач.

Как же развить у студента эту тягу и способность к игре? Думается, что первый шаг — это пробуждение у него чувства индивидуальной свободы. В свою очередь, творческая свобода, вырастающая из индивидуальной свободы, конечно же, связана и с атмосферой урока, особенностями взаимоотношений в группе, и с педагогическими принципами, которым следует преподаватель, и со структурой самого урока и его целей. Чувство индивидуальной свободы возникает в сочетании свободы тела и психики.

На пути к творческой свободе, необходимой для импровизации, встают различного рода препятствия: стереотипное мышление или штампы, блокировки или зажимы. Природа блокировок различна. Это может быть врожденный высокий самоконтроль, вызванный неуверенностью в себе и низкой

самооценкой, тревожность — следствие чувствительности или несовместимости с педагогом (разность ценностей, установок), незавидное положение студента на курсе, личные проблемы (внутренние конфликты, нелады со здоровьем), отсутствие творческой атмосферы на уроке, сильно выраженное стремление к успеху. Видов тренинга, ведущих к освобождению мышц и внутреннему раскрепощению студента, достаточно много.

Остановимся на некоторых педагогических принципах, которыми должен пользоваться педагог, развивающий игровое начало у студентов. Английский педагог и исследователь импровизации К. Джонстон для усиления эффекта работы над развитием непосредственности воображения импровизирующего актера предлагает следовать следующим принципам.

Первый принцип — *не стараться быть оригинальным и не блокировать этим работу своего воображения (т. е. доверять ему)*.

Второй принцип — *снять с себя всякую ответственность за результаты работы воображения (установка на ослабление контроля и критического начала)*.

Утверждая, что блокировка — это психологическая защита в форме агрессии, Джонстон мотивирует это тем, что в жизни, когда мы говорим «нет», мы хотим остановить действие либо совсем отказаться от него. *Импровизирующий актер должен уметь воспринимать новые обстоятельства и включать их в развитие действия*. Актер, умеющий воспринять любые новые обстоятельства, выглядит «суперорганичным». Таким образом, развивая восприятие, сенситивные способности студента, мы тем самым одновременно уменьшаем возможность блокировок и развиваем способность к импровизации.

Еще одним педагогическим принципом, способствующим раскрепощению, по мнению американского педагога и исследователя импровизации В. Споллин, является *право ученика на ошибку*. Ошибка учит студента, за ошибку его не наказывают. И тогда он начинает творчески использовать свои неудачи в дальнейшей работе.

В развитии способности к импровизации важен и *принцип доведения технических приемов до уровня навыка, т. е. до уровня подсознательного*. Станиславский в 16-й главе книги «Рабо-

та актера над собой» предлагал по возможности доводить до подсознания всю работу учеников, делающих первые шаги на сцене. Такой же точки зрения придерживался и соратник Станиславского Н. В. Демидов (1884-1953), который говорил об обязательном импровизационном характере самых первых упражнений, о необходимости самые маленькие технические приемы доводить в момент творчества до «самого предельного конца», до «самого последнего, исчерпывающего предела».

Еще одним полезным педагогическим условием применения импровизации является *выстроенность и логическая последовательность упражнений и всей работы на уроке*. Структура урока может иметь свою композицию и темпо-ритмическую форму, т. е. иметь начало, кульминацию, завершение. В подготовительной схеме урока может присутствовать альтернативная схема упражнений, позволяющая педагогу, в зависимости от конкретной ситуации, корректировать или изменять ход урока, акцентировать ту или иную тему или вовсе заменять ее.

Одним из важнейших педагогических принципов в развитии способностей к импровизации является *активность и самостоятельность студента в учебной работе*.

Как это было показано выше, импровизация предполагает авторское начало актера (выражение Мейерхольда), его творческую самостоятельность, собственный, оригинальный взгляд на мир, на самого себя, на искусство. Когда видение актера оформляется в осмысленное мироощущение, его творчество приобретает личностное измерение.

Какими средствами воспитывается это начало? Думается, через воспитание постоянной потребности восприятия, вкуса к наблюдениям, жажды новых впечатлений (искусство, природа, человек). И тут необходимы совместные с педагогом просмотры и обсуждения спектаклей, фильмов, прочитанных книг, посещение выставок, музеев, концертов. Результаты такой работы должны отражаться в выполнении творческих заданий: зачинах, письменных работах, этюдах-наблюдениях, рассказах и т. д. Режиссер и педагог Л. Ф. Макарьев (1892-1975), формулируя комплекс проблем, связанных с формированием личности, воспитанием актерской творческой индивидуальности,

определял и позицию педагога-воспитателя: «Если хочешь чему-нибудь научить молодого человека, то его личность должна быть для тебя священной». Эта личность всегда есть тайна, которую нужно не только открыть, но и способствовать ее росту. «Поэтому весь педагогический процесс должен быть построен на широком фоне индивидуального развития студента (всех его способностей) и на глубокой разведке его духовного потенциала»⁷².

В конце 80-х годов прошлого столетия психолог искусства В. Г. Ражников сформулировал три принципа новой педагогики в сфере искусств, напрямую соотносящихся с развитием способности к импровизации. *Точкой отсчета в педагогическом процессе является личность ученика, а не драматическое произведение. В равноправных взаимоотношениях учителя и ученика необходимо выявить способности последнего. Еще одним важнейшим условием успешности обучения, по Ражникову, является развитие личности педагога.* Педагог — союзник ученика. В программе студии В. М. Фильштинского это названо «соавторским воспитанием артиста», где педагог является партнером ученика⁷³.

Творческое общение педагога и студента способствует снятию зажимов и личностных преград, о которых шла речь выше. Педагогический принцип совместной деятельности предполагает участие самого педагога в импровизации и требует развития его способности к импровизации. На уроке педагог должен пребывать в состоянии импровизационного самочувствия и уметь его поддерживать. Ничто так не заразительно, как наглядный пример. Представляется, что для этого от педагога требуются такие профессиональные качества, как внутренняя и внешняя свобода, артистичность и заразительность. Для создания легкой, непосредственной атмосферы урока педагог может использовать *импровизационный экспромт* — один из приемов, который дается только в состоянии свободы. Большое значение в педагогическом экспромте имеет чувство юмора. Оно связано с гибкостью и парадоксальностью мышления. Использование па-

⁷² Макарьев Л.Ф. Театрально-педагогический дневник // Леонид Макарьев. М., 1985. С. 95.

⁷³ Как рождаются актеры. Книга о сценической педагогике: Коллективная монография / Под ред. В. М. Фильштинского, Л. В. Грачевой. СПб., 2001. С. 130.

радоксов и комических несоответствий плодотворно влияет на создание импровизационного самочувствия на уроке.

Огромное значение в воспитании личности ученика имеет взаимодействие студентов внутри группы. Следует сказать, что импровизация невозможна без *подлинной, дружеской поддержки и особого творческого взаимопонимания партнеров*. Импровизация требует особенно тесного группового взаимодействия, особой чуткости и внимательности к партнеру, потому что только из общей согласованной игры развивается подлинное импровизационное действие. Джонстон замечает, что первое умение импровизатора состоит в том, чтобы дать свободу работе воображения партнера. Об освоении «независимости» и «зависимости» от партнера пишут английские педагоги Д. Ходгсон и Е. Ричарде (1966). Они полагают, что чувство общности и взаимопонимания по мере занятий импровизацией растет. При этом психология группы отличается от психологии команды в игре. В большинстве игр, для того чтобы выиграть, участники используют промахи соперников и стараются не показывать свои слабые стороны. Поэтому и взаимопонимание между партнерами лимитировано задачей выиграть. При этом человеческий аспект не берется во внимание. Ходгсон и Ричарде видят коренное отличие импровизационного творческого взаимодействия в том, что «сильный и слабый ученик, работая вместе, творчески используют свою силу и слабость для обретения уверенности в несоревновательной ситуации»⁷⁴.

Импровизация — это гибкость, это принятие самостоятельных решений, это всегда противостояние жесткости, какие бы привлекательные формы она ни принимала. Воспитывается это умение на определенной гибкости, мобильности самого процесса обучения. «Нет абсолютно правильного или неверного пути решения проблемы», — пишет В. Споли. Учитель с обширным опытом должен "знать сотни путей решения конкретной проблемы, но студент может неожиданно явиться со сто первым. Это особенно актуально в искусстве»,⁷⁵ — считает она. Добавим, что учитель должен быть готов принять 101-й способ.

⁷⁴ *Hodson J. and Richards E. Improvisation. Eyre Methuen Ltd, London, 1974. P. 24-25.*

⁷⁵ *Spolin V. Improvisation for the Theater / Northwestern University Press, Evanston, Illinois. 1970. P. 8.*

Наконец, важнейшим условием развития способности к импровизации в процессе обучения мастерству актера является *тренинг разнообразных элементов психотехники в их органической связи*. Макарьев исходил из синтетического подхода к каждому уроку, полагая, что все специальные предметы должны быть «началом или продолжением (специализированным) того же самого драматического искусства». Примечательно, что о проблеме интегрирования, более тесной взаимосвязи предметов в драматическом классе, о выработке единого методического языка педагоги театральной школы говорят и сегодня. Так, В. М. Филыльтинский и Ю. Х. Васильков рассматривают синхронность и методическую связь в освоении предметов в процессе обучения актера. Эти умозаключения обосновывают принцип синтетического воспитания актера, что дает основу для подхода к импровизации как к одному из приемов обучения. При таком подходе специальные дисциплины будут органически взаимосвязаны в едином процессе развития. А импровизация станет органической частью работы с различными «специальными дисциплинами» в едином пластическом комплексе выразительных средств актера-студента.

Возникая в единстве с телесным, пластическое воспитание ему не тождественно. Говоря о пластическом, мы думаем и о самом существенном, что происходит в нашем духовном бытии. Речь идет о пластическом как свойстве, идущем от органической целостности нашего чувственного. Это понятие включает и духовную, и телесную жизнь персонажа: пластическую память (многообразие знаний и умений, без которых было бы невозможно познание мира и его эстетическое освоение), пластическую отзывчивость (живая пластическая реакция), пластическое воображение (образное отражение опыта в создании «сценического человека»). Макарьев полагал, что развитие пластического начала требует солидного логического аппарата мышления.

Воспитание культуры тела актера, как полагает преподаватель танца Ю. Х. Васильков, идет через развитие «психофизической откровенности» и «ощущения формы», т. е. взаимодействия мышления, интеллекта, мышечной свободы и движения. Любопытно, что способность к осознанному процессу пластического мышления Васильков рассматривает как

разумную художественную деятельность и третий, завершающий, «интеллектуальный» этап обучения актера. Целью такого воспитания может быть развитие чувства естественной пластичности и самоконтроля, что является пластической основой для развития элементов импровизационного самочувствия.

Думается, что уже на первых этапах тренинга пластичности важно работать над координацией движения различных частей тела, пластическим взаимодействием с партнером, развитием чувства мускульного контролера, определяющего целесообразность мышечных напряжений и темпо-ритмические характеристики движения. Здесь важна координация работы всей сенсорной системы как источника импульсов действия. Весь пластический тренинг, по возможности, должен быть пронизан активным творческим началом. Развивая координацию частей тела, следует помнить важный принцип биомеханики: если работает кончик носа, работает все тело. Полезно изучение естественной логики, выразительной глубины и содержательной точности осмысленного движения в литературе и в произведениях изобразительного искусства (живописи, скульптуре, графике). Пластика в искусстве есть движенческий акт точно рассчитанного пластического значения. Необходимым представляется изучение пластического отклика студента на музыкальную тему, музыкальную композицию. Здесь интерес представляет динамика, энергия, ритм, выразительность движения и способность мыслить композиционно, согласованно развитию музыкальной темы.

Обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы.

Условием, способствующим развитию способностей к импровизации, можно считать в первую очередь этический, творческий микроклимат, творческую атмосферу, которую педагог создает вместе с учениками на занятии. Важным элементом такой атмосферы является игра, игровое творческое начало, которое воспитывает чувство индивидуальной свободы. Чувство индивидуальной свободы возникает в сочетании свободы тела и психики.

Воспитание способности к импровизации требует выработки установки на ослабление контроля и критического начала, умения правильно воспринимать новые обстоятельства.

В развитии способности к импровизации важен принцип доведения технических приемов до уровня навыка, т. е. до уровня подсознательного, выстроенность и логическая последовательность упражнений и всей работы на уроке. Педагогическими принципами, способствующими развитию требуемых качеств, являются: право ученика на ошибку, воспитание авторского начала актера, равноправные взаимоотношения учителя и ученика, подлинная дружеская поддержка и особое творческое взаимопонимание партнеров.

Импровизация является одним из средств, объединяющих многие аспекты психотехники в «единый комплекс выразительных средств» актера. Целью такого воспитания может быть развитие чувства естественной пластичности и самоконтроля, что является пластической основой для развития элементов импровизационного самочувствия.

Проделанный анализ импровизационного процесса в его художественном, психологическом и педагогическом аспектах позволил предложить систему упражнений и определить их место в программе обучения психотехнике актера.

Глава 12

Практика импровизации

12.1. Упражнения-разминки

Разминочные упражнения служат созданию игровой, радостной атмосферы на уроке, ведут к раскрепощению актера и приводят его в рабочее состояние, требуемое в импровизационной работе.

«Пятнашки» (М. Вестин)

Обычные пятнашки превращаем в увлекательную разминочную игру. Особенность этих пятнашек в том, что водящий выставляет перед собой вытянутую руку, точно направляет ее на того, кого хочет запятнать, и только после этого начинает движение. Ему нельзя резко менять направление движения или пятнать без вытянутой вперед руки. Если водящий хочет вас запятнать, у вас есть два способа этого избежать. Первый — уклониться физически, как в обычных пятнашках, и второй — успеть назвать имя любого другого участника упражнения, находящегося на площадке. При этом тот участник, чье имя названо, становится водящим. Если вы не успели назвать имя партнера и были запятнаны либо назвали неверное имя, то вы выбываете из игры. Со временем, когда участников игры станет меньше, площадку для усложнения задания можно уменьшить вдвое. После нескольких игр — финал: в общую группу собираются все, кто был победителем.

Ритмы и группы (К. Де Маглио)

Две группы стоят друг против друга. Каждая разучивает свой, данный педагогом ритмический рисунок, который отхлопывает в ладоши. Педагог, хлопнув в ладоши один раз, должен услышать ответ первой группы, хлопнув два раза — второй. Свободно перемещаясь по комнате, педагог хлопает в ладоши.

Ответ группы зависит и от энергии задания. По тому же принципу каждая группа получает свой рисунок для выбивания ногами. Ответ группы в данном случае идет на топание ногой педагога. Педагогу можно «путать» группы, давая первой группе задание для второй. Группам важно услышать задание и правильно его выполнить.

Добавляется дополнительное условие, связанное с речью. Одну группу, например, педагог спрашивает: «Вы готовы?» Группа должна ответить: «Да». Второй группе он задает вопрос: «Да?» Группа должна ответить: «Мы готовы». Педагог получает полную свободу импровизации заданий (хлопками, топанием, словами), от него зависит очередность и интенсивность заданий, движение по классу. Здесь тренируется многоплоскостное внимание — групповое и индивидуальное, импульсивность, координация движений.

«Имя» (М. Вестин)

Свободно двигаясь по комнате, студенты приветствуют друг друга рукопожатием и четко произносят свое имя. При рукопожатии они «меняются» именами. В продолжение этого упражнения, встречая нового партнера, участник игры «передает» ему свое новое имя и получает имя взамен. Получив некоторое время спустя свое имя назад, участник выходит из игры. Для группы упражнение считается законченным, если все вернули себе свои имена и освободили площадку. Здраваться желательно не формально, а глядя в глаза партнеру и фиксируя на нем внимание.

Игра усложняется, если участники, приветствуя друг друга, могут по своему выбору меняться либо именами, либо фамилиями. Для простоты выполнения упражнения сначала рекомендуется следующий прием: в правой руке — имя, в левой — фамилия. И имя, и фамилия должны «уйти» и затем «вернуться назад». Получив назад либо имя, либо фамилию, студент закладывает правую или левую руку за спину. Получив и то и другое, ученик уходит с площадки. Упражнение считается законченным, если все участники получили назад и имена, и фамилии и покинули площадку. Педагог может по желанию по-

просить любого студента вспомнить последовательность встреч и полученных имен и фамилий. Игра усложняется, если задание выполняется в определенный педагогом интервал времени. Предпочтительное количество участников — не меньше восьми-десяти.

Упражнение развивает не только произвольное внимание и тренирует память, но и требует динамичного переключения внимания, т. е. способности моментально отказаться от предыдущей информации и непосредственно воспринять новую. Конечно, в этом упражнении развивается также и сенситивность — чувственное восприятие партнера, основанное на моментальном впечатлении.

«Жест и имя» (К. Де Маглио)

Группа участников образует круг. Все участники стоят лицом внутрь круга. Названный педагогом ученик должен шагнуть вперед, медленно, не останавливаясь, обойти всех участников и вернуться на свое место. Необходимо при этом связываться взглядом с каждым партнером. Остановиться можно только один раз по своему выбору и, остановившись перед выбранным человеком, войти с ним в телесный контакт с помощью какого-либо жеста (дотронуться, легко толкнуть и т. д.). При этом можно назвать имя партнера или дать ему вымышленное имя. Далее — завершить круг и вернуться на свое место. Следующий, рядом стоящий участник (справа или слева — по договоренности) начинает такое же движение по кругу. Он должен точно повторить жест предыдущего участника и имя, которое было названо. В свою очередь, он имеет право на остановку и контакт с другим выбранным партнером. Таким образом, количество повторяемых жестов и имен с каждым следующим участником увеличивается. Повторяется не только жест, но его пластические качества — энергетика, подтекст фразы.

Упражнение имеет продолжение. В центре круга стоит выбранный педагогом участник. Партнеры по очереди подходят к нему, и он должен приветствовать их жестом и называть Именем, полученным в ходе первой части упражнения в круге. Скорость подхода партнеров в центр постепенно увеличивается.

Продолжение упражнения связано с движением по классу. Двигаясь свободно и встречая партнера, необходимо обмениваться с ним жестами и именами, полученными в первой части упражнения.

Упражнение учит бережно обращаться как с жестом, так и со словом, которые имеют определенный подтекст.

Жесты по кругу

Группа стоит в круге лицом друг к другу. Один из участников упражнения посылает жест по кругу. Каждый из участников его повторяет. Через некоторое время в другую сторону другим участником по указанию педагога может посылаться другой жест, звук или слово. Важно, не прекращая упражнения, соблюдать точную очередность и темп передачи жестов, их энергетику. Полезно чередовать громкие слова с тихими, выразительные жесты со сдержанными.

Игра «Детектив» (М. Вестин)

Участники игры встают в плотный круг лицом друг к другу, закрывают глаза и напевают любую мелодию. Преподаватель, тихо обходя их, дотрагивается до того участника игры, который будет «преступником». Остальные не знают об этом выборе. По знаку преподавателя участники открывают глаза и молча начинают двигаться по классу. «Преступник», встретившись взглядом с любым из участников игры, может «убить» его, моргнув правым глазом. Движение остальных участников упражнения по классу при этом продолжается. «Отравленный смертельным ядом» падает не сразу, а две-три секунды спустя. Он выбывает из игры. Остальные участники игры должны по ходу движения молча решить задачу, кто же является убийцей. От них требуется высокая степень внимания и наблюдательности.

Но вот кто-то из участников определил, вычислил «преступника». Единственная возможность обезвредить убийцу — это поднять руку, остановить игру и сказать: «Я обвиняю!» Проблема в том, что убийца может быть обезврежен, если

обвинителей не менее двух. Если обвинителя никто из остальных участников не поддерживает, то игра продолжается. Если таковые нашлись, они останавливаются и поднимают правую руку со словами: «Обвиняю!» Важное условие: обвинители должны по команде педагога (на счет «раз, два, три») одновременно показать на обвиняемого. Если обвинители показывают на разных людей, то оба они считаются убитыми и покидают игру.

В этой игре участники выполняют активную действенную задачу: по определенным реакциям вычислить искомого «преступника». Для этого нужно быть предельно внимательным, безмолвно сговориться с партнерами, уметь угадать их намерения. Такая целенаправленная задача тренирует сообразительность, наблюдательность, активизирует мышление, интуицию, чувство партнера. Игроку, выполняющему функции «преступника», чтобы не быть узнанным, необходимо найти различные маскирующие поведение приспособления.

«Свист»

Один из участников упражнения начинает насвистывать мелодию. К нему подсоединяются второй, третий и т. д. Задача — довести свою мелодию до конца, не увеличивая силу звука. В процессе выполнения упражнения нужно постараться запомнить мелодии партнеров.

Упражнение развивает произвольное внимание, его цепкость и устойчивость (работа с помехой со стороны партнеров), скорость реакции (динамичность).

«Газетная статья»

Сидя на стуле перед группой участников упражнения, читать незнакомую статью из газеты вслух. Остальные участники по очереди задают вопросы разного характера, на которые читающий газету обязан отвечать, и затем продолжают чтение с того же места. После чтения статьи педагог просит пересказать ее содержание и затем вспомнить полученные вопросы и данные на них ответы.

«Боги на Олимпе» (Академия г. Мальмо)

Выучить отрывок, написанный гекзаметром (любой, взятый из Гомера). Пять-шесть человек изображают компанию богов, пирующих на Олимпе и ведущих беседу. Герой, любой выбранный студент, обязан, не подходя к «богам» близко (для этого место для героя должно быть определено), заставить их себя слушать. Нужно стихами вынудить «богов» обратить на себя внимание, отвлечь их от разговора. Для этого герой должен использовать разнообразные способы, динамично менять пристройки к партнерам, действовать в конкретных целях: развлекать, заставить замолчать, испугать, издеваться, рассмешить и т. д. Стихотворный отрывок можно повторять сколько угодно раз. «Боги» не должны поддаваться герою, но и не должны целиком уходить в свою беседу. Упражнение требует больших энергетических затрат. Оно импровизационно по сути, так как поведение «богов» невозможно предсказать. Полезно выполнять его «до победного конца», несмотря на сопротивление партнеров.

«Три позы» (К. Джонстон)

В упражнении участвуют три человека. Один стоит, другой сидит, третий стоит. По команде педагога либо самостоятельно участники меняют позы, не дублируя их. Важно добиться полного взаимопонимания и синхронности в переменах поз. Начинать это упражнение можно и вдвоем: сидеть — стоять. Потом версию упражнения можно усложнить, прибавив четвертую позу и четвертого участника. При его включении в упражнение кто-либо из трех должен покинуть площадку, где не может быть более трех человек. Все они должны находиться в разных позах.

12.2. Упражнения на развитие восприятия

Образное, чувственное восприятие является импульсом и источником импровизации. Непосредственное творческое восприятие — тот инструмент, которым пользуется импровизирующий актер. Восприятие питает импровизацию новыми обстоятельствами. Именно тренинг восприятия Н. В. Демидов справедливо поставил на первое место в системе актерской психотехники. Он рассматривал восприятие как «первопричину и нашего действия, и нашего душевного состояния», связывая восприятие и живую эмоциональную реакцию актера в гармоническое единство. «Чтобы верно игралось — надо верно воспринимать», — писал он⁷⁶.

Театральный режиссер и педагог П. Н. Фоменко также говорит о важности «выращивания» у студента «жажды восприятия, а не выражения». В удовольствии от процесса восприятия Фоменко видит, например, ход к импровизационному общению партнеров на сцене. Думается, для того чтобы развивать способность к зарождению замысла с помощью восприятия (поиск ассоциаций и рождение гипотез), уместно говорить о более широком понятии сенситивности. Психологи видят главную функцию сенситивности в способности обеспечивать «а) отражение и понимание, б) запоминание и структурирование социально-психологических характеристик человека и группы, прогнозирование их поведения и деятельности»⁷⁷.

Наблюдать, видеть и слышать другого человека, тонко воспринимать явления природы и общества, разгадывать суть происходящего и запоминать его — чрезвычайно важно для актера, да и для любого человека. Для развития этой способности нужен тренинг различных видов сенситивности: умения наблюдать (включая самонаблюдение), понимать душевные движения другого, улавливать типичные черты представителя той или

⁷⁶ Демидов Н. В. Искусство жить на сцене. Из опыта театрального педагога. М., 1965. С. 199.

⁷⁷ Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб., 1999. С. 89.

иной социальной группы. Требуется выработать особое «чувство партнера» — цепкое внимание к постоянно изменяющемуся партнерскому поведению. Напомним, что восприятие является волевым, сознательно управляемым, продуктивным актом.

«Остановить руку» (К. Джонстон)

Группа из 6-9 человек сидит на стульях. Перед ними стоит ведущий. Участники поднимают правую руку. По команде педагога каждый участник начинает медленно опускать руку себе на колено. Ведущий обязан, взглянув в глаза каждому партнеру, взглядом заставить его прервать движение руки вниз. Получив сигнал, партнер возвращает руку в исходное положение вверх и опять начинает ее опускать. Если рука опустится на колени, ее хозяин произносит «Би-бип!» или издает любой другой звук, продолжая издавать его до тех пор, пока ведущий не посмотрит на него. Задача ведущего — свести к минимуму такие сигналы, успевать останавливать руки партнеров даже при увеличении темпа выполнения упражнения. Это прекрасная игра для воспитания умения налаживать подлинный партнерский контакт.

«Удержать падающего» (М. Вестин)

Студенты образуют группы по 5-7 человек. Участники стоят рядом, почти касаясь друг друга телами. По команде каждый студент задумывает число от 1 до 10. После команды «Внимание!» педагог по своему выбору называет число от 1 до 10. Тот участник, чье число названо, должен мягко упасть на пол. Задача его партнеров по группе — удержать падающего или падающих, если их несколько. С развитием достаточной степени концентрации внимания и ловкости при выполнении задания выбор задумываемых цифр уменьшается: от 1 до 8, от 1 до 5 и т. д.

«Баланс»

Образуем круг из 4-5 человек. В центре — еще один участник упражнения. Он закрывает глаза. Положив руку ему на

плечо, один из партнеров фиксирует вертикальное положение его тела. Рука убирается. Медленно раскачиваясь, центральный участник выводит себя из состояния равновесия и падает на прямых ногах в какую-либо сторону. Партнеры должны мягко принять падающего, остановить его и затем вернуть в исходное положение. Упражнение продолжается до тех пор, пока у студента не исчезает страх падения. Участники, стоящие в круге, помогают друг другу. В помощи особенно нуждается тот, на кого приходится основной вес падающего. Упражнение вырабатывает ощущение физической и психологической надежности, уверенности в партнере, которая необходима в работе на сцене.

«Ищем партнера» (М. Вестин)

Ведущий дает следующую инструкцию: «Лежим на полу. Глаза закрыты. Ощущаем собственное тело на полу. Воображаем, что наше тело покрывает большое пространство. Все пространство комнаты. Представим, что хотим двинуть ногой. Только думаем об этом, но пока ногой не двигаем. Представим, какое движение хотим совершить и сколько для этого понадобится усилий. Попробуем послать слабый импульс-приказ ноге. Нога не двигается. Теперь усилим импульс до такой степени, чтобы нога двинулась. Проверим, какое минимальное количество энергии необходимо для движения ноги. То же проделываем с рукой, грудью, головой.

Лежим на полу. Глаза закрыты. Тело занимает как можно меньшее пространство. Сжимаем его все более и более. Колени прижимаются к груди. Пробуем, не открывая глаз, сесть. Пробуем покачаться и найти баланс тела. Медленно встаем.

Не падаем и не заваливаемся. Представим, что мы — деревья, растущие вертикально вверх. Нижняя челюсть свободная, спина мягкая. Формируем звук — мягкий, нефорсированный. Позволяем этому звуку вырасти, окрепнуть.

Слушаем одновременно голоса других студентов, находящихся в данной комнате. По ассоциации — это корабли в тумане, подающие сигналы друг другу. Даем себе возможность послушать и подаем свой звук опять.

Продолжая подавать сигналы, медленно двигаемся по комнате. Слушаем внимательно других, чтобы избежать столкновения. Стараемся держаться на расстоянии друг от друга.

Посылаем «алло» и слушаем. Посылаем «алло» кому-нибудь из партнеров и ждем ответа. Пробуем снова и стараемся наладить контакт. Если поняли, что партнер найден и контакт установлен, то можем сказать ему: «Ты». И получить такой же ответ. Перемещаемся по комнате, не теряя контакта с найденным партнером.

Не спеша открываем глаза. Ощущаем медленное возвращение зрения. Смотрим на выбранного в ходе упражнения партнера. Никакой игры. Спокойно изучаем его лицо, прическу, одежду, пластику тела.

Представим, что дотрагиваемся до партнера. Попробуем это сделать, протянув руку, не касаясь его. Попробуем подойти и не спеша дотронуться. Сравниваем результаты ощущений от воображаемого и реального контакта».

Упражнение тренирует управление вниманием, чувство контроля над движением тела в пространстве, способность налаживания чувственного контакта с партнером.

«Телохранитель» (М. Вестин)

Группа разбивается на пары. Один из участников закрывает глаза. Ему принадлежит инициатива движения. Второй участник исполняет роль телохранителя: глаза у него открыты, и вся ответственность за безопасность партнера лежит на нем. Нужно сделать все возможное, чтобы ваш партнер с закрытыми глазами не травмировал себя и других. Упражнение выполняется молча, в полной тишине. У одного из партнеров закрыты глаза, а значит, обострено слуховое внимание. Задача перед ним стоит простая: он свободен в своих движениях и двигается в различных направлениях. Телохранитель координирует движение своего подопечного — не грубо, позволяя ему чувствовать себя свободным. Он сам определяет способ помощи партнеру в случае опасности. По знаку преподавателя телохранитель и партнер меняются местами.

Во время выполнения упражнения педагог делает знак своим ассистентам установить на площадке стол, стулья, кубы, ширмы, предметы и т. д. Пары должны обходить все препятствия, не дотрагиваясь до них. По команде педагога участники останавливаются. Теперь телохранители дают возможность партнерам изучить пространство класса руками: стены, мебель, предметы. По желанию можно выйти из класса и продолжить изучение пространства коридора, лестниц и т. д. По команде педагога все участники, не прерывая упражнения, возвращаются в класс.

Далее нужно сесть на пол, открыть глаза и подробно восстановить картину событий, происшедших за время движения. При этом необходимо подробно вспомнить как пространственные, так и все остальные ощущения, возникавшие во время упражнения. Телохранитель помогает со своей стороны восстановить картину в деталях.

Ассистенты убирают мебель и предметы с площадки. Пара выбирает наиболее интересный эпизод выполненного упражнения, и оба партнера — один — закрыв глаза, а другой — помогая ему, играют весь эпизод снова как упражнение на память физических действий и ощущений. Обсуждаются результаты.

Партнеры меняются ролями и играют тот же эпизод. Анализируются результаты: цепкость памяти физических действий и ощущений.

В импровизации особенно важен контакт с партнером, который предполагает абсолютное доверие, надежность, умение разгадать желание партнера, почувствовать малейший намек или особенность в его поведении. Только из общей согласованной игры развивается подлинное импровизационное взаимодействие. Поэтому так важно в самых разнообразных формах тренировать эти качества.

«Думать вместе» (М. Вестин)

Вся группа свободно двигается по классу, следит за расстояниями между партнерами (площадь класса должна равномерно распределяться между ними).

Скорость движения задает преподаватель. Используем три скорости: спокойно, быстро и очень быстро. По команде педагога студенты должны резко остановиться. Преподаватель проверяет равномерность распределения учеников по классу. Если на площадке много «белых пятен» — пространства, не занятого студентами, — происходит корректировка и движение начинается заново.

Студенты могут останавливаться самостоятельно. Важно всем участникам упражнения вместе почувствовать этот момент и остановиться. По молчаливому общему согласию, без указания педагога группа начинает движение вновь.

Группа, останавливаясь, имеет выбор: либо остаться стоять, либо сесть, либо лечь на пол. Потренировавшись в выполнении этого задания по команде педагога, группа выполняет его сама по молчаливому общему согласию.

Смена темпа. Половина группы может двигаться в одном темпе, заданном преподавателем, вторая — в другом. По команде группы «меняются» темпами. Проверяем точность пластического рисунка.

В тренировке пластического взаимодействия вырабатывается навык мыслить и действовать в группе, пробуждается интуиция. Непосредственность восприятия развивается в мгновенной реакции на изменяющуюся ситуацию в классе и в спонтанных пристройках к партнерам. Так как процесс движения достаточно нагляден и очевиден, его можно легко контролировать как студенту, так и преподавателю.

«Дирижер» (М. Вестин)

На площадке находятся 10-12 человек. Из их числа выбирается один «дирижер». Все остальные составляют «оркестр», подчиняющийся «дирижеру». Начало упражнения: «дирижер» движениями кистей и рук заставляет группу ходить, садиться, вставать, крутиться и т. д. Важен момент подлинного слияния пластического замысла «дирижера» и ответа группы.

Перехват инициативы. Когда кто-либо не удовлетворен действиями «дирижера», он перехватывает инициативу и сам становится «дирижером». В этом случае «оркестр» следует указаниям

нового «дирижера». Стиль работы нового «дирижера» должен отличаться от предыдущего.

Преподаватель предлагает свободный перехват инициативы. Каждый участник может выбрать и завоевать «оркестр» по собственному желанию. «Оркестр» имеет право выбора того «дирижера», кто более убедителен и интересен. Студенты могут разбиваться на группы по 2-3 человека. Борьба за инициативу продолжается и там.

Начало упражнения «Дирижер» должно быть неспешным. Середина упражнения, особенно моменты перехвата инициативы, требуют времени для их освоения. Важно практически освоить умение вести за собой партнера или, наоборот, следовать за ним. «Дирижер» должен проявить выдумку и контролировать весь «оркестр». Наряду со вниманием (слежение за партнером) тренируется навык навязывания своей воли партнеру — аналог действия и контрдействия. Упражнение тренирует моментальное восприятие изменяющейся ситуации и способность мгновенно корректировать собственное поведение. Одновременно развиваются изобретательность, выразительность жеста и, что очень важно, его действенная направленность.

«Уйти из комнаты» (К. Джонстон)

Три участника упражнения находятся на площадке в любых позах. Им предлагается сыграть этюд и замотивировать молчаливый уход из комнаты. Нужно обратить внимание на то, что упражнение считается выполненным правильно, если игроки не придумывают заранее причину ухода, а основываются на тех взаимоотношениях и импульсах, которые складываются импровизационно на площадке — «здесь и сейчас».

Это упражнение можно повторить, позволяя короткие диалоги. Можно использовать и речь-тарабарщину.

«Один голос» (К. Джонстон)

Разделить группу на две части и поставить их лицом друг к другу у противоположных стен. Педагог задает простые вопросы каждой из групп. Отвечать на них нужно всей группой,

синхронно. Упражнение получается, если участники сосредоточены, думают вместе и отвечают короткими фразами. Педагог предоставляет право группам самим вести диалог друг с другом в различных обстоятельствах (встреча, расставание, ссора, приглашение и т. д.). Важны рождение совместного мышления, развитие чувства партнерства в большой группе, тренировка умения пристроиться к партнеру, угадать его мысли.

Это упражнение можно делать в парах. Пара соединяет руки, теперь это один человек. Он движется, реагирует, отвечает как один человек. Педагог предлагает обстоятельства (вокзал, очередь в магазине, прием к начальнику и т. д.). Внимание сосредотачивается на партнерстве, умении быть вместе.

«Путешествие» (М. Вестин)

Задание: «Идем по пустыне. Жарко. Палит солнце. Ноги утопают в песке. Хочется пить. Ждем дождя. На небе ни облачка. Жара усиливается. Жажда растет. Продолжаем идти. (Обращаем внимание на точность психофизических ощущений, доводим каждый элемент композиции до определенной остроты предлагаемых обстоятельств.) Подул ветер. Капля дождя падает на руку. Еще одна. Ветер усиливается, неся прохладу. Налетают его порывы. За ними приходит дождь. Сначала мелкий, а потом сильный. Подставляем под дождь лицо, грудь, руки, все тело.

Начинается настоящий ливень. Он хлещет по земле и телу. Ветер усиливается. Становится холоднее. Под ногами вода. Ветер переходит в штормовой. Пытаемся согреться, идти вперед. Ветер не позволяет. Становится очень холодно. Вода достигает колен. Начинается наводнение. Вода поднимается все выше. Тело от холода и воды каменеет, превращаясь в кусок скалы. Скала противостоит стихии. Вода, поднимаясь, скрывает скалу.

Вода становится теплее. Теплое подводное течение омывает скалу, размягчает ее. Она превращается в водоросли. Эластичные, колеблющиеся. Водоросли распускаются по течению. Отрываются и плывут. Экспериментируем с весом и ощущением плывущих водорослей.

Опускаемся на дно. Успокаиваемся. Смотрим сквозь толщу воды наверх. На поверхности проплывают корабли. Море мелеет. Вода уходит, и к нам приближается поверхность. Можно поднять руку, и кисть высунется из воды. Кромка приближается, и, наконец, все тело освобождается от воды.

Тело похоже на остров. Вокруг нас грязь, густая и мокрая. Попробовали пошевелиться, подвигать руками и ногами, поиграть с грязью. Мы — котята. Приходит кошка, мы подставляем ей части тела, которые она вылизывает, освобождая нас от грязи.

Расслабились. Лежим недалеко от края обрыва. Подползаем к краю. Заглядываем вниз. Очень высоко. На краю обрыва трамплин. Забираемся на него, готовимся к прыжку. Мы обладаем способностью летать. Прыгаем и летим вниз. Ощущаем упругость воздуха, стремительность падения. Можем управлять телом, как в серфинге. Экспериментируя, делаем различные пируэты. Поем. Смотрим на землю. Выбираем полянку для приземления. Это луг. Приземляемся. Ложимся в траву. Ощущаем запахи цветов, солнечное тепло, звуки. Темнеет. Ночь. Звездное небо. Лежим и произносим звездам свое имя».

Выполняя различные этапы этого упражнения, не спешим, дожидаясь отклика своего организма на предложенные задания. Педагог может на любом этапе уточнять обстоятельства, изменяя их, может добиваться более точного выполнения отдельных элементов. Важно отследить эффект, который вызывают особенности того или иного воображаемого пространства. Важно, как студент вступает с ним в физическое взаимодействие.

«Реагируем с ходу»

Педагог дает серию заданий, на которые нужно среагировать с ходу — импровизационно. Они следуют одно за другим: морозно, дымно, жажда, шум самолета, сытость, аллергия, звук скрипки, мокрая одежда, яркий свет, легкое опьянение, запах нашатыря, полная тишина, грязно, дождь, истома, темнота, озноб, запах духов, звук шагов, ветер, теплый душ, звон, колючий свитер, солнечная ванна, тесные ботинки, вкус миндаля, духота, ожог, липко, парная, запах цветов, жаркий костюм, большая высота, голод...

Работать можно в группах по 10-12 человек. Опосредованное общение с партнерами, даже если они и не используют прямой контакт, дает дополнительные импульсы творческому восприятию. Если необходимо, педагог стимулирует работу воображения студента уточняющими вопросами. Тот же принцип тренировки памяти ощущений применяем в заданиях на обстоятельства времени года и суток. Эта работа требует создания киноленты видений. Например: ранняя весна, половина шестого утра. Август, два часа ночи. Октябрь, сумерки. Июль, полдень. Начало сентября, три часа дня и т. д.

То же задание с обстоятельствами места действия. Например: вокзал, школьный коридор, отделение милиции, лаборатория, вагон, поликлиника, универмаг, загс, бар, церковь, кабинет, музей, тюрьма, банк, крыша дома, зубной кабинет, воздушный шар и т. д. При этом рекомендуется помочь студенту преобразовать живой «манок» в начало простого физического действия с помощью дополнительных вопросов. Развивая импульс, давать возможность исследовать чувственное воздействие пространства на учащегося. Допустим, было предложено задание «Поезд». Какой это поезд? Какой вагон? Место, купе, коридор, тамбур?... Автоматически вспомнятся запахи чая, коридора, поездной гари, свежего белья. Память слуха: поскрипывание тормозных колодок, твердые перестуки колес на стыках рельс, ритмические рисунки, выстукиваемые колесами на стрелках, звяканье ложки в пустом стакане на столике у окна, шум открывающейся двери купе, шум захлопывающейся двери в тамбур, резко врывающийся с потоком ветра шум встречного поезда... Зрительная память: приглушенный свет в ночном коридоре, свет лампочки в купе, свет, падающий от фонарей за окном. Память осязания: холодок металлической ручки, сухость расстилаемого белья, обжигающий стакан с чаем, ребристая поверхность пластика на стене купе, тяжесть и форма ручки чемодана, холодный сквознячок из окна, движения бритвенного станка по щеке, жесткость и узость полки, страх упасть вниз во сне и т. д.

Необходимо научить студента играть с импровизационно возникающими ощущениями. Развивать их совместно с точными видениями.

«Подбрасываем новые обстоятельства»

Задания, где одно или несколько обстоятельств фиксируются, а остальные подбрасываются педагогом в ходе выполнения. Например: ждем поезда, консультации врача, приезда президента, появления молодоженов и т. д. Импровизационно реагировать на различные сообщения (поезд задерживается, прибывает, катастрофа), шумы (говор, шаги, крик, скандал), комбинацию обстоятельств. Любопытно узнать после выполнения этого задания содержание реакций — сюжеты импровизационных этюдов. Отношение к событию и новым обстоятельствам определяют действия исполнителей. Упражнение можно проводить не только индивидуально, но и в группе: ждать врача могут несколько человек.

Автор проводил следующий вариант данного упражнения. Большая сценическая площадка делилась пополам. Одна часть была железнодорожным вокзалом, другая — загсом. Участники упражнения начинали его на вокзале, где каждый существовал согласно своей задаче и общим, подбрасываемым педагогом событиям. Затем в кульминационный момент нового события персонаж имел возможность перейти из одной части сцены в другую через реальную дверь и попасть в ту же секунду в загс, в зал ожидания церемонии бракосочетания. Туда собирались и другие персонажи из зала ожидания на вокзале. Но теперь это могли быть родственники и знакомые невесты и жениха. Завязывались отношения в других предлагаемых обстоятельствах.

12.3. Упражнения на развитие непосредственности

В проблеме управления импровизационным самочувствием есть существенный момент. На сцене именно импульсивное или произвольное действие является органичным, выразительным, заразительным, достоверным и убедительным для

зрителя. Динамичную, правдивую реакцию на новые обстоятельства, способность контроля над импульсивным действием и его развитием мы связываем с непосредственностью. Непосредственность стимулирует работу многих элементов психотехники: интуиции, восприятия, воображения, эмпатии.

«Самурай» (К. Джонстон)

Игра, которая предшествует упражнению «Шляпа». Два игрока стоят друг против друга, на расстоянии вытянутой руки, не двигаясь. Двигаться нельзя до тех пор, пока не двинется ваш партнер. Это считается началом игры. Как только один из партнеров сделает малейшее движение, игра началась. Выигрывает тот, кто первым дотронется до партнера либо уклонится от попытки противника дотронуться до него. Участникам дается только одна попытка. Проигравший выбывает из игры. Упражнение выполняется до тех пор, пока управление телом не будет происходить на бессознательном уровне. Тренируются чувство готовности, ощущение присутствия в ситуации, повышенная концентрация внимания.

Можно повторить упражнение в той же позе, но надев широкополые шляпы. Задача — снять шляпу с противника.

«Шляпа» (К. Джонстон)

Упражнение на двоих. Партнеры почти одновременно входят на площадку и играют любой этюд на общение. Тема не имеет значения, важно быть достоверным в создаваемых обстоятельствах. Во время этюда нужно снять шляпу с противника. Проигрывает тот, чью шляпу сняли или чья попытка это сделать не удалась. Участникам дается только одна попытка. Шляпа должна быть удобной, с широкими полями, легко снимающейся. Требуется предварительная тренировка. Шляпу нужно снимать легко и изящно. Не срывать, не сбивать, не хватать — все это ведет к проигрышу. Нужно беречь глаза партнера.

Можно помочь игрокам заданием, например: вы две медсестры, продавец и покупатель, два хирурга, две булочки на прилавке, два политика и т. д. Способность к выполнению данного

упражнения, полагает Джонстон, говорит о способности к импровизации⁷⁸. Важно быть органичным в диалоге, уметь рисковать, т. е. не избегать встречи, а идти на нее. Упражнение, наряду со способностью распределения внимания между различными объектами, тренирует способность не планировать будущее событие, идти от того, что возникает сиюсекундно. И конечно, в выполнении упражнения важен артистизм и изящество.

«Приветствие» (Французская школа)

Ученик здоровается со всеми присутствующими по очереди односложным приветствием, ни разу не повторяя своих построек к партнерам. То есть подтекст приветствия должен постоянно меняться. Если кто-либо из группы замечает повторение, он поднимает руку. Упражнение останавливается, и указавший на ошибку разъясняет, какой вариант приветствия был повторен. Если все согласны с замечанием, участник упражнения заменяется.

Педагог просит участника, выполнившего упражнение, отвернуться и вспомнить детали прически и внешнего вида всех партнеров. Упражнение «Приветствие» тренирует восприятие, непосредственность и гибкость воображения обоих партнеров, потому что тот, к кому обращено приветствие, обязан вступить в игру, отреагировать на предлагаемый подтекст и ответить точно таким же приветствием.

Можно предложить студенту, проделавшему упражнение, снова обойти своих товарищей. На этот раз партнеры обязаны приветствовать его в наработанных в предыдущей попытке отношениях. Теперь инициатива принадлежит партнерам. Тут тренируются цепкость внимания, способность удержать в памяти только что возникшие отношения.

«Встреча в событии»

Встречи с простым приветствием могут проходить в условиях общего, задаваемого преподавателем события. Например,

⁷⁸ *Johnstone, K. Don't be prepared. The Loose Moose Theatre Company. Canada, 2003. P. 87.*

приветствуем друг друга, как бы знакомясь, поздравляя, соболезнуя, в событии неожиданного приятного известия, извинения, обвинения и т. д. У здоровяющихся может болеть голова, они могут быть голодны, выглядеть устало и т. д.

«Диалоги»

Студентам даются короткие диалоги (подобие диалогов Н. В. Демидова), по одной реплике каждому участнику упражнения.

- Спасибо.
- Не за что.
- Прекратите!
- Пускай.
- Тебе всегда все равно!

Оправдание текста проводится только импровизационно, без предварительных репетиций. Очередность произнесения текста распределяется между участниками упражнения перед импровизацией. Очередность проверяется простым произнесением текста по очереди. Затем, по команде педагога, упражнение начинается тот, у кого первая реплика. Задача других — оправдать складывающийся рисунок отношений и органично вписаться со своей репликой в драматургическую ткань создаваемой сцены. Роль замыкающего в импровизационном диалоге очень велика. Его завершающая реплика может стать оправданием всего предыдущего развития ситуации. Завершать диалог нужно по возможности логически точно и эмоционально правдиво.

Приведем несколько примеров таких диалогов.

1. — Пора.
 - Еще есть время.
 - Пора.
2. — Чем все это кончится?
 - Не знаю.
 - Успокойся.
3. — Какой душный вечер.
 - Посмотри на свое лицо.

- Ну и что?
4. — Так мы будем или нет?
— Обстановка неподходящая.
— Да, конечно, не стоит.
5. — Приготовь крепкий чай.
— Хорошо.
— Очень сладкий.
6. — Кто-то блефует.
— Который час?
— Может быть..
— Давайте разберемся.
— Это я.
7. — Прекрати!
— Прошу тебя, говори тише.
— Чего ты хочешь?

Внимание студента в этом упражнении сосредоточено на общем складывающемся событии и отношениях, характер которых в большинстве случаев определяется поведением первого партнера. Тут тренируется непосредственность восприятия и готовность импровизационно развивать событие в рамках, ограниченных текстом упражнения и игрой партнера. Процесс мгновенного понимания, расшифровки и использования новой информации развивает интуицию. Полезно многократное повторение упражнения с заменой участников или перераспределением реплик. При этом несколько реплик можно отдать одному партнеру. Интересен и вариант монолога: все реплики у одного исполнителя. В этом случае он остается один на площадке.

Диалоги можно обогащать дополнительными заданиями: расставание перед долгой разлукой, извинение за поступок, первая ссора, оскорбление, угроза, бегство от разговора, рука помощи, ласка, упрек, долгая вражда, ревность... Таким образом мы тренируем гибкость актерского воображения и отзывчивость его эмоциональной природы.

Неоконченные диалоги (К. Джонстон) служат развитию композиционного мышления актера. В них перед студентами

ставится задача логично завершить диалог одной или двумя репликами. Например:

1. — Зачем ты открыл мое письмо?
— Оно открыто?
— (завершить).
2. — Остановись!
— Сейчас.
— (завершить).
3. — Иди сюда.
— Поздно.
— (завершить).

«Неожиданность за дверью»

Неожиданность можно рассматривать как важный «манок» восприятия и непосредственности существования актера на сцене. Станиславский отмечал, что артист сам готовит эти неожиданности, он предугадывает их чутьем, предчувствием, т. е. интуитивно. Они приходят из глубин органической природы, и «сам актер потрясен, поработен неожиданностью. Артиста влечет куда-то, но он сам не знает куда». Если направление этого порыва соответствует линии роли, тогда результат достигает идеала. Такая игра артиста, по мнению Станиславского, прекрасна своей «смелой нелогичностью, ритмична аритмичностью, психологична своим отрицанием обычной общепринятой психологии. Она сильна порывами... повторить этого нельзя. В следующий раз будет совсем другое, но не менее сильное и вдохновенное».

Приемом пробуждения непосредственности может быть, по выражению Станиславского, «катализатор» в виде неожиданного экспромта, детали, момента подлинной правды, душевного или физического действия. «Неожиданность такого момента взволнует вас, и сама природа ринется в бой». Как прием обострения творческого самочувствия Станиславский предлагает ввести неожиданное тут же, экспромтом созданное предлагаемое обстоятельство. Выдающийся пианист Святослав

Рихтер говорил: «Ощущение неожиданности — вот что производит впечатление». Конечно, у каждого художника эти «запланированные неожиданности» выстраиваются в хорошо продуманную образную систему, «логику закономерных неожиданностей» (выражение Г. А. Товстоногова). Неожиданность, таким образом, имеет и художественную ценность.

Студент, получивший задание, должен открыть дверь (воображаемую или реальную) и войти в помещение. За дверью его ждет неожиданность. Какая — зависит от исполнителя. Упражнение проходит азартно, если его участники избегают повторений уже сыгранных другими вариантов. Одному участнику можно попробовать выполнить упражнение несколько раз. В этом случае важно не повторяться, каждый раз давать себе возможность доиграть ситуацию до ее логического завершения.

«Ошибся дверью» (К. Джонстон)

Участники упражнения должны войти в дверь и заметить, что попали не туда. Интересно, что когда участники входят в комнату, они замечают ошибку не сразу. Упражнение также рекомендуется выполнять одному студенту многократно. Нужно обращать внимание на гибкость воображения, разнообразие оценок, эмоциональный и пластический отклик.

Импровизационное мышление необходимо и в освоении понятия сценической оценки. Представляется полезной работа над различными схемами оценок, например: смена объекта внимания — новое обстоятельство. Собираение признаков — от низшего к высшему. Момент установки высшего признака. В этот момент рождается новое отношение к новому обстоятельству и заканчивается воздействие обстоятельств малого круга. Событие меняется. По формулировке театрального педагога и режиссера А. И. Кацмана (1921 — 1989), событие меняется, когда появляются новые обстоятельства, которые «убивают» старые цели и рожают новые, или когда наша цель исчерпана⁷⁹. В импровизационном освоении оценки определенных обстоятельств

⁷⁹ Фильштинский В. М. На уроках А. И. Кацмана // Кацман А. И. - театральный педагог: Сборник. СПб., 1994. С. 51.

должно учитываться темпо-ритмическое содержание оценки, которое во многом определяет интенсивность сценического действия.

«Неожиданное обстоятельство»

Выполняем схему физических действий, определенных заданием. Например: «Собираюсь в гости» — надеваем рубашку, повязываем галстук, надеваем костюм, заворачиваем подарок и т. д. Схему простых физических действий на любом этапе нужно прервать неожиданностью — новым обстоятельством физического или психологического характера. Это обстоятельство может в конечном итоге изменить ход действия, поменять задачу, родить новое сценическое событие. Удачные варианты цепочек физических действий и неожиданных событий повторяются другими студентами.

12.4. Упражнения на развитие ассоциативного мышления

Для развития ассоциативного мышления чрезвычайно важны упражнения, которые основаны на восприятии живописи, музыки, литературы или предусматривают возвращение к архетипам (сказки детства, напевы, стихи, образ Родины, дома и т. д.). Профессор ГИТИСА Б. Г. Голубовский в учебном пособии «Наблюдения. Этюд. Образ» демонстрирует разнообразные пути и приемы развития ассоциативного мышления актера, крайне важного и для режиссерской профессии. В представлении Голубовского, ассоциации — не только материал для сценической работы, но и важное средство эстетического воспитания актера. Ассоциации необходимы как в первых этюдах (наблюдения, этюды «человек — животное», «человек — предмет», «игрушка», «сказочный персонаж» и т. д.), так и во всей работе актера над драматургическим образом (ассоциации из живописи, скульптуры, литературы, музыки). Такого рода

ассоциативная работа ведет к освоению стиля, жанра сценического представления, отбору выразительных средств.

Ассоциативное мышление актера, ассоциативная игра на этапе разработки и доработки замысла сличают, выстраивают образы в определенной последовательности, обеспечивают большую вероятность творческих находок, неожиданных и оригинальных решений, силу образных видений. Чем подвижнее ассоциации, тем легче поиск и формирование образа. Развивая ассоциативное мышление, следует обратить внимание на подвижность и легкость зарождения ассоциаций, на способность отбора ассоциаций соответственно творческому заданию.

«Связанные и несвязанные ассоциации»

(К. Джонстон)

Студенты садятся в круг на стулья и по очереди называют ряд связанных и не связанных по смыслу образов (существительные в именительном падеже). Например: дом, кухня, печь, жаркий противень, запах сырого теста, мука, булочки, руки, ложка, желток, варенье, розетка, смех, высокий стул, огонь в печи, стол, папироса, кофейник, газета, мужской голос и т. д. Ряд несвязанных образов: дебют, молоток, цапля, прокол, формула, вешалка, вена, чемпион, крокодил, авторучка, свежесть, бильярд, зубная щетка, быстро, комета, платок, лист, бочонок, трель, дегенерат, почта, прыщ, лось, весло, ипохондрик, лязг, черепаха... Задача усложняется, если тот, кто произносит слово, сам выбирает следующего участника и указывает на него рукой.

Выполнение этого упражнения может идти в темпе, определенном метрономом. Каждый участник обязан успевать произнести слово вовремя. Возможно дополнительное задание: не успевший выполнить задание вовремя выбывает из упражнения. Упражнение следует делать до тех пор, пока не будет ощущаться психологический эффект бессознательного, т. е. непроизвольного рождения ассоциаций. Можно выполнять упражнение за 30 секунд в одиночку. Тогда подсчитывается количество ассоциаций, произведенных участником упражнения.

«Уходящая ассоциация» (Ю. А. Кренке)

Преподаватель называет какое-либо слово, например «арап». Всем нужно представить себе что-либо, связанное с этим словом, а затем свободно отпустить свою мысль течь от одной ассоциации к другой. Через минуту-две преподаватель останавливает упражнение и просит участников вслух восстановить всю цепочку ассоциаций от начальной к финальной стадии — до момента остановки.

«Привязанная ассоциация» (Ю. А. Кренке)

Преподаватель называет какой-либо предмет, например шарф. Все присутствующие должны заставить себя думать только о шарфе, не уводя мысль в сторону. Процесс удержания внимания на данном объекте требует психологической мотивировки. Через установленное время преподаватель просит учащихся рассказать сюжет, родившийся во время выполнения упражнения. Здесь важна непрерывная цепочка внутренних видений, осознанный поток мысли об одном предмете.

«Монолог вещи» (Ю. А. Кренке)

Посмотреть вокруг и выбрать любой предмет, находящийся в комнате, от имени которого вы готовы произнести короткий монолог. Его можно произносить индивидуально либо продолжая рассказ партнера. Не следует беспокоиться, если от имени одного предмета прозвучит несколько монологов. Это упражнение объединяет поток ассоциаций в единый «первообраз», с которым студенту нужно идентифицировать себя. Тренировка умения произвольно вызывать внутренние видения, удерживать их, переключаться с одного видения на другое, создавать «киноленту видений» обеспечивается особой пластичностью нервной системы.

12.5. Упражнения на развитие композиционного мышления

Рождая свободные ассоциации, подсознание устанавливает глубокие связи между понятиями и представлениями, событиями и чувствами, идеями и образами. Актер начинает мыслить композиционно. Композиционное мышление в импровизации дает возможность мотивировать действенные задачи каждого эпизода или части импровизации. Способность актера к сочинению роли (актер-композитор) Мейерхольд связывал с композиционным монтажом и речевой импровизацией.

Развивая композиционное мышление актера, мы учим его умению преобразовывать «действенный замысел» в творчески развитый драматургический вымысел, т. е. в сценическое поведение, определяемое творческими (художественными) задачами. Актер учится думать над структурой произведения, рассматривать определенную последовательность событий.

В композиции структурные элементы эмоционального поведения человека позволяют выявить закономерности построения вещи. Подлинная композиция неизменно глубоко человечна — полагал С. М. Эйзенштейн. Используя как свой источник строй человеческой эмоции, она безошибочно к эмоции и апеллирует, вызывая комплекс тех чувств, которые ее породили⁸⁰. Поиски исходной схемы строя композиции лежат в первую очередь в эмоции отношения к изображаемому. Чтобы развить композиционное мышление, нужно освоить понятия экспозиции, завязки (драматической ситуации), кульминации развязки, эпилога или, по В. А. Сахновскому-Панкееву, «всей цепи поединков, успех в которых переменчив».

Композиционное мышление имеет важный визуально-пластический аспект, выражаемый в мизансцене, форме и выразительности движения.

⁸⁰ Эйзенштейн С. М. Психологические вопросы искусства/Под. ред. Е. Я. Васина. М.: Смысл, 2002. С. 168-170.

«Чувство целого»

Представляется, что возникновение особого «чувства целого», по М. Чехову, — это способность художника переживать свое произведение как единое целое. По описанию Кнебель, Чехову для плодотворной импровизации необходимо было возникновение данного чувства⁸¹. Получив задание для импровизации, Чехов как бы отодвигал его на второй план. Главным становились предлагаемые обстоятельства, которыми воображение «окутывало» сюжет этюда. Ему нужно было почувствовать начало и конец этюда, решить, в каком стиле и жанре развивается предложенный сюжет, ощутить «зерно», характерность роли. Тогда, не ограниченный сюжетом, а обогащенный темой, раскрывающей сюжет, он смело приступал к импровизации.

«Чувство целого», подчиняясь художественной правде, диктует актеру его поведение на сцене. И тогда, по словам исследователя психологии творчества Н. В. Рождественской, «делается возможной импровизация, интуитивно возникают неожиданные приспособления, единственно верные детали, рождаются живые интонации, уточняется язык жестов». Существует тип актеров, чье искусство подтверждает сказанное. Это, например, Ф. И. Шаляпин, М. М. Тарханов, И. М. Москвин, Е. А. Евстигнеев.

Необходимо посмотреть на цветок, скульптуру, пейзаж, архитектуру, явление природы и воспринять их как совершенное, прекрасное целое. Потом рассмотреть объект в деталях: структуру цветка — форму его лепестков, сердцевину, цвет, запах и т. д. Разобрав каждую деталь, опять взглянуть на объект как на гармоничное целое. Понять, как возникает целое из деталей и детали из целого.

«Событие в картине»

По репродукции какой-либо картины определяем в общей дискуссии идею, фабулу и сюжет, основное событие, запечатленное художником, отдельные человеческие действия, из

⁸¹ Кнебель М. О. Вся жизнь. М., 1967. С. 69.

которых складывается и в которых проявляется это событие (композицию действующих лиц). Рассматривая характеры людей, заостряем внимание на изменениях в их жизни под влиянием изображенного события.

Композиционное мышление включает в себя и работу над тремя важными элементами импровизации — ее началом, серединой-«борьбой» и окончанием. М. И. Туманишвили считает импровизацию удачной и законченной только в том случае, если она сложилась из этих трех элементов⁸².

В работе над учебным этюдом (с текстом или без) предлагается подумать и попробовать на площадке различные начала этюда, например:

1. Этюд начинается с какого-либо происшествия (разбивается стекло, и в комнату влетает камень, распахиивается дверь, резко звонит телефон и т. д.).
2. В начале этюда доминирует психофизическое состояние персонажа (болезнь, гнев, усталость, страх и т. д.).
3. Вначале появляется ведущий, который знакомит нас с местом действия и сутью происходящего.
4. Все начинается с монолога персонажа, для того чтобы мы понимали, что нам предстоит увидеть.
5. Диалог второстепенных персонажей с той же целью.
6. Пустая сцена, тишина.
7. Привлечение зрителей в начало этюда и т. д.

Завершение этюда может быть:

1. Логическим разрешением конфликта или противоречия.
2. Неожиданным парадоксальным финалом. (Готовим зрителей к одному финалу, а делаем другой.)
3. Концом, который таковым не является.
4. Драматическим, комедийным.
5. Концом, который возвращает нас к началу.
6. Если сцена в начале была пуста, то в конце заполнена она персонажами, предметами и т. д.
7. Появляется ведущий, разрешающий проблему, и т. д.

Чтобы зритель как можно яснее понял задачи этюда, нужно быть убедительным и заразительным в сценическом действии.

⁸² Туманишвили М. И. Режиссер уходит из театра. М., 1983. С. 181.

Для выявления наиболее убедительных моментов этого действия играем этюд, меняя места выхода на сцену и ухода с нее, экспериментируем с направлением движения и его темпо-ритмом, исследуем все разнообразие физических и психологических нюансов начала действия и его конца.

«Скульптурная композиция»

Студент выходит на площадку, принимает какую-либо позу и замирает. Второй студент должен выйти на площадку и продолжить скульптурную композицию, развить ее, прибавив к первой скульптуре вторую. Композиция может состоять из любого количества участников. Важна взаимосвязь каждой новой скульптуры с уже имеющейся композицией. Партнеры учатся создавать и развивать композиционные противоречия, конфликты, контрапункты. Очень важно единство стиля, чистота приема, жанра композиции. Для выработки чувства стиля это упражнение можно проводить с дополнительным заданием, например: неизвестная картина К. Маковского, М. Шагала, И. Репина, египетский барельеф, рисунок на древнегреческой вазе и т. д.

«Завершение истории» (Ю. А. Стромов; К. Джонстон)

Студент А в течение 30 секунд рассказывает начало истории, а студент Б эту историю за 30 секунд логически завершает. Обращаем внимание на способность студента Б использовать всю полученную информацию от студента А, уловить и продолжить эмоциональный, образный характер рассказа. Жесткие временные рамки могут вызвать поначалу блокировку воображения и мысли, но по истечении некоторого времени происходит качественный сдвиг, характеризующийся моментом инсайта, полного взаимопонимания и мгновенной способности продолжить и завершить рассказ...

«Сочинение истории вместе» (Ю. А. Стромов; К. Джонстон)

Каждый из участников добавляет по слову к истории, логически развивая ее. История должна иметь начало, кульминацию и завершение. Когда студенты найдут нужный темп для развития истории от начала до конца, можно «подкидывать» им дополнительные задания (исходное и главное событие сюжета, ведущее предлагаемое обстоятельство, конфликт, атмосфера, поворотные моменты в развитии темы).

Следующая ступень этого упражнения — рассказ на заданную тему. Рассказ об определенном событии может вестись от лица его участника: катастрофа, нечаянная радость, потеря, опоздание, отъезд и т. д. Пишем письма: письмо любимому человеку, показания свидетеля, письмо родителей ребенку, жалобу в инстанцию, письмо Олегу Табакову, письмо адвокату, врачу, боссу, объяснительную записку, приказ, пасквиль, шутку, приглашение и т. п.

Импровизатор учится умению включать в творческий процесс все то, что дает ему партнер, все то, что возникает неожиданно. Создавая историю, он придает ей форму, соединяя то, что дает партнер, с тем, что возникает в его собственном воображении.

Упражнение усложняется, если предлагаются две темы для общего рассказа. Например: финансовый крах и вдохновение, любовь и наука, шоу-бизнес и шаманство, депутат и карлик, чопорная старуха и смешливая девчонка, бегство и обретение... Две темы связываются в один логически законченный рассказ.

«Сочинение персонажа» (К. Джонстон)

Трем участникам упражнения предлагается совместными усилиями создать вымышленный персонаж, добавляя по очереди к создаваемому описанию по одной характерной черте. При этом следующий участник упражнения должен соглашаться с тем, что сказали до него. При несогласии упражнение начинается заново, т. е. создается новый персонаж. Придумывать можно, например, имя, возраст, профессию, пристрастия, пороки,

привычки, место проживания, любимое животное и книгу и т. д. Важно честно соблюдать условия — необходима достоверность в характеристиках персонажа и совпадение представлений о нем у всех участников. Упражнение можно выполнять и с большим количеством учеников. Но это увеличивает сложность в достижении общего согласия.

Цель этого упражнения — умение органично соединить детали внутренней и внешней характерности персонажа, факты из жизни, развить ту информацию, которую предлагает партнер. Удачно созданные характеры можно развивать в последующих упражнениях. Например, студентам предлагается определить, на какое животное, растение, предмет, цвет похож созданный ими персонаж. По ассоциации найти художника, который мог бы написать портрет этого человека, подобрать мелодию или вспомнить музыкальный фрагмент, соответствующий этому характеру. Создать свою версию скульптурного портрета этого человека. Скульптура, оживая, может произнести несколько типичных фраз, засмеяться, спеть, станцевать. Такое задание учит внимательному отношению к деталям, которые являются строительным материалом для воображаемого персонажа.

12.6. Упражнения на «перемену положения»

По мнению Джонстона, развитию композиционного мышления импровизирующего актера способствует также освоение понятия статуса, или положения. В этом случае именно положение, которое персонажи занимают по отношению друг к другу, обуславливает сценическое действие. Джонстон опирается на многочисленные примеры использования «перемены положения» героев греческих трагедий, комедий Шекспира, Мольера, Гоголя. Владение приемом «перемены положения» оказывается необходимым как драматургу, так и актеру. Важным стимулом для импровизации является то обстоятельство, что

положение не бывает раз и навсегда установленным, оно меняется в ходе развития отношений персонажей. Если один из партнеров улучшает свое положение (статус), положение другого автоматически ухудшается.

Большинство комедий положений используют этот принцип. Джонстон называет его еще «принципом качелей» и говорит, что хорошему актеру-комедианту платят, чтобы он принижал свое собственное положение в пьесе. Он приводит классический пример мгновенной потери положения — трюк, когда персонаж подскальзывается на банановой корке. «Ваше положение в момент рушится, и, если характер найден верно, — то это смешно... В трагедиях смерть венчает жертвоприношение главного героя. При этом его положение повышается», — пишет он. Владение переменой положений позволило актерам театра импровизаций «Театральная машина», которым руководил Джонстон, демонстрировать на гастролях в Европе импровизационную игру актеров по заданию из зала.

Джонстон утверждает, что как только актер действительно почувствовал положение персонажа, он способен в любой ситуации свободно импровизировать на глазах у публики, отталкиваясь от фразы партнера, от его взгляда, от любого сценического обстоятельства. Джонстон учит своих студентов пользоваться как минимальными различиями в положениях героев, так и достигать в этом сильных контрастов. Максимальные различия в положениях персонажей могут достигать абсурда. На этом построен, по мнению Джонстона, театр абсурда.

Понятие «положение» следует, конечно, пояснить. Не признавать важность положения персонажа в пьесе нельзя. Но предлагая актеру импровизационную игру на основе заранее оговоренного «положения» или, точнее, фиксированной системы отношений с партнером, следует полагать, что все остальные компоненты театрального действия будут рождены импровизационно. Видимо, в театре сценической импровизации в процессе игры импровизируется и тема, и само содержание сцены. А при развитом воображении актеров возникает множество неожиданных ситуаций, которые стимулируют взаимодействие партнеров и привлекают внимание зрителя.

«Вечеринка» (К. Джонстон)

Четыре участника упражнения, предпочтительно двое мужчин и две женщины — хозяин дома и гости. Участникам предлагается по секрету от других выбрать один из трех предложенных педагогом вариантов отношений к партнерам: отнестись к одному, как к идиоту, к другому — как к плохо пахнущему, к третьему — как к привлекательному человеку и т. д. По поводу себя ничего не надо придумывать.

Примеры качеств, которые можно использовать в игре: очень сексуальный; с плохой репутацией, грубый; очень впечатлительный; нетактичный и очень шумный; деликатный, слабый физически, немощный, нуждается в уходе; физически здоровый, «душа компании»; интеллеktуал; циничный, едкий, колкий; незначительный, не имеющий веса в обществе; очень полезный, с большими связями; очень религиозный; обладающий гипнотическим эффектом, пассионарный и т. д.

Для этюда выбираются три качества. Преподаватель объявляет их вслух, участники делают свой выбор. Преподаватель назначает одного из них хозяином дома, остальных — его гостями, проходящими с интервалом в 30 секунд. Все входят через дверь по очереди. Нужно быть вежливым, вести себя естественно, не демонстрировать своего отношения. Задача, стоящая перед всеми участниками, — провести вечеринку интересно, не портить ее. Дополнительными заданиями может быть смена отношений в ходе выполнения упражнения, например: привлекательный становится надоедливый, надоедливый — очень полезным, со связями и т. д. Отношения меняются, но выбирается один из тех вариантов, которые были заданы в начале упражнения. Важно избегать длинных непродуктивных разговоров; отношения с партнером должны быть острыми. После игры интересен обмен мнениями.

Если упражнение «Вечеринка» выполнено успешно, то четыре участника упражнения, встав в круг, получают задание: человек слева выше вас по положению, справа — ниже, напротив — занимает такое же положение. Необходимо сыграть сцену вечеринки заново, добавляя к первому заданию ситуацию положений. Полученный «сэндвич» из двух заданий очень

интересен для актера, так как дает возможность использовать сложную гамму отношений с партнерами. Можно менять как отношения, так и положения. Добавляется при желании и отношение к предметам, например: вещи в комнате вызывают раздражение, зависть, восхищение, смех, нежность и т. д. Можно добавить отношение к темам, которые затронуты в разговорах: каждая новая тема вызывает восхищение, отвращение, заинтересованность, гнев, безразличие и т. д. Такие сочетания заданий помогают научить студентов владеть комплексом отношений на сцене, умению их удерживать и развивать.

Нужно обратить внимание на пластику актера. Игра высокого положения предполагает: занимать больше пространства, не прерывать контакт глазами, не отводить глаза, не моргать, не дотрагиваться до своего лица, быть более расслабленным, чем партнер, ставить носки чуть врозь и т. д. Одним словом, применять все разнообразие пластики человека, занимающего более высокий статус, чем партнеры. И наоборот, человек, занимающий зависимое положение, ищет соответствующее ему пластическое выражение.

«Перемена положения в молчании»

Два участника сидят друг против друга в ситуации оправданного молчания. Нужно сыграть упражнение со следующими заданиями: оба играют на понижение положения (см. параграф 12.7.1.); один играет на понижение, другой на повышение; оба на повышение. Начало этюда — один на повышение, другой на понижение. По ходу сцены — перемена. Стараться не контролировать свое тело — оно само должно отвечать на положение. Искать тонкие изменения в положении.

«Перемена положения с заданным текстом»

Это упражнение выполняем с текстом — двумя-тремя дежурными фразами. Например, муж и жена завтракают. Экспериментируем с переменной положения во время завтрака.

«Встреча старых друзей»

Две группы: А и Б играют этюд: «Встреча старых друзей». Группа А — часто моргает, держит носки чуть внутрь. Группа Б — почти не моргает, носки держит наружу. Отследить изменение поведения и характера речи. Поменяться ролями.

Группе А дать правильные и длинные фразы, группе Б — отрывистые, фрагментарные.

Группа А — держит во время разговора голову прямо, имеет право, дотронуться до головы других участников. Б — двигает головой во время разговора, дотрагивается до своего лица.

А — использует длинное «э-э-э» в начале каждой фразы; Б — короткое «э».

А — двигается плавно и легко, делая небольшую паузу перед ответом; Б — делает мелкие движения, отвечает сразу.

А — не отводит глаза, Б — отводит и возвращает на место.

По команде педагога меняем задание на противоположное.

Вечеринка. Группа А с широко открытыми глазами, группа Б — с прищуренными. Поменяться ролями. Группа А существует с ощущением широкого рта. Группа Б — с ощущением маленького рта.

Эти упражнения — знакомство на практике, через поведение с понятием «положение».

«Схватка за положение»

Игра рассчитана на трех-четырех участников. Каждый по секрету от других решает, кто он в четверке: № 1, № 2, № 3 или № 4. Первый, естественно, занимает самое высокое положение. Второй подчиняется первому и отдает распоряжения третьему, третий командует четвертым, который больше всех зависим. Предлагается общая ситуация: обед вчетвером, пассажиры в поезде, в зале ожидания, в библиотеке, за игрой в карты и т. Д. Нужно простое действие, во время которого участники должны определить и занять свое место в этой компании. Конечно,



Взято с психологического сайта <http://myword.ru>

анонимность выбора положения предполагает и совпадения, и неожиданности. Тем интересней путь к цели.

«Приветствие и перемена положения»

Для развития умения пользоваться приемом «перемена положения» используем упражнение «Приветствие» (раздел «Непосредственность»).

Один участник упражнения здоровается со всеми присутствующими по очереди односложным приветствием, при этом по заданию педагога оба могут играть на понижение или повышение своего положения по отношению к партнеру. Один играет на повышение, другой на понижение и т. д. Один может играть на повышение ко всем участникам, вся группа — на понижение по отношению к одному; положение может меняться во время приветствия и т. д.

То же упражнение можно проводить со схемой слов (раздел «Непосредственность»). Экспериментируем с разницей в положении. От большой разницы в положении идем к небольшому различию. Наблюдаем этот эффект в жизни, проверяем поступки людей, общаемся с людьми, обращая внимание на то, как положение влияет на поведение и поступки.

«Хозяин и слуга» (К. Джонстон)

Многим классическим героям авторами даны в спутники слуги. Публика с удовольствием смотрит за развитием взаимоотношений Дон Жуана и Лепорелло, Дон-Кихота и Санчо Пансы, Хлестакова и Осипа и т. д. Отношения хозяина (отдающего распоряжения) и слуги (выполняющего их) лежат в основе этих упражнений.

«Выполнение желания». Один из студентов — хозяин, другой — его слуга. Задача хозяина — давать задания слуге, используя только простой жест: щелкнув пальцами. Этим же жестом можно и остановить слугу. Задача слуги — понять и выполнить поручение. Это упражнение на память физических действий.

Студентам предлагается использовать многочисленные вариации индивидуальных характеристик слуг и хозяев. Характерности действующих лиц желательно составлять по контрасту, например: щедрый хозяин и скупой слуга, неопрятный и аккуратный, вспыльчивый и сдержанный, врун и правдивый, смешливый и мрачный, пропойца и трезвенник, заносчивый и забитый, тяжелодум и сообразительный, злопамятный и добродушный, трусливый и бесстрашный и т. д.

Подобранным таким образом парам даются различные задания на существование в конкретном физическом действии или событии. Например: ужин, подготовка к дуэли или свиданию, охота, примерка платья и т. д. Можно устраивать расширенные этюды, например: дуэль между хозяевами, дуэль между слугами. Одно из основных правил: пространство сцены всегда принадлежит хозяину.

«Прием и отказ» (К. Джонстон)

Одна из игр «слуга — хозяин» основана на том, что партнеры либо принимают предложения, либо от них отказываются.

Хозяин может оспаривать все, что слуга сделает и скажет. Слуга может отказываться от предложений хозяина и т. д. Другой вариант этой игры: слуга своими ответами должен ставить себя в сложное положение:

- Ваш кофе.
- Где сахар?
- Я его съел.
- Когда это прекратится?
- Никогда, мне нужен сахар.

Можно предложить студенту сыграть самому и хозяина, и слугу одновременно. В шляпе студент — хозяин, без шляпы — слуга. Это отличная тренировка: в моменты, когда одному из героев нечего сказать, студент меняет роль. В этом упражнении тренируется композиционное мышление и способность сосредоточиться сразу на нескольких одновременно действующих персонажей.

«Сказал он...» (К. Джонстон)

Упражнение, выполнение которого связано с «чтением» подтекста партнера. Например, первый участник говорит второму: «Добрый вечер». Второй участник, основываясь на подтексте полученного приветствия, раскрывает этот подтекст в своем комментарии: «Сказал он, с упреком уставившись на меня». Затем второй участник продолжает завязавшийся диалог фразой: «Напрасно ты так нервничаешь, все в порядке». (Пауза.) Первый, в свою очередь, раскрывает подтекст этой фразы: «Сказал он с натянутой улыбкой и некоторой неловкостью». Фраза: «Сказал он...» каждый раз добавляется к фразе партнера, затем раскрывается подтекст, делается пауза, и следует ответ. Расшифровка подтекста должна быть точной, основанной на том, что вы воспринимаете от партнера. Развивать свой комментарий полезно точным отношением к партнеру, выразительной пластикой и продуктивным действием. Можно провести это упражнение на тарабарском языке. Диалог идет на тарабарском, а расшифровка подтекста — на русском.

«Выразить отношение телом» (В. В. Петров)

Ответить на реплику педагога пластически. Педагог по своему выбору произносит фразу, в которой содержится острое либо конфликтное отношение к студенту. Например: «Поздравляем, вчера вы были неподражаемы!», «Вы не хотите перед нами извиниться?», «Безобразие! Стыдно!» и т. д. Ученик должен ответить на реплику педагога поведением: подойти к стулу и сесть на него. Важно, как он это сделает в ответ на конкретную реплику. Все тело должно быть задействовано в ответе.

«Тарабарщина»

Тарабарщина — традиционный инструмент актера-импровизатора. Применение тарабарщины в самых различных аспектах актерской профессии дает свободу восприятия, возможность смелее осваивать сценическое пространство, раскрепощает эмоциональную природу и энергетику действия, совершенствует владение голосом, подключает тело в игру на сцене.

Задание: общаться на тарабарском языке по-итальянски, по-немецки, по-английски, по-китайски, по-грузински и т. д.

Упражнение на двоих. Один говорит на русском языке, другой отвечает на тарабарском. Суфлер может подсказывать настоящий текст (по-русски), двое играют на тарабарском. Шутки на тарабарском языке. Рассказать анекдот. Перевести его на тарабарский язык и рассказать. Рассказать неизвестный анекдот по-тарабарски.

Угадать ситуацию. Первый участник говорит по-русски. Второму участнику или двум другим, говорящим по-тарабарски, дается конкретное задание, например: устроить сына в спецшколу, достать билеты на престижный концерт и т. д. Задача первого участника в сцене — попытаться понять желание партнеров. Он может при этом говорить по-русски.

Затем следует обсуждение упражнения. Кто что понял? Спрашивать нужно конкретные вещи. Где происходило действие? В каких отношениях были партнеры, и что происходило?

Двое говорят на тарабарском языке. Получают задание от педагога по секрету друг от друга. Например: напугать, чтобы отговорить от поездки, приласкать, чтобы усыпить бдительность, и т. д.

«Импровизация снов» (С. Йоте)

Комплексное упражнение. В нем развиваются умение интерпретировать задание, импровизационное мышление, способность к созданию сценической атмосферы, овладению развитием и кульминацией истории. Условия проведения упражнения: сценическая площадка и ширмы с выходами справа и слева, инструменты и вещи, позволяющие создать как жизненные, так и музыкальные шумы. Детали костюмов и небольшой набор реквизита.

Группа студентов — пять или шесть человек — составляет одну команду. Одного студента в группе выбирают режиссером. В начале упражнения вся группа выходит и становится перед занавесом-ширмой. Режиссер просит кого-нибудь из присутствующих зрителей рассказать сон. Выслушав рассказ, режиссер повторяет его для всех участников и зрителей вслух. Автор

сна имеет право внести поправки, если что-нибудь было упущено. Затем режиссер распределяет роли и назначает оркестр (2-3 человека из участников своей команды). Он распределяет роли согласно предложенному сюжету. Один из студентов играет автора сна. Другие могут исполнять сколько угодно ролей. После этого режиссер обращается к своей команде и спрашивает, есть ли вопросы к автору сна. Каждый участник имеет право расспросить зрителя о деталях, касающихся его сценической роли. Все это занимает минут пять. Оркестр находится на глазах у зрителя, в стороне от сцены. Его функции — обеспечивать всю звуковую партитуру сна: озвучивать диалоги, шумы, музыку.

Команда скрывается за ширмой. По знаку режиссера, который тоже играет со всеми, либо в оркестре, либо на сценической площадке, сон начинается. Студенты используют имеющийся в запасе реквизит и детали костюмов: платки, шляпы, трости, плащи и т. д. Задача: без подготовки сыграть сон, содержание которого предложено из зала. В конце сюжета студент, играющий автора, чуть-чуть замедляет действие, делает рапид и стоп-кадр. Затем говорит: «И тут я проснулся». Все участники выходят из-за ширмы, оркестр встает со своих мест, и режиссер спрашивает зрителя, предложившего сон: «Так ли все было?» Если автор сна не согласен с тем, как сыгран его сон, режиссер выясняет причины, тут же вносит коррективы, и сон играется заново. Студент, играющий автора сна, выходит всегда справа от зрителей. Остальные участники — слева. В движении актеров используется принцип карусели — актеры движутся слева направо. Это обеспечивает быструю смену персонажей и возможность четкого ухода и появления участников импровизации.

В этой импровизационной игре важным сценическим приемом является использование оркестра. От его участников требуется абсолютная точность и одновременность подачи реплик и звуков, совпадение действия и озвучивания его оркестром. Чем-то это напоминает дубляж в кино. Автор сна всегда присутствует на сцене. Очень полезен предварительный тренинг с отдельными элементами этого упражнения. Например, работа с оркестром. Она состоит в создании различных звуков, характеризующих место действия, и соответствующей атмосферы,

например: звуки и атмосфера подводной лодки, библиотеки, ресторана, снежной бури, школьной столовой, конюшни, гор и т. д. Полезно добиваться точности. Должно быть понятно: какой это ресторан, в какое время суток мы застаем место действия, чьи голоса мы слышим. Все виды памяти физической жизни человека, изобретательность, юмор и острота наблюдений за людьми проявляются в работе оркестра. Актер, исполняющий роль автора сна, может переживать чувство стыда, ужаса, любви, сомнения... И от участников оркестра требуется моментальное включение и поддержка чувств актера в звуках, речи, музыке.

Сценическая атмосфера имеет свою динамику: начало, развитие, кульминацию. Интересно предварительно поработать над разнообразием темпо-ритмов одной и той же атмосферы. При этом педагог конкретными вопросами направляет фантазию и воображение студентов в как можно более конкретное русло. Тренинг с оркестром, конечно, проводится до начала основного упражнения. Отдельно отрабатывается четкость начала: выход к зрителям, вопросы, уход за ширму. Отрабатывается и такой элемент, как кульминация сна, — событие, выражающее идею сюжета. Кульминация задается автором и интерпретируется режиссером и актерами. Важна и четкость финала: замедление, стоп-кадр и выход всех участников к зрителям. Во время исполнения импровизации необходимо обращать внимание на непрерывность действия, последовательность движения от сцены к сцене. Предварительная работа снимает технические сложности упражнения, придает ему четкую форму, освобождает участников и позволяет сосредоточиться на художественных аспектах выполнения задания.

Режиссеру при пересказе сна и распределении ролей и задач следует обращать внимание на главную идею истории, на доминирующее чувство, на сверхзадачу. Все участники импровизации должны ориентироваться на главное, подчинив ему действие и атмосферу. Необходимость выполнить авторский заказ держит студентов в русле замысла аналогично процессу создания спектакля. Присутствие публики, ее эмоциональный отклик на происходящее на сцене создают эффект обратной связи и освобождают студентов от боязни в будущем импровизировать на

глазах у публики. Выполнение этого упражнения требует ярко выраженного импровизационного самочувствия. Атмосферу, возникающую во время импровизации, можно сравнить с атмосферой театрального капустника.

12.7. Некоторые методические приемы и правила сочинения историй

Конечно, не всем актерам легко дается умение мыслить композиционно при сочинении той или иной истории. Таким людям Джонстон рекомендует описать нечто банальное, а затем прервать банальное развитие рассказа неожиданностью, новым поворотом истории. Неожиданность, по мнению Джонстона, всегда стимулирует воображение автора. И для сценического поведения импровизатора Джонстон предлагает всегда находить то, что будет являться для партнера и, соответственно, публики неожиданностью.

Иногда актер разрушает импровизацию тем, что отменяет главное предлагаемое обстоятельство сцены. Например, актер А выглядит больным и сидит на стуле. К нему подходит актер Б.

Б: Тебе нехорошо?

А: Да. Дай мне, пожалуйста, стакан воды...

Б: Возьми. Ну, как ты теперь?

А: Сейчас много лучше.

Драматургическое развитие остановилось, так как А отменил главную причину сцены — болезнь, задуманную им самим.

Есть еще одна причина, мешающая течению импровизационного этюда. Аудитория всегда заинтересована в событиях, происходящих у нее на глазах, поэтому действие нужно удерживать на сцене, а не уводить куда-либо в сторону.

Театр — место, где самая большая опасность — возникновение ситуации, когда ничего не происходит. Тренировка на занятиях импровизацией предполагает снятие защитных механизмов, которые мы ежедневно используем. Ситуации, которых мы

хотели бы избежать в жизни, обычно продуктивны для сценического действия. Выбирая темы этюдов, следует помнить, что внимание аудитории бывает захвачено не оригинальностью действия, а вовлеченностью в него актера.

Чтобы начать историю и продолжить ее, можно предложить обстоятельство (событие) и потом развивать действие произвольно, шаг за шагом. Героя можно поместить в обычную ситуацию действия в определенных обстоятельствах с определенными препятствиями. Затем нужно заставить его страдать, поставить перед моральным выбором, мучить его духовно, физически, интеллектуально и постепенно переместить в новое положение. Дать истории структуру. Важно обосновать разворачивающееся действие, использовать повторно моменты включения схожих событий или обстоятельств.

«Цепь слов»

Одна группа студентов называет пять и более связанных или не связанных между собой слов. Например: статуэтка, вспышка, борьба, лошадь, кивок, шило. Залив, рыба, плес, костер, сандалии, песок. Чеснок, мука, сельдь, кафтан, фотография, мел. Задача студентов второй группы — связать эти слова единой историей с началом и логическим завершением.

То же задание, но теперь связывается ряд событий или действий: шаги на лестничной площадке, выпил стакан молока, открыл окна, написал записку, спел, заснул.

«Связать предметы»

На сценической площадке студентам предлагается связать в игровом этюде от трех и более различных предметов, расположенных на сцене. Внимание при этом обращается на продуктивность и логику действия с предметами. В упражнение можно дополнительно включить особенности пространства и времени, определенные исходные предлагаемые обстоятельства.

«Шесть реплик» (М. Вестин)

Весь класс делится на пары. Каждый вырезает по три бумажки и записывает на них по одной короткой фразе. Они могут быть не связаны. Преподаватель собирает все бумажки с фразами, перемешивает их и раздает каждой паре по шесть штук. Пары самостоятельно разрабатывают возможный диалог с полученными фразами, выстраивают логически осмысленный этюд и по очереди играют его. По окончании работы проходит обсуждение упражнения.

«Импровизация текста на основе сценической задачи» (Ю. А. Кренке)

Упражнение проводится в парах. Примеры задач:

Первый партнер — «Жалуюсь, чтобы получить».

Второй партнер — «Сочувствую, чтобы отделаться».

Первый — «Отчитываю, чтобы исправился».

Второй — «Заговариваю зубы, чтобы обратить в шутку».

Первый — «Издеваюсь, чтобы спровоцировать на поступок».

Второй — «Притворяюсь равнодушным, чтобы уклониться от его совершения».

Первый — «Обманиваю, чтобы сделать сюрприз».

Второй — «Делаю вид, что верю, чтобы доставить удовольствие».

Первый — «Прошу, чтобы получить».

Второй — «Отказываю, чтобы проучить».

Первый — «Развлекаю, чтобы выведать».

Второй — «Скрываю, чтобы помучить».

Очень полезно в разгаре действия остановить исполнителей и заставить их моментально поменяться задачами, продолжая с того места, на котором они остановились. Сюжет этюда сохраняется.

«Общение на основе разных сценических задач» (В. В. Петров)

Два участника упражнения общаются на основе сценической задачи, которую получают по секрету от партнера.

Например: действие происходит в сквере.

Первому партнеру — «Ваш товарищ сошел с ума. Сидя неподалеку, наблюдать за ним, не раздражать, вместе подождать приезда врачей».

Второму — «Приятель получил приятное известие: его принимают на хорошую работу, утвердили на главную роль в кино и т. п.».

Первому — «Ваш друг в вас влюблен. Вы его не любите, нужно ему отказать. Но друг очень ранимый человек и после отказа может наделать глупостей».

Второму — «Очень нужно попросить денег. Но ваш партнер человек не состоятельный, для него будет тяжело дать взаймы. Но выхода нет».

Первому — «Перед вами ваш начальник, который ухаживает за вашей женой (мужем). Надо деликатно его отшить».

Второму — «Это известный артист, звезда. Попросить автограф».

Первому — «Вас предупредили, что это рецидивист. Надо вести себя осторожно, не спугнуть, а, наоборот, удержать его на месте действия».

Второму — «Этот человек перенес большое горе. Надо его деликатно утешить».

Первому — «Женщина рядом — известный политик. Хотите познакомиться?»

Второму — «Очень хочется выпить. Нужно попросить денег. Неловко, что перед вами школьница».

Несовпадение задач не должно быть слишком сильным. Иначе потеряется логика взаимодействия. Рекомендуется рисковать, т. е. не сидеть «в окопе» своей задачи, а смело развивать то, что возникает при общении с партнером. Быть открытым и не бояться ставить себя в сложное положение.

Это упражнение можно выполнять втроем, ставить задачи, вовлекающие во взаимоотношения всех участников. Например:

Первому — «Ваши товарищи (их двое) плетут козни. Вывести их на чистую воду». *Второму* — «Приготовить обоих к неприятному известию». *Третьему* — «Постараться извиниться за свой поступок». Включение третьего участника, конечно, усложняет задание, но важно продуктивно добиваться поставленной задачи.

«Действие ради чего-нибудь»

(К. С. Станиславский; Ю. А. Кренке).

Выбирается любое простое действие: садиться на стул, стучать в дверь, искать предмет и т. д. Предлагается совершать эти действия в разных целях: садиться на стул, чтобы давать показания, ждать приема у начальника, подвергнуться врачебному осмотру, перевести дух, прочесть лекцию, попробовать новый стул, в музее перед картиной и т. д. Приспособление или качество действия рождается на площадке. От цели зависит и действенное приспособление импровизационного характера.

Сидеть: а) чтобы отдохнуть, б) чтобы спрятаться, притаться, чтобы не нашли, в) чтобы слушать, что делается в соседней комнате, г) чтобы смотреть, что делается напротив в окнах, или чтобы смотреть, как бегут облака, д) чтобы ожидать своей очереди к доктору в приемной, е) чтобы караулить больного или спящего ребенка, ж) чтобы курить хорошую сигару или папиросу, з) чтобы читать книгу, газету или чистить ногти, и) чтобы наблюдать за тем, что делается кругом, к) чтобы помножить 547 на 32, л) чтобы вспомнить забытую мелодию, м) чтобы мысленно проговорить и вспомнить стихотворение, роль.

Войти в дверь: а) чтобы повидать близких и друзей, б) чтобы познакомиться и представиться незнакомым, в) чтобы уединиться, г) чтобы скрыться от неприятной встречи, д) чтобы удивить и обрадовать неожиданным приездом, е) чтобы испугать, ж) чтобы незаметно подсмотреть, что делается в комнате, з) чтобы встретить любимую женщину или друга, и) чтобы впустить неприятного или опасного человека (врага, злодея, неизвестного, который стучится), к) чтобы понять, есть ли кто-нибудь за дверью или нет.

Поздороваться со всеми: а) чтобы гостеприимно приветствовать, б) чтобы показать свое превосходство, в) чтобы дать понять свою обиду, г) чтобы снискать к себе благоволение, что-

бы подлизаться, д) чтобы, по возможности, не обратить на себя внимания, е) чтобы, напротив, показаться всем, обратить на себя внимание, ж) чтобы показать свою близость, запанибратство, з) чтобы рассмешить, развеселить, оживить общество своим появлением, и) чтобы выразить свое молчаливое соболезнование, к) чтобы поскорее перейти к делу.

Стоять: а) чтобы притаиться и не обращать на себя внимания, б) чтобы дождаться своей очереди, в) чтобы показать себя всем, г) чтобы никого не пропускать, д) чтобы лучше видеть, е) чтобы дать себя сфотографировать, ж) чтобы наблюдать, з) чтобы уступить место другим, и) чтобы не дать сесть другим, к) чтобы выразить протест или обиду.

Ходить: а) чтобы обдумывать или вспоминать что-нибудь, б) чтобы скоротать время, в) чтобы прогуляться на станции во время остановки поезда, г) чтобы считать шаги или проверить расстояние, узнать размер помещения и пр., д) чтобы караулить (стоять на часах), е) чтобы мешать соседу и жильцам внизу спокойно спать, ж) чтобы умерить нетерпение, гнев, волнение, попробовать успокоиться, з) чтобы согреться, и) чтобы взбодриться и не заснуть.

Вставать и садиться: а) чтобы приветствовать входящих почтенных людей или даму, б) чтобы обратить на себя внимание, в) чтобы подать свой голос при голосовании, г) чтобы уходить, а раздумав, остаться, д) чтобы показать свою легкость и изящество, е) чтобы показать свою лень и апатию, ж) чтобы подлизаться своим утрированным почтением, з) чтобы этим дать условленный заранее знак, и) чтобы протестовать, к) чтобы напомнить гостю или хозяйину дома о позднем времени и о том, что пора уходить.

«Действие с определенной окраской»

(К. С. Станиславский; М. А. Чехов; К. Джонстон)

Хорошо известно, что актерское мышление имеет эмоциональную природу, оно обязательно эмоционально окрашено. Когда актер слишком рассудочен, т. е. блокирует свою эмоциональную природу, мы говорим про него: «Он слишком рационален».

нален, холоден, резонер». Данное упражнение — один из способов провокации, стимуляции эмоциональной природы актера. Студентам задается схема простых физических действий, связанных с определенным событием: завтрак, сборы на важную встречу, примерка новой вещи и т. д. Схема может содержать достаточно большое количество физических действий: войти на кухню, набрать в чайник воды, поставить его на газ, открыть холодильник, достать продукты, включить радио, вытереть стол, сесть на стул, взять в руки газету, отложить газету и т. д.

Отрепетировав эти простые действия, пробуем выполнить их в определенных окрасках, придающих действиям соответствующие свойства, например: растерянности, азарта, воодушевления, раздражительности, безразличия, превосходства, зависимости, каприза, влечения, неизвестности, горя, гнева, гордости, отчаяния и т. д. Педагогу необходимо строго следить за недопустимостью обозначения чувств вне физического действия. Это удобно делать, обращая внимание на продуктивность простых действий. Полезны уточняющие вопросы, проясняющие мотивировку действия. Пользуясь окраской, мы не затрагиваем чувств непосредственно⁸³. Путь к реакции достаточно прост — через качество мотивированного движения — пластическую память актера.

Одно и то же задание (цепочка действий и окраски) могут выполняться различными студентами. В таком случае задание обрastaет дополнительными подробностями, обусловленными индивидуальными особенностями студента. Становится ясно, какие виды восприятия у студента развиты лучше. На это следует обратить внимание в дальнейшей работе.

⁸³ Чехов М. Литературное наследие. В 2 т. Т. 2. Об искусстве актера. М., 1986. Т. 2. С. 201.

12.8. Некоторые приемы развития способности к импровизации

«Повторение рассказа»

Рассказывать несколько раз один и тот же сюжет. Например: происшествие на улице, просмотренный спектакль, впечатление от встречи с человеком. Повторяя один и тот же рассказ, насыщать его новыми деталями, «оживлять» первоначальные видения, их непрерывную цепь новыми нюансами, стремиться к воссозданию первоначального эмоционального впечатления от события.

Через два-три дня, неделю повторить упражнение с тем же сюжетом. Продолжать углублять, обогащать, конкретизировать видения, укреплять их непрерывность. Короткие эпизоды не должны становиться очень длинными. Для этого нужно задавать себе вопрос: «Почему я рассказываю об этом? Что меня поразило или заинтересовало в предмете рассказа?» Тогда смысловые акценты будут расставляться согласно первоначальному впечатлению.

Повторение простого действия. «Искать предмет» (М. А. Чехов)

В любом выбранном пространстве искать небольшой предмет: иголку, денежную купюру, кольцо, очки и т. д. Повторяя поиск раз за разом, не повторять мест поиска (это упражнение может выполняться двадцать раз подряд одним человеком). По ходу выполнения упражнения, когда все обычные места будут просмотрены, воображение и фантазия начнут подсказывать самые парадоксальные варианты. Они тоже считаются верными. Упражнение может выполняться до «полного истощения» возможностей воображения участников. Медленно думающим студентам дать задание менять объекты через определенные интервалы времени.

«Спичка и горлышко» (М. А. Чехов)

Вообразить человека, который опускает спичку в пустую бутылку мимо горлышка. Не понимает, почему спичка прошла сквозь дно и оказалась снаружи. Искать разнообразные мотивации этого поступка.

«Повторение одной реплики» (французская школа)

Студент выходит на сцену и получает в качестве задания одну длинную фразу, например: «Прошу зарубить себе на носу, дорогой мой, что профессия актера — профессия самая благородная». Не сходя с места, сыграть эту фразу как можно большее количество раз, не повторяясь, т. е. не повторяя подтекст. Аудитория или выбранные «эксперты» оценивают результаты работы по пятибалльной системе. Со временем студентам предлагаются все более короткие фразы. Например: «Я ухожу», «Слушаю вас», «Простите».

12.9. Некоторые рекомендации по проведению тренинга

Для успешности работы следует обратить внимание на то, что:

1. Игровое начало является основой урока. При выполнении упражнений нужно постоянно поддерживать легкую, азартную атмосферу.
2. В тренинге по возможности одновременно должно быть задействовано максимальное количество учеников из присутствующих на уроке. Важно коллективное взаимодействие между учениками.
3. Непременное условие выполнения упражнений — пластическая свобода, раскрепощение, участие всего тела в выполнении задания, освобождение дыхания.
4. При выполнении упражнений тренеру рекомендуется не спешить, давать ученикам возможность проживать подробно каждый этап тренинга. Перемены в

психофизическом поведении должны быть естественны. Предлагаемые обстоятельства, объекты внимания, перемены поведения просчитываются тренером заранее.

5. Следует избегать однообразия упражнений и стиля их выполнения. Интенсивность психофизической жизни во время выполнения упражнения доводится до определенной кульминации.
6. Мотивация действия в отдельных частях упражнения может быть предложена тренером, но может быть дана на откуп студенту. Интересны в этом отношении оправдания неясных окончаний действия, моменты поиска решений.
7. Драматургический элемент, присутствующий в композиции тренинга, хорош, так как дает дополнительные ассоциации и обогащает эмоциональную жизнь ученика.
8. Интересны использование резких перемен, неожиданных смен состояний, работа с закрытыми глазами как прием концентрации внимания и рождения острого восприятия объектов и партнеров.
9. Мешать успешности тренинга могут: оторванность тренинга от темы основных занятий, обозначение результата, а не его подлинное рождение в ходе работы, заумность, перегрузка задачами, мрачность заданий, отсутствие бодрости, суета при переключениях, отсутствие логики, затянутость выполнения упражнения.
10. Тренинг должен способствовать развитию и закреплению определенных, отчетливо обозначенных и понимаемых профессиональных навыков.
11. На основе предложенных методических принципов и приемов педагог может создать свои комплексы упражнений — своеобразные модели, которые могут быть применены в практических занятиях. Предлагаемые методические подходы предусматривают создание определенных условий работы и комплексную тренировку навыков.

Автор предполагает, что способность к импровизации является необходимым слагаемым креативности, признаком свободного

выявления своей творческой индивидуальности. Это открывает широкие перспективы применения импровизации в период освоения многих видов творческой деятельности человека. В большей степени это касается профессий, содержанием которых является общение, например педагогики, медицины, журналистики, психологии и др. Естественно, при этом учитывается специфика той или иной профессии.

ЧАСТЬ IV.

МАСКА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ



В данной главе читателю предлагается еще один путь развития творческих способностей личности — с помощью маски. Функции масок в современной культуре разнообразны. Маска входит в систему «человек — общество — культура» как в первоизданном виде, так и в виде многочисленных симулякров, культурно-психологических игровых феноменов.

Маска как яркий, материально ощутимый элемент маскировки, преображая внешность человека, способствует к познанию его мира. Маска сильна своей наглядностью, очевидной материальностью и формой, вызывающей у носителя маски определенный эмоциональный отклик. Воздействие маски на психику и тело играющего представляло большой интерес для исследователя. Выявление особенностей маскировки и работы в маске потребовало практического и теоретического доказательства целесообразности такой практики. Маска сложна своей многофункциональной направленностью. Она может являться одновременно произведением искусства, культурным знаком, игровым инструментом, частью ритуала. Выявление из общих черт маскировки конкретных функций и перевод их в осваиваемые умения, теоретическое обоснование такой практики потребовали изучения применения маски в театрах древности, в театре XX века и современных дериватов маски в культуре.

В «Тезаурусе» Роджета слово «mask» имеет различные оттенки значений в глаголах и существительных: изменять, отличаться, модулировать, разнообразить, прикрывать, укрывать, демонстрировать, скрывать, утаивать, укрывать, прятать, маскировать, уютно устроиться, обшивать досками, ограничивать, держать в пределах, держать в накидке, скрывать под видом, делать неузнаваемым; ширма, экран, щит, перегородка, прикрытие, завеса, сокрытие, тайное убежище, потаенное место, шкура, кожа, переодевание, маскировка, личина, двуличность, двурушничество, обманщик, подделка, симулянт, притворщик, мошенник, притворство, обман, фикция⁸⁴.

⁸⁴ *Kirpatrick B.* The Authorised Roget's Thesaurus of English words and phrases. Penguin Books. London, 1988. P. 65, 199, 255, 256, 263, 264.

Поэт, критик и переводчик А. Скидан пишет о традиции, этимологически связывающей маску — «персону» — с образованием *per-sona*: «звучать через что-либо», что, по его мнению, обусловлено резонансом, который создавала в древности театральная маска. Из образа «персоны» — маски — рождается впоследствии понятие «особы», «личности», как бы противоречащее первоначальному, именно «безличному» характеру маски (*per-sona/per-soma/per-sema*). Маска позволяет своим резонансом субъекту звучать (быть слышимым/читаемым другими и, следовательно, самим собой), быть другим, разделенным в себе⁸⁵. Таким образом, этимология слова *маска* показывает противоречивость, видоизменчивость его значений и смыслов. Отчетливо видно, что основное, базовое содержание связано с прикрытием своей внешности, преобразованием ее, трансформированием себя в некий образ или образ деятельности для защиты или для каких-либо других социально обоснованных нужд.

Маска в игровом коммуникативном акте древних народов, полагал этнограф А. Д. Авдеев, автор книги «Происхождение театра», — это необходимый элемент хорошо известного этнографам явления маскировки, которая использовалась многими народами в эпоху родового строя и даже позднее⁸⁶. Многообразные формы маскировки (социальные маски, амплуа, имиджи, роли, штампы, клише, маски театра и кино, маски в живописи и скульптуре, маски рекламного производства т. д.) выполняют определенные служебные функции. Они существуют как средство идентификации, персонификации, определения своего индивидуального места в обществе. Маскировка (по А. Д. Авдееву) означает игровое преображение посредством маски.

Культура личности, развитие и освоение многообразия социальных ролей и свойственных им функций, овладение языком искусства, семиотикой культуры, комбинирование новых архетипов из старых — вот многочисленные проявления маскировки. Маскировка в современной культуре играет роль активного носителя новой информации, отчетливо выраженной

⁸⁵ Скидан А. Эфирная маска. С. 83.

⁸⁶ Авдеев А. Д. Маска: Сборник. МАЭ. 1957. С. 2.

системы ценностей. Маска, отражая явление, представляет собою его модель, служит его экраном, кодирует смысл. Маски различных типов, функционирующих в обществе, выполняют свои политические, военные, профессиональные, эстетические, духовные и прочие задачи, которые формируются идеологией. Маскировка — разнообразно применяемое средство воздействия на психику ребенка и взрослого, средство общения и самоактуализации, инструмент воспитания способности дистанцировать себя от объекта и в то же время ему сочувствовать.

Дети с легкостью воспринимают и играют маскированных героев мифов, сказок, фильмов, мультфильмов. Взрослые связывают с игрой в маску розыгрыш, ребячество, юмор, но серьезно относятся к дериватам маски — психологическим маскам — имиджам. Имиджу свойственны элементы маскировки — прическа, макияж, костюм, детали туалета, не говоря о языке тела — пластике, манере держаться и стиле поведения. Маскировка разнообразна и универсальна как один из способов познания мира.

Творческие способности связаны как с природной одаренностью, так и с социальной мотивацией их развития, с их актуализацией, востребованностью в социуме. Маска в театральной педагогике применяется и используется как средство развития творческих способностей актера, помогает решить разнообразные педагогические задачи.

Маска, как средство развития творческих способностей, как определенный инструмент воздействия на психику, а также поиски форм применения тренинга в маске побуждают нас кратко коснуться культурологических аспектов этого феномена.

Маскировка или игровое преобразование посредством маски — особый вид деятельности. В нем отождествляются эстетическое и этическое начала, игровое сознание и моральное, соединяются биологические и культурные функции. Появление маски в культуре связано с онтологическим развитием человека как социально-природного существа, с процессами становления и идентификации личности. Формирование и становление личности опосредовано определенным социокультурным пространством и включает в себя такой феномен культуры, как игра.

Все многообразие способов ношения масок (маски-налобники, маски-головы, маски-личины, костюмы-маски, маскоиды и т. д.) служит преобразению и перевоплощению в иное существо, т. е. созданию с помощью маски определенного образа (животного, предка, духа, бога и т. д.) и образу действия в этом облике от лица изображаемого (в буквальном смысле лицедейству). Этнографам известны три формы преобразования с помощью маскировки: в трудовых, обрядовых и художественных целях. Что же может стоять за образом, который создает человек в маске, и какие функции были присущи маскам?

Маскированные обряды должны были осмыслить и выразить в определенной форме переходы от рождения к смерти, снабдить смыслом то, что могло его не иметь⁸⁷. Жизненные биологические переходные периоды (смена времен года, жизнь и смерть, юность и старость) были болезненны для сознания индивидуума и общества. В критические моменты, когда прошлое теряло свое влияние на настоящее, а будущее было неясно, маскирование служило проводником из одного периода в другой. Маска, танец, маскированный рассказ создавали образ порядка, в котором жизнь и социальная активность продолжались уже осмысленно и целенаправленно. Неизменяемое лицо маски сообщало чувство постоянства и периодичности событий. Культура посредством маскарадов оформляла и контролировала в определенной степени биологический опыт человека. Так, например, погребальные маски позволяли осмыслить категории жизни и смерти во многих культурах. Передавая черты покойного, копии погребальных масок служили объектами поклонения. В силу своей символичности значение погребальной маски охватывало судьбу всего социума, провоцируя участников погребального обряда на создание некоего подобия образа умершего, объединяло их в едином ритуале.

Маска отразила стремление человека воплотить символы верований — образы духов, богов, покровителей. Маска тесно связана с мифом, со своего рода эго народа. К. Леви-Стросс полагал, что маски «сопрягают мифологические данные, социальные и

²⁷ Nuley J. W., McCarty C. *Masks Faces of Culture*. Harry N. Abrams, Inc. New York, N.Y., 1999. P. 66.

религиозные функции и пластическое выражение, эти три порядка феноменов, кажущиеся столь разнородными, функционально связаны»⁸⁸. Актуализация маски ее носителем в какой-то мере является собой акт оживления, материализации народного мифа или самосознания.

С помощью маски человечество попыталось создать *типологию* личности и тем самым внести порядок в хаос индивидуального. Маска, несомненно, отражала изначальные образы — по К. Юнгу, это ступени, предшествующие идее, — *архетипы*. Как миф, распадаясь на образы-двойники, проникает в художественные литературные тексты, так отдельная маска как мифологический знак, образ Единого (мифологического) персонажа распадается на многомасочность (трагические или божественные герои и их комические или демонические двойники) с персонафицированным содержанием. Это содержание по форме многообразно и содержится сегодня не только в театральной маске, но, к примеру, в понятии «социальная маска», имидж, штамп, клише. Таким образом, можно сказать, что маска в определенной мере выступает знаком мифологического мышления как в дописьменную эпоху, так и в период письменных культур.

Охота содержала в себе игровое начало, маскирование, создание образа животного, попытку осознать, понять животное как другое существо. Поклонение духу животного, воплощение образа требовало от маскированного исполнителя высокого пластического мастерства. *Женская маска* во многих культурах сопровождала обрядам, посвященным плодородию, плодovitости женщины, продолжению рода и теме материнства. Маска служила двум фундаментальным *категориям войны* — защите и нападению. Одновременно шлемы-маски имели также художественную ценность и подчеркивали социальное и материальное положение, артистизм и вкус.

Маски являлись *атрибутом власти*, одним из *инструментов идеологии и политики*. Маскированное, игровое чествование отличившихся женщин и мужчин проходило во многих культурах. Такая маскарадная форма функционировала в контексте

⁸⁸ *Леви-Стросс К.* Путь масок / Пер. С фр., сост., вступ. ст. и примеч. А. Б. Островского. М.: Республика, 2000. С. 48.

изменения социального положения человека — завоевания престижа, получения нового назначения, повышения в ранге и т. д. Маски применялись в правосудии. Судья в маске — существо с условным лицом, без человеческих эмоций, определяемых биологической жизнью индивида. Маска подчеркивала отдаленность, взгляд сверху, объективность судьи, определенную духовную оппозицию миру.

Утверждая себя в обществе, этносе по политическим, экономическим, торговым, духовным или другим причинам, люди подчас объединялись в *тайные общества*, используя при этом маски. Маскированный член тайного общества, лишенный индивидуальных черт, становился более управляемым и мог позволить себе многое из того, на что не решился бы в одиночку в своем обычном обликий. Маскировка в таких обществах может носить религиозный, сексуальный, этнический, профессиональный характер, принадлежать определенной группе, вести к созданию определенных социальных связей.

С развитием промышленности в Новое время появились и новые виды *защитных масок*: маски-шлемы мотоциклистов, сварщиков, полицейских, армейских спецслужб, водолазов и подводников, пожарных, врачей, космонавтов, спортсменов и т. д. Можно сказать, что профессиональные маски в современном мире — определенное средство идентификации со своей социальной ролью, атрибут статуса, престижа.

Размышляя над функциями и эволюцией маски в культуре, следует признать, что маскировка или игровое преобразование посредством маски в иное существо, т. е. создание с помощью маски определенного образа — необходимый элемент биологической и духовной жизни человека, процесса формирования цивилизованной индивидуальности. Наиболее ярко роль маски проявилась в театральной культуре, и здесь ее психологические функции следует изучать.

Глава 13

Маска в сценическом творчестве и театральной педагогике

Охота, земледелие, шаманские, колдовские и мистериальные обряды, обряды почитания предков постепенно приводят маскировку к сложнейшему ее проявлению — художественному. Одним из видов маскирования является сценическая игра актера в маске.

Обращаем внимание на связь игры в маске с гротеском, особой выразительностью тела актера, особым взглядом на предмет игры, на заострение главных черт и свойств играемого характера и его пластического поведения. Примечательно, что гротескное тело присутствует как понятие во многих национальных театрах, где используется маска. Маска провоцирует актера на сверхвыразительность тела, его пластическую музыкальность, условность движений символического характера. Все это открывает дорогу к большому жанровому многообразию представлений в маске и позволяет использовать самые разнообразные литературные и фольклорные источники как литературную основу действия.

Маска подчиняет себе не только психологию, но и тело актера. Она заставляет играющего двигаться особым образом, в частности его лицо всегда должно быть обращено к зрителю. Это условие во многом определяет скульптурность тела и мизансцены. По мнению Д. Фо, все тело актера действует в этом случае как рамка (frame) для маски и изменяет энергетику и способ актерского сценического существования. То есть в данном случае имеет место жесткий отбор и подчинение пластической жизни тела актера, его речи и ритмов характеру маски. Итак, телесность и маска неразрывно связаны.

Маска была представлена практически во всех формах народного западного театра (в древнегреческом — мим, в

древнеримском — фесценнины, в древнерусском — скоморохи, в итальянском — комедия дель арте, во французском — ярмарочный театр, в немецком — карнавальный театр Шембартлауф и др.).

В основе многих масок лежат архетипы, берущие свое начало в мифологии, религии, социальных и местных особенностей народа. Типы масок и соответствующее место персонажа в комедии были легко узнаваемы публикой. Комические актеры в больших гротесковых масках пародировали известные всем мифы, трагедии, сценки из повседневной жизни, превращая их в грубый фарс.

Актер, впервые появившийся в Древней Греции, должен был обладать разнообразными творческими способностями, в том числе исполнять несколько ролей, включая женские, в одном спектакле. Античный театр широко использовал маску как в трагедиях, так и в комедиях — древней, средней и новой. Одной из функций масок была необходимость быстро переменить внешность актера. Другая функция — показать сиюминутное настроение действующего лица. Маски менялись всякий раз, как только актер переходил от одного состояния к другому. Они имели внушительные размеры, закрывали всю голову и были связаны с определенным типом лица, которое в свою очередь ассоциировалось с характером персонажа и его биографией, судьбой.

По мнению исследователя театра *Commedia delParte* К. Миклашевского (1886—1944) театр Рима и театр итальянского Возрождения были подражательными: это «*Comedia Togata*» и «*Palliata*» в Риме и «*Comedia Erudita*» в Италии, и дополнение театра — национальный и народный «*Atellanae, Saturae, Farsae*» в Риме и «*Commedia dell'arte*» в Италии⁸⁹. Некоторые персонажи римского театра — *Mimus centuncus* с его костюмом из пестрых лоскутков и *Mimus albus* в белом костюме и черной маске — напоминают Арлекина и Пульчинеллу в итальянском театре. Сравнение римских гротесковых фигурок из глины с

⁸⁹ Миклашевский К. *La Commrdia dell"arte* или Театр Итальянских Комедиантов XVI, XVII, и XVIII столетий. Изд. Н. И. Бутковской. СПб., 1914 и 1917 г. Ч. I. С. 23, 24.

итальянскими гравюрами, изображающими комиков дель арте также говорит об этом. Американские исследователи театра Дж. Нанлей и К. Маккарти считают, что на театр итальянской маски повлияли не только греко-римские фарсы, но и персидская и турецкая популярные комедии⁹⁰. Таким образом можно сказать, что в театральном искусстве древности при всех имеющихся различиях наблюдается перенесение концепций, типов, архетипов на другое культурное пространство и практическое выражение этих процессов в театральном действии.

Элементы маскирования, развитые французским, немецким, итальянским карнавальными театрами Средних веков, имели общие культурные основы и дали основание театру Ренессанса и Нового времени.

Смешение обрядового, мистериального начала и моментов развлекательных, художественных можно наблюдать в театре Востока не в меньшей степени, чем театре европейском. Во многих восточных странах маски отражают силы и формы сущего, находящиеся вне прямого человеческого контроля, а также представляют и помогают оценивать различные роли человека в обществе, отражают стиль его жизни. Именно поэтому театры Японии, Кореи, Китая, Шри-Ланки, Индии, Индонезии всегда были интересны западным исследователям и театральным деятелям. В философии, методологии этих национальных театров и, конечно, культур в целом западные художники искали возможные ответы в кризисные для западной культуры периоды.

В XX веке Вильям Балтер Йетс (1865-1939), Всеволод Мейерхольд (1874-1940), Евгений Вахтангов (1883-1922), Сергей Дягилев (1872-1929), Жак Копо (1878-1949), Антонен Арто (1896-1948), Юджин О'Нил (1888-1953), Бертольд Брехт (1898-1956), Джоржо Стреллер (род. 1921), Питер Брук (род. 1925) и многие другие художники сцены изучали театр Востока, интересуясь примерами высокохудожественной условности, жизненности и силы этого театра, игрой восточного актера в маске. Во времена реформ западного театра модель актера

⁹⁰ Nuley J. W., McCarty C. *Masks Faces of Culture*. Harry N. Abrams, Inc. New York, N.Y 1999. P. 213.

театра восточного служила примером для подражания, избавления от ограниченности натурализма, выработке позитивного взгляда на мир, импульсом рождения новой эстетики, которая бы вела к большей выразительности и пониманию проявлений человеческого духа.

В XX веке возродился интерес и к использованию театральной маски. Попытки видоизменить натуралистический театр во многом опирались на маскирование. Заострение масочной неподвижности лица, выпуклости, барельефности пластики актера у В. Мейерхольда, импровизации в масках дель арте у Е. Вахтангова, психологический и остранный символизм перевоплощения М. Чехова, пластические и речевые формы спектаклей А. Таирова (1885-1950), творчество Ф. Шаляпина (с яркой, порой гротесковой скульптурностью сценических образов) — это различные попытки создания новых образных систем с использованием маски. Для реформаторов европейской сцены XX века М. Рейнгардта (1873-1943), Г. Крэга, К. С. Станиславского, П. Брука, Е. Гротовского старинный театр был источником многих экспериментов. И литургия, мистерии, карнавалы и площадной театр, в котором присутствовала маска как знак архаичной театральной культуры, служили возникновению знаков «новой» стилизации.

Английский реформатор сцены Гордон Крэг в журнале «Маска» провозгласил необходимость возвращения маски на сцену как первейшего средства возрождения драматического театра. Идея актерской универсальности воплотилась в концепции *актера-сверхмарионетки*. Для Крэга это прежде всего совершенное выразительное тело актера, универсальная пластика души и тела, способность осмысления явлений в пластических формах. Важнейшим положением идеи актера-сверхмарионетки было возвращение маски как первейшего средства возрождения драматического театра. Прообразом нового актера для Крэга был актер ненатуралистического, восточного театра. Крэг попытался восстановить и объединить тренинг в масках комедии дель арте и импровизационную технику в учебной программе театральной школы. В 1913 году Крэг говорил, что маска не будет востребована современным театром, речь идет о театре будущего. Действительно, идея актера-сверх-

марионетки была скорее артистическим видением, идеалистической мечтой, а не практическим процессом или реально осуществленным проектом, как бы сказали сегодня.

В поисках подходов к перевоплощению многие русские режиссеры, такие как В. Э. Мейерхольд, В. Н. Соловьев, А. Я. Таиров, Е. Б. Вахтангов, также обращались к маске⁹¹. Они исследовали воздействие маски на психофизику актера и применяли маску в спектаклях и в обучении актера.

Мейерхольд и Брехт сосредоточились на новых способах игры, не погружаясь в восточную философию. Так же как Крэг, Мейерхольд думал о «желанном новом актере» и находил в методах воспитания японского и китайского актеров пути формирования того типа актера, который требовался для текущего театрального процесса. Маска для Мейерхольда являлась способом фиксации уходящего объекта натуры, неким *naturmort* времени — способом прощания, расчета с ним (преодолеть смерть искусством) — пишет искусствовед А. Я. Тучинская⁹². Маска — не поверхностно-развлекательный срез узнаваемых черт, но завершенный драматический тип, ставший типом нарицательным.

Аналогично актерам театра кабуки, которые представляли публике предлагаемый характер и затем его играли, Мейерхольд изобрел особый стиль актерской игры, который впоследствии Брехт назвал «двойным показом», или «очуждением». Это особая диалектическая связь между персонажем и качеством его воплощения актером, определенный художественный комментарий, органично вплетенный в рисунок спектакля. Биомеханика Мейерхольда — это своего рода сверхмарионетка Крэга наоборот: это не кукла, которая способна заменить актера, а актер, способный подняться до высоты выразительности куклы. Биомеханика должна была сделать актера совершенным материалом в руках режиссера Мейерхольда.

⁹¹ См., например: *Соловьев В. И.* К истории сценической техники *commedia dell'arte* // Любовь к трем апельсинам. 1914. №2. С. 34-40; № 3. С. 77-82; № 4. С. 56-66. *Мейерхольд В. Э.* Чаплин и чаплинизм / Публ. А. Февральского с примеч. ред. // Искусство кино. 1962. №6. С. 113-122.

⁹² *Тучинская А.Я.* Юрьев-Арбенин первая маска // Маска и маскарадность в русской культуре.

Брехт полагал, что лишение лица привычной мимики, т. е. утрирование, усиление звучания, достигаемое маской, — это идеальное средство остранения, метода показа, очуждения образа или события. Брехт говорит о способности актера «снять» и переменить маску мгновенно, что важно для театра эпического. Брехту не нужен актер, вживающийся в образ без маски, и маска, подавляющая актера. Ему нужна дистанция между лицом и маской. Он развивает тему мимической маски. Его интересует китайский актер, рассматривающий свое лицо как чистую стра-⁹³ ницу, которая может быть заполнена мимическими жестами. Китайский актер не играет в состоянии транса. Его можно прервать в любой момент, и он «не выйдет из образа».

Принципы, деклариовавшиеся Крэггом, Мейерхольдом, Брехтом, имели тесную связь с работой различных режиссеров и педагогов, исследующих воздействие маски на психофизику актера и применявших маску в спектаклях и театральном обучении.

На Западе до Второй мировой войны эксперименты с театральной маской проводили: в Италии — Л. Пиранделло, в США — Ю. О'Нил, К. Макгован, В. Бенда, во Франции — Ж. Копо и Л. Чансерель. В 50-е годы интерес к маске возник с новой силой: появился ряд ярких спектаклей с использованием маски — «Арлекино» и «Слуга двух господ» Дж. Стреллера (Милан, 1951), «Кавказский меловой круг» Б. Брехта в Берлинер Ансамбле (1954), «Орестея» Ж.-Л. Барро (1955) и др.

В этот период М. Сен-Дени (1897-1971), ученик Ж. Копо, начинает преподавать импровизацию в маске во многих театральных школах Европы и США. Французский театральный исследователь, теоретик и педагог Ж. Лекок (1921-1999) открывает свою школу в Париже, где работа в маске становится центральным принципом программы обучения. Но пожалуй, наибольших успехов в исследовании воздействия маски на исполнителя и в поиске новых способов игры, где использовался бы этот эффект, достигли Ж. Копо и его последователи. Копо считал, что импровизация в маске — это не тренаж мима, не

⁹³ *Брехт Б.* Пьесы. Статьи. Высказывания: в 5 т. М.: Искусство, 1965. Т. 5\С. 387.



движенческий тренинг, — это метод актерской подготовки, освобождающий воображение и развивающий чувствительность актера. Интерес к маске прослеживается в театральных экспериментах 60-70-х годов, а затем идет на убыль.

Сегодня маска используется во многих странах как прием обучения драматического актера. Исследования английского педагога и режиссера Кита Джонстона, французского педагога и режиссера Марио Гонзалеса, шведских режиссеров и исследователей театра Лейва Сандберия и Сусан Остен, болгарского антрополога и режиссера Александра Илиева, итальянского педагога Клаудио де Маглио, американца Сьерджа Элдриджа, немецкого актера и мастера масок Уве Кригера и многих других практиков театра дают основание считать маску необходимым элементом современного театрального образования, существенным элементом эстетического воспитания актера, полезным инструментом освоения актерской профессии.

Многие режиссеры отмечают поразительный двойственный эффект при игре актера в маске: скрывая лицо, маска освобождает психику, раскрывает актера, дает необычайную свободу фантазии. Обрядовые корни игры в маске позволяют некоторым исследователям говорить об особом сценическом самочувствии актера в маске и называть его состоянием транса. В частности, Джонстон утверждает, что во время игры в маске усиливается интенсивность восприятия, и, несмотря на трансформацию, человек видит и чувствует более глубоко, чем обычно. Джонстон усматривает связь такого состояния с практикой современной психодрамы или групповой терапии, гипноза⁹⁴. Действительно, практика многих маскированных национальных обрядов ведет к особому состоянию актеров, которое передается и зрителям. В результате создается эффект полного преображения индивида.

Таким образом, можно сказать, что работа в маске — это перестройка способа мышления, это постоянная импровизация, в которой актер, смело меняя внешность, одновременно взвешивает на внутренних весах образ, запечатленный на маске,

⁹⁴ См.: Johnstone, K. Impro: Improvisation and the Theatre. New York, Theatre Arts Books, 1979. P. 143-200.

анализирует свои взаимоотношения с этим образом, чувствует свое движение к образу, пластический отклик тела и в то же время держит дистанцию, которая позволяет направлять эстетическое воздействие на публику.

Шведский психолог Мария-Уна Мешке полагает, что в процессе психогенеза, приспосабливаясь к социальной реальности, выковывается компонент, который можно квалифицировать как маску. Маска — это то, что человек показывает вовне, то, что помогает скрыть, пусть на время, наиболее правдивую глубинную психологическую суть человека, его подлинное «я». Если благодаря воспитанию подлинное «я» и внешнее, масочное вступают в противоречие, может наступить момент конфликтного осознания себя. Человек реагирует на окружающие явления как маска, принимает форму поведения, навязанную ему обществом. Это один из примеров того, как коллективное сознание вытесняет индивидуальное. В этом случае индивидуальная маска — это не только то, что человек показывает, но и то, за чем он прячет себя. Сущность личности, индивидуальности всегда соотносится с такой маской или масками — суть фиксированными способами общения в конкретном социуме.

Глава 14

Техника работы в маске

В отечественной театральной педагогике не многие исследования посвящены проблемам практического применения маски в театральной школе. Не отражены эти проблемы и в современной педагогической психологии. В определенной степени автор испытывал трудности, изучая то одну, то другую систему преподавания игры в маске, исследуя этот вид актерского творчества в целях определения возможностей применения его в развитии творческих способностей. Большую пользу принесла практическая работа с такими мастерами и педагогами, как М. Гонзалес, К. Де Маглио, А. Илиев, Л. Сандберий, А. Солярес, Г. Замбулакис, Т. Воволис, У. Кригер, Т. Алстрем, М. Вестин. Опыт данных педагогов и собственных разработок автор постарался осмыслить, систематизировать и предложить читателям.

Изначально в ходе краткого культурологического и театроведческого анализа стало ясно, что маска неразрывно связана с движением тела играющего, с особой формотворческой способностью актера в маске подчинить пластическую жизнь тела общему идейному содержанию игры и сильному эмоциональному импульсу, получаемому от маски. Это потребовало развития тела как совершенного инструмента, особой его отзывчивости, управляемости, импульсивности, а также особого уровня внимания, своего рода сосредоточенности космонавта в скафандре, который существует в двух системах, разделенных шлемом. Пластичность актера, играющего в маске (в широком понимании — психическая, физическая, артистическая), зависит от таких составляющих, как эмпатия, самоконтроль (Я-концепция), воображение (Я-образ), реактивность, способность ассоциировать, физически воспринимать и удерживать зрительно полученный образ, т. е. способность к мимесису, музыкальность и чувство юмора. В работе с маской пробуждаются и становятся важными невербальные компоненты поведения: поза,

жесты, экспрессивность восприятия и пластики. Экспрессивность рождает новые свойства индивидуальности, новую информацию о себе. Коммуникативные свойства личности развиваются в игре через телесное восприятие и сознание. Связь с архетипами народа, с типологией общества, принципы принятия на себя проблемных образов могут использоваться в арт-терапии, т. е. способствовать освобождению человека от проблемной зависимости.

Некоторые особенности, приемы и правила работы с маской

Правила работы с маской у педагогов порой разнятся. М. Гонзалес, работая с нейтральными масками и масками комедии дель арте, требует строгих правил обращения с маской. Он запрещает дотрагиваться до лицевой части маски, сохраняя этим отношение к маске как к лицу человека, отрицает работу с зеркалом, первый этап работы с маской проводит в тишине. С. Остен приветствует работу с зеркалом и использует этот прием в своих спектаклях. К. Де Маглио обращается с масками вольнее, чем М. Гонзалес, для него это обычный материал ремесла актера, требующий определенных приемов. А. Илиев из разнообразия антропологических аспектов использования маски берет в расчет только построение сюжета и правило: маска всегда должна быть развернута к зрителю. Выделим несколько принципов работы с маской.

- Работать в маске лучше в черном трико с покрытой головой. Волосы убираются под шапочку, сооруженную из черных женских колготок. Гонзалес называет этот предмет струмпор. Струмпор, или черные колготки, обтягивающие голову со всех сторон, лишают человека привычных ощущений своей прически, «нейтрализуют» голову. Тем самым обостряется эмоциональное восприятие маски и всех дополнительных аксессуаров перевоплощения: костюма, предметов и т. д. Струмпор лучше надевать вдвоем — партнер помогает сделать это аккуратно. Вначале надевается широкая часть колготок на лоб и голову. Затем партнер скатывает две трубочки из длинных частей колготок. Оборачивает их по очереди вокруг головы — как

будто бинтует, заводит концы колготок за уши и прячет их под ткань. Уши закрываются. Рекомендуется быть аккуратным и осторожным во время маскировки головы, стараться, чтобы партнер не испытывал неприятных ощущений, т. к. это уже начало творческого процесса.

- Рекомендуется соблюдать принцип уважения к маске. Не просовывать пальцы в глазные впадины, не класть маску лицом вниз, играть с ней, как с живым существом.
- Если ученику нужно вступить в разговор с педагогом, маску необходимо снять. После беседы надеть ее и продолжить работу
- Если педагог просит ученика остановиться и снять маску, то это рекомендуется сделать сразу же.
- Маска требует конкретного и плотного общения с партнером. Это не просто общение — это «чувствование» партнера, для чего нужно нарабатывать сильную мотивацию, сильные импульсы для общения.
- В характерной маске необходимо держать дистанцию между образом и собой. Голос актера в маске, так же как и пластика, должен качественно отличаться от собственного.
- Важно, чтобы маска была удобная, тогда в ней приятно работать.
- Атмосфера на уроках с маской должна быть праздничная, легкая, мажорная. Без удовольствия этой работой заниматься нельзя.
- Работа с маской требует выразительного, отзывчивого тела. Для этого необходима его комплексная разминка. Все части должны работать и вместе, и по отдельности.
- В игре в маске соединяются точно направленный жест, сознательное, выразительное движение тела в данном пространстве и артистичность, заразительность как категория дарования.
- Работа в маске требует от ученика способности к трансформации. Не все люди в равной степени обладают этой способностью. Маска помогает развить эти качества.
- Нейтральной маске следует уделять особое внимание — это начало работы в маске. Нейтральное тело, освобожденное от штампов и привычек, как ртуть, может принимать любые

формы. Нейтральность можно рассматривать как особое чувство готовности к творчеству.

- В первоначальном тренинге с нейтральной маской важно работать в тишине. Сила воздействия такой маски на актера — в молчании и сдерживании его желаний.
- Клоунада — один из многочисленных видов маскированной игры, основанный на парадоксальном существовании, гротеске, остранении, работе в прямом контакте с публикой. Клоунада — сильнейшее средство развития чувства юмора, интеллекта, ассоциативного мышления, вкуса и творческой свободы.
- В работе с маской рекомендуется постепенно переходить от восприятия к жесту, его развитию и возвращению к статике. Статика — фиксированный результат и возможность себя проверить.
- В начале работы в маске следует использовать полутону, а не всю силу экспрессии.

Данный вид тренинга способствует развитию креативности, а именно: высокой степени концентрации внимания, снятию излишнего физического напряжения, тренировке способности управлять своим телом, выработке ощущения гармоничности движения, его координации, выразительности жеста, использованию пластической памяти, стимуляции воображения, освобождению от штампов, усилению коммуникативных качеств, чувства контакта и понимания, отработке навыка навязывания своей воли партнеру и подчинения ему, развитию непосредственности, непредвзятости.

Глава 15

Нейтральная маска

По воспоминаниям А. М. Карева, Станиславский часто говорил, что актеру необходимо иметь «нейтральное» лицо, то есть ничем не напряженное, свободное, которое предполагает естественное состояние лицевых мышц, готовых отразить все движения чувства и мысли. Видимо, это объясняет интерес Станиславского в последние годы его жизни к занятиям по классу мимики.

Ж. Лекок ввел в театральную педагогику понятие нейтральной маски. Ей присущи особые черты. Лекок полагал, что «лицо, которое мы зовем нейтральным, есть совершенная и гармонично сконструированная маска, которая дает физическое ощущение спокойствия»⁹⁵. Такая маска на лице актера предоставляет возможность посредством упражнений достичь ощущения нейтрального тела и испытать особое состояние нейтральности или нейтрального сознания. Это психологическое состояние свободного, неконфликтного восприятия окружающего мира.

Следует пояснить, что свою нейтральную маску Лекок и художник А. Сартори создали на основе маски японского театра Но (маски девочки Ко omote). Полученная маска не склонялась ни к одному чувству или состоянию, она отражала баланс между ними. Для Лекока нейтральная маска — это не поверхностная маска, она является из глубин «я». «Она как дно моря: спокойна и неподвижна. Экспрессивная маска как волны; под ней нейтральная маска»⁹⁶. В этом принципиальное различие двух типов

⁹⁵ *Lecoq J.* The Moving Body. Teaching creative theatre with J.-G. Carasso and J.-C. Lallias. A Theatre Arts Book, Routledge, New York, 2001. P. 36.

⁹⁶ *Wright J.* The Masks of Jacques Lecoq. Jaques Lecoq and the British Theatre. Ed. by F. Chamberlain and R. Yarrow. Routledge, London and New York, 2002. P. 78.

масок. У экспрессивной маски есть характер, есть конфликт, она имеет свою историю, прошлое, страсти. В свою очередь у нейтральной маски нет характера, только нейтральное общее бытие. «Эта маска уникальная, маска всех масок»⁹⁷. Лекок полагал, что в каждой маске (например, в экспрессивной маске комедии дель арте) присутствует нейтральная маска.

Вместе с тем американский исследователь и педагог С. Элдридж пишет, что нет ничего в этом мире по-настоящему нейтрального⁹⁸. Концепция нейтрального является в определенной мере интеллектуальной и воображаемой конструкцией. Но она позволяет увидеть вещи такими, какими мы их обычно не видим. В отличие от Лекока, Элдридж создал нейтральную маску, которая не носит следов какой-либо национальной культуры. Его нейтральная маска более абстрактна и поэтому удобна для работы.

В чем главные особенности существования в нейтральной маске? Надев ее, человек лишается привычных инструментов взаимодействия с миром: выразительности мимики и речи (у маски нет рта). Закрытое лицо избавляет от необходимости выражать или скрывать свое эмоциональное отношение, а отсутствие речи лишает возможности взаимодействовать вербально и, как следствие, обостряет поиск других инструментов воздействия и выразительности. Таким инструментом становится тело. Оно начинает существовать как форма сознания и становится главным и единственным воспринимающим и отражающим мир органом.

Английский исследователь театра Джон Райт пишет, что, делая акцент на физическом постижении мира, на использовании возникающих при этом реакций, Лекок провоцировал студентов на поиск новых средств и форм творчества. Мир в его предметном и пространственном выражении, по мнению Лекока, запечатлевается в нашем теле, возбуждает соматические

⁹⁷ *Lecoq J. The Moving Body. Teaching creative theatre with J.-G. Carasso and J.-C. Lallias. A Theatre Arts Book, Routledge. New York, 2001. P. 52.*

⁹⁸ *Eldredge S. A. Mask Improvisation for Actor Training and Performance. The compelling image. Northwestern University Press, Evanston, Illinois. 1996. P. 49.*

импульсы и может стать источником вдохновения. Впечатление вдохновляет жест, и жест последовательно вдохновляет чувство. Движение такого рода — основа инстинктивного творчества. «Когда нейтральная маска видит море, она становится морем».

Английский режиссер, актер и педагог Симон Мюррей в свою очередь подчеркивает стремление Лекока поставить ученика в состояние «незнания, состояния открытости и возможности исследования элементарного»⁹⁹. Центр философии Лекока — взгляд на мимизм и движение человека: «Жест предшествует знанию. Жест предшествует мысли. Жест предшествует языку». Движение рождает мысль — поэтому Лекок исследует «примитивные» формы движений и жестов, формы, свободные от сиюминутных социальных воздействий. Мюррей подчеркивает связь этой работы с антропологией и лингвистикой, с одной стороны, и с другой стороны — с деятельностью таких реформаторов театра XX века, как А. Арто (1896-1948), А. Жарри (1873-1907), Ж.-Л. Барро (1910-1994), Е. Гротовский (1933-1999), Е. Барба (род. 1936) и П. Брук (род. 1925). Все они в той или иной степени стремились освоить проявления «примитивного». Лекок разделяет с вышеназванными мастерами преданность физическому, ненатуралистическому театральному языку, который стоит в оппозиции психологическому реализму.

Физическое постижение мира начинается для Лекока с познания своего тела через нейтральную маску. При этом возникает ощущение своего нейтрального тела. В продолжение мыслей Лекока, Элдридж после многолетних экспериментов с маской утверждает, что нейтральное тело симметрично: части его сбалансированы, оно собрано и сфокусировано — у него есть индивидуальный центр движения и центр тяжести, оно содержит в себе потенциальную энергию будущего движения, свободно, расслабленно, «вовлечено в процесс бытия, а не действования». Практика Элдриджа показала, что все, что не является

⁹⁹ *Murray Simon. "Tout Bourge": Jacques Lecoq, Modern Mime and the Zero Body. A pedagogy for the creative actor // Jaques Lecoq and the British Theatre. Ed. by F. Chamberlain and R. Yarrow. Routledge, London and New York, 2002. P. 27.*

нейтральным в пластическом поведении, весь комплекс физических характеристик может быть выражением «Я» или «не Я». Работа в нейтральной маске идет на границе этих понятий и представлений. Английский исследователь и педагог Энтони Шрабсалл считает, что сформировавшийся «имидж» человека — его тело, голос, манеры, способ представлять себя и т. д. — становится отправной точкой или материалом экспериментального исследования в нейтральной маске¹⁰⁰.

Нейтральное тело и созданное психологическое состояние помогают снять социально обусловленные маски и пластическое поведение. Думается, что этот процесс можно назвать деконструкцией самого себя для пробуждения креативности. Формы восприятия и отражения мира, физические, психологические и мимические приспособления обычно очень стойки. Уникальность нейтральной маски состоит в том, что она позволяет через осознание телесных импульсов освободить себя от имеющихся клише. Это, несомненно, один из способов самопознания.

Элдридж, в частности, подчеркивает то, что нейтральная маска в одно и то же время и лишает ее носителя индивидуальности, и выявляет его индивидуальное начало. Элдридж полагает, что идея или концепция нейтральности, несомненно, существует и может быть выявлена в практических занятиях. Тем людям, которые испытывают конфликты с самим собой, кто не в ладах с собственным телом, нейтральная маска может оказать неоценимую услугу в поисках душевного и физического равновесия и гармонии.

Размышляя о нейтральном состоянии, о состоянии Zero, вспомним, что в восточной философии дзен-буддизма, в практике дзен существует понятие абсолютного самадхи, «отпадания тела и ума», состояния наивысшего бодрствования. Мастер практики дзен Сэкида Кацуки называет его «необыкновенной тишиной ума»¹⁰¹. В такой тишине или пустоте пребывают в покое

¹⁰⁰ *Shrubsall Anthony. Jos Houben: Understanding the neutral mask // Jaques Lecoq and the British Theatre. P. 102.*

¹⁰¹ *Дзен-Буддизм. / Судзуки Д. Основы Дзен-Буддизма; Кацуки С. Практика Дзен / Пер. с англ. Бишкек: МП «Одиссей», Гл. ред. КЭ, 1993. С.488-489.*

источники всех видов деятельности. Это состояние Кацуки называется чистым существованием. В нем осуществляется путь очищения «Я»: от низкого, узкого, мелочного «Я» — к «Я» очищенному, «лишенному». Выход из абсолютного самадхи (кэнсе) сопровождается обретением интеллектуальной бодрости и ясности, эмоциональной чистоты и восприимчивости, возвышенным состоянием большого художника. «Вы способны ощутить глубину музыки, произведений искусства и красот природы со значительно возросшим пониманием и наслаждением... Кэнсе — это не более чем узнавание вашего собственного очищенного ума, когда он освободился от иллюзорного пути сознания»¹⁰². Воспитание ума в практике дзен, а именно развитие «непривязанного ума в мире привязанности» может расширить наш взгляд и на нейтральную маску и на ее предназначение в современной культуре. Это представляет особый интерес в интеркультурном контексте развития современного европейца.

Представляется, что исследование феномена нейтральной маски выходит за рамки актерской профессии. «Мимодинамические» методы могут быть продуктивны в самых разнообразных областях человеческой деятельности. Лекок применял их в обучении архитекторов — для развития способности к конструированию, к ощущению движения человеческого тела в пространстве. Эти методы применимы в обучении пластическим искусствам, музыке, литературе. Главным принципом методики является включение движущегося тела в процесс распознавания и понимания реальности, в формирование телесного эмоционального впечатления от явления или объекта. Думается, что нейтральная маска может быть использована и как многофункциональное средство обучения, и как метод физического и психологического раскрепощения человека, и как один из приемов развития творческих способностей. Таким образом, театральный опыт подтверждает важную роль маски в глубинном развитии творческих возможностей личности, что служит основанием применения маски в тренингах.

Ниже приводятся упражнения в нейтральной маске.

¹⁰² Кацуки С. Практика Дзен / Дзен-Буддизм // Пер. с англ. Бишкек: МП «Одиссей», Гл. ред. КЭ, 1993. С. 538.)

«Зеркало»

1. Вначале выполняется упражнение «Зеркало» без маски. Участников двое. Один — человек, другой — зеркало. Создается иллюзия движений человека и его изображения в зеркале. Поначалу рекомендуется избегать резких движений, работать не спеша. По знаку преподавателя «меняемся ролями» — зеркало становится человеком и наоборот. Необходимо поменяться ролями несколько раз, не останавливаясь и не теряя рисунка движения — каждый раз продолжая его. «Зеркало» передает не только форму, но и энергетику движения партнера.

Вторая часть этого упражнения — партнеры меняются ролями по своему усмотрению, так, чтобы трудно было разобраться самим, кто человек, а кто зеркало. Нужно добиться полной синхронности движения, полного понимания партнера без слов. Необходимо различать навязывания своей воли партнеру и подчинения ему.

2. Выполняется упражнение «Зеркало» в нейтральной маске. В ней блокируется обычное общение, зависящее от выражения лица партнера, его социальных особенностей. Высокий уровень концентрации внимания обеспечивает слияние движений, контроль за малейшими пластическими проявлениями партнера, интуитивное предчувствие действий напарника, общение глаза в глаза. Упражнение «Зеркало» в нейтральной маске можно проводить и в группе до 8 человек. Для этого нужно выстроить каре — ученики стоят в линиях вдоль и поперек комнаты. Стоящие лицом друг к другу работают как люди и их отражения. При этом изображение одного партнера можно делить на несколько зеркал, нескольких партнеров, стоящих напротив. Участников можно выстраивать зигзагом, тогда отражение преломляется несколько раз. Такая работа требует повышенной концентрации внимания в группе и развивает пластическую чуткость отдельных участников.

«Круг»

Участники упражнения стоят в нейтральных масках в круге лицом друг к другу. Один из них по команде педагога опускает голову. Он и будет начинать упражнение. Выбранный участник поднимает голову и смотрит на кого-либо в круге. Его задача — посмотреть в глаза партнеру и зафиксировать контакт. Задача партнера — четко принять взгляд и четким поворотом головы перевести его на любого из партнеров. Тот, в свою очередь, передает взгляд дальше. Взгляд актера в маске должен быть точен, наполнен энергией. Педагог волен увеличивать темп выполнения упражнения. Участники поначалу пользуются резкими, а затем еле заметными движениями головы и глаз.

Это упражнение тренирует умение получать и передавать энергию от взгляда партнера, развивает цепкость общения, импульсивность передачи, тренирует способность навязать другому свою волю.

«Исследование объекта впервые»

Заготавливаем для работы ряд предметов (шляпа, карандаши, футболка, туфли и т. д.). Студент надевает нейтральную маску и садится на пол на середину площадки. Голову опускает вниз и закрывает глаза. Педагог ставит перед ним на пол предмет и просит поднять голову и открыть глаза. Далее студент должен отнестись к предмету так, как если бы он видел его первый раз в жизни.

Создаем психологический эффект полного незнания о предмете. Отсекаем привычную информацию, имеющиеся в памяти клише восприятия предмета. Возникшее психологическое состояние ассоциируется с доверчивой наивностью, непосредственностью, непредвзятостью. Это, собственно говоря, те качества, с которых и начинается творчество. Логика опыта часто убивает непосредственность, поэтому в этом упражнении состояние «незнания» и его продолжительное удержание имеет важное значение. Это состояние определяет реакции и действия с предметом.

Предмет можно положить прямо в руки ученику — тогда восприятие обостряется. Важно ощутить преобладающее

физическое качество предмета — звук, цвет, запах, объем и т. д. Логика действия строится на том или ином доминирующем качестве и ощущении от него. Реальные ощущения от восприятия могут служить строительным материалом для фантазии. Например, коробка от ксерокса и звуки, возникающие при работе с содержимым коробки — пакетиками, пенопластом, самой коробкой, могут служить своего рода музыкальным инструментом. Эта музыка звуков может служить «манком» для импровизации. У ученицы Н. от работы с мягким, объемным шарфом родилось чувство нежности, она оборачивала шарф вокруг себя, ласкала его, в конце концов, сделала из шарфа шар и подложила себе под футболку на живот. Родился этюд — желание иметь ребенка, трогательный и по смыслу законченный.

Качество выполнения этого упражнения может сказать многое о творческих способностях ученика. Это упражнение — один из практических приемов сохранить «творческую молодость» — развить свежесть восприятия, обрести способность ухода от клише и банальности, способность найти новую информацию в хорошо известном объекте, перестроить свой подход к известной теме. Одновременно в нем тренируется ассоциативное и композиционное мышление, способность конструировать воображаемую реальность. Действиям участников могут мешать излишний самоконтроль и, как следствие, неспособность увлечься простым исследованием предмета — так, как это, например, делают дети.

«Клише (стереотип)»

Участники надевают нейтральную маску, свободно двигаются по комнате. Педагог называет ряд различных клише, связанных с выполнением социальных ролей: борец, профессор, кинозвезда, продавец, чиновник, рок-звезда, священник, политик, инженер, ведущий ток-шоу, уголовник, солдат, капитан корабля и т. д. В упражнении прежде всего выявляются пластические особенности образа, выражается через пластику отношение образа к окружающим объектам, людям, особенностям пространства. Через какое-то время задание меняется, и ученик без раздумывания, полагаясь на первый импульс, пере-

ключается на новое задание. После трех заданий — остановка. Нужно замереть, расслабиться, снять маску.

После ряда упражнений нужно поместить найденный образ в воображаемую ситуацию, например: смертельная болезнь и ожидание врача, ожидание любимого, чтение важного письма, ценная находка, ожидание события и т. д. Выполнение этюда, в котором всю смысловую нагрузку вынуждена выполнять пластика, полезны для изучения своих собственных лимитов выразительности. Жесты приобретают особое важное и существенное значение. Они должны быть связаны с конкретной задачей, описательных жестов следует избегать.

Нужно передать суть созданного в нейтральной маске пластического клише без маски. Следим, какие пластические и психологические нюансы, определенные в маске, остались в этом варианте.

Ученики должны сами определить разницу в пластическом существовании при перемене задания, почувствовать изменение качества реакций и движения. Исследование идет по пути от клише к представлению о человеке, от стереотипа к типу личности.

«Идентификация с цветом»

1. Участники надевают нейтральную маску. Педагог называет ряд цветов: красный, желтый, синий, зеленый и т. д. Нужно стараться найти пластический эквивалент нашего представления о данном цвете, постепенно достигая максимальной выразительности.
2. Работа подряд с несколькими цветами. Необходимо обратить внимание на переходы с одного цвета на другой. Переходы могут быть плавные, могут быть моментальные.
3. Соединение двух цветов, с которыми работали, в один.
4. Два исполнителя, выбравшие разные цвета, вступают в общение друг с другом и вдвоем образуют единый цвет. Преодолевается сложность восприятия и взаимопроникновения форм пластического существования, образования нового единого пластического рисунка.

Упражнение дает возможность развить воображение, пластическую и эмоциональную экспрессивность, владение различными оттенками и степенями эмоциональной жизни, эмпатию, способность совместного формотворчества и понимания партнера на невербальном уровне.

«Идентификация с эмоциональным состоянием»

Участники надевают нейтральную маску. Педагог называет ряд эмоциональных состояний: гнев, восторг, разочарование, нежность, огорчение, любовь, страх, восторг, отчаяние, великодушные, подозрение, зависть, робость, ужас, оупение, увлеченность, мужество, свобода, зависимость, стыд, вина, превосходство, торжество, унижение, смятение, презрение, отчаяние, каприз и т. д. Нужно найти ассоциативную пластику, свойственную названному состоянию. Методом стоп-кадра участники должны подобрать соответствующую скульптурную позу. Негативные эмоции чередуются с позитивными. Необходимо следить за тем, чтобы все тело участвовало в выполнении задания.

Вопросы, которые полезно обсудить после выполнения упражнения:

- Различные способы выражения одной и той же эмоции: сюжетное (вызванное конкретной причиной) и абстрактно-пластическое.
- Возникновение данной эмоции в процессе поиска ее физического воплощения.
- Взаимоотношения между физическим и эмоциональным, видением и эмоцией.
- Что происходит с собственным лицом под маской?
- Какие эмоции вам легче воспроизводить, а какие труднее?
- Что есть эмоциональное состояние в нейтральной маске?

Осуществляется переходы из одного состояния в другое с их переключением, как в упражнении с цветом. Возможны два вида перехода — мгновенный и медленный. Нужно тренировать активные переходы, экспериментировать с двумя эмоциональными



Взято с психологического сайта <http://myword.ru>

состояниями, желательно противоположными по характеру. Необходимо создать комбинированные эмоциональные состояния. Здесь намечается подход к понятию «контрмаска» (когда два эмоциональных состояния, связанных с двумя различными масками, сохраняются одновременно, одно «прикрывает» другое).

«Игра с уровнем, темпо-ритмом эмоций»

Упражнение для двух или нескольких учеников в нейтральных масках. Педагог задает любое эмоциональное состояние. Первый исполнитель начинает со слабейшего пластического выражения этого состояния и ищет соответствующую скульптурную позу. Второй обязан выйти на площадку, встать рядом и усилить это выражение в своей позе. Необязательно копировать пластику, нужно поднимать качество, темпо-ритм чувства. Далее упражнение развивается последовательно всеми участниками. Когда исполнители доходят до кульминации и сталкиваются с невозможностью продолжать упражнение, ведущий командует «стоп-кадр» последнему исполнителю и задает зрителям вопрос: «Можно ли еще увеличить темпо-ритм этого состояния?» Если да, то дает любому желающему шанс сделать это. Далее участники расслабляются, снимают маску.

Представляет интерес баланс между эмоциональной, энергетической, экспрессивной составляющими пластики.

Положительным результатом работы с нейтральной маской может быть изменение качества реакций и движения, развитие свежести восприятия, обретение способности ухода от клише и банальности. Такой тренинг способствует цепкости общения, стимулирует пластическую и эмоциональную экспрессивность, овладение аспектами техники наблюдения, идентификации, трансформации, развитие метафоричности, выразительности ассоциаций.

Глава 16

Характерная маска

М. Сен-Дени полагал, что, надевая маску на лицо, человек получает сильный импульс, которому должен подчиниться. Душевные или психические движения аккумулируются под маской, и поэтому лицо расслабляется. Тело становится выразительным, оно подвижно силой возникшего душевного чувства. Как только актер освоит элементарную технику работы с маской, он начинает понимать, что маски не любят ажитации, они могут быть оживлены и ведомы сильными и абсолютно простыми действиями, которые зависят от богатства внутренней жизни актера. Масочная персона вырастает из особенностей актерской индивидуальности. Она делает теплыми его чувства и охлаждает его голову. Она дает возможность актеру экспериментировать в наиболее рискованной форме. Тело актера при этом спокойно и сбалансированно. Это химия актерского ремесла: в тот момент, когда чувства актера находятся на самом высоком подъеме, острая необходимость контроля физической жизни, продиктованная маской, порождает очуждение и ясность взгляда. Уроки маски дают талантливому актеру возможность освоить широкий, вдохновенный и достоверный стиль игры¹⁰³.

В нормальной жизни мы скрываем или контролируем импульсы подсознания. Маски работают в противоположном режиме — они открыты, как дети, импульсивны. Их действия с легкостью принимаются аудиторией, но их контакт друг с другом не обязателен. Один из странных парадоксов, связанных с маской, как полагает Джонстон, состоит в том, что актер, который блестяще работает в маске, может быть неубедительным и блеклым без нее. Обычно это очевидно публике и понятно самому актеру. В маске такие исполнители находятся в центре событий, смело идут навстречу эксперименту. Без маски они

¹⁰³ Цит. по: *Johnstone K. Impro: Improvisation and the Theatre*. New York, Theatre Arts Books, 1979. P. 204 -205.

начинают излишне контролировать свои действия и лишаются непосредственности. Таким людям нужно время на то, чтобы результаты работы в маске сказались на их обычной профессиональной деятельности.

16.1. О технике комедии дель арте и характерной маске

К. Де Маглио полагает, что сегодня говорить о точной, неизменной технике актеров комедии дель арте не приходится. Ей не удалось остаться в живой традиции театра в той степени, например, в которой сохранилась техника и традиции восточного театра, театра Кабуки или Но. Поэтому современная техника итальянских актеров — это набор приемов, во многом опосредованных интересом театральных практиков начала XX века, которые воссоздали их и во многом формализовали. Стилль игры актеров дель арте требует высокой степени эмоциональных затрат и пластической выразительности. Маску итальянской комедии можно рассматривать как игровую систему связанных театральных знаков — жестов, пластики, мимики (с маской), игровых клише, обусловленных сценарием. Актер играет, удерживая эти знаки, и в этом состоит его творчество — сохранение определенной гармонии игры. При этом важную роль играет ряд психомоторных компонентов актерского ремесла — дыхание, раскрепощение, импульсивность, гармоничность движения в пространстве (баланс различных частей тела и управление собой), пластическая память, сенситивность, интенсивность общения с партнером, реактивность и управляемость психическими процессами, непосредственность.

Техника освоения характеров итальянской народной комедии в характерной маске выходит за рамки этой работы. Она требует подробного изучения особенностей сценариев комедии, содержания характеров, их отличий, манеры говорить, их ассоциаций с животными, системы взаимодействия с другими персонажами, фольклорных корней и многочисленных разновидностей той или

иной маски. Нас интересуют возможности работы с маской в сфере развития творческих способностей. Выше мы коснулись некоторых методов и приемов работы с нейтральной маской как средством обучения, как методом физического и психологического раскрепощения человека, как одним из приемов развития творческих способностей. Некоторые принципы работы мы показали на примере нейтральной маски, других коснемся на примере характерной маски.

Интересно, что Лекок указывает на продуктивность изготовления масок самими студентами. Он предлагает студентам для начала самостоятельно сделать полумаску того персонажа, которого хочется сыграть (в полумаске рот и подбородок актера открыт). Когда ученик принимает участие в такой работе, маска является воплощением его собственного видения, если хотите, архетипа, который ему понятен (это может быть и отрицательный образ). Такого рода маска позволяет пробудить воображение, пластическую память и дает свободу импровизации. Этим путем рекомендуем идти и мы.

Маска должна быть выразительна. Такая маска производит должный эмоциональный эффект и дает возможность смотрящему в зеркало поверить в возможность трансформации.

В работе с маской обостряется восприятие. Отличный от обычного образ поведения позволяет видеть и чувствовать иначе, чем обычно.

Впечатление, производимое маской, создание масочного образа сопровождаются преобразованием в различных аспектах: мимическом, пластическом, речевом, психическом. Джонстон полагает, что масочная трансформация сопровождается состоянием легкого транса. Маска или масочный персонаж овладевают носителем, или носитель маски овладевает персонажем. В этом психологическом состоянии носитель не боится проявлять свои подавленные желания, открывать душевную боль или говорить о проблемах, совершать нехарактерные для себя действия и поступки.

Джонстон прослеживает связь между тренингом в маске, современной психодрамой и групповой терапией.

16.2. Подготовительные упражнения для работы с характерной маской

«Передача гримасы по кругу»

Все участники стоят в круге лицом друг к другу. Первый делает гримасу, фиксирует ее мышцами и затем «снимает» рукой и «бросает» партнеру. Тот в свою очередь обязан «поймать» эту гримасу и зафиксировать то же выражение на лице. Затем он меняет ее на новую и передает другому партнеру. Хорошо включить легкую джазовую музыку, под которую упражнение выполняется в определенном ритме. Интересно исследовать несколько уровней выразительности гримасы: начать с резкой, гротесковой мимики, затем переходить на меньшую выразительность и заканчивать упражнение минимальными выразительными средствами. Ловить не только пластику лица, но и подтекст, мотивацию выражения, темпо-ритм партнера, его пластику, добиваться включения всего тела в задание. Обсудить с учениками разницу воздействия на психику мимики резкой выразительности и мимики с минимумом выразительных средств. Сочетать высокий темпо-ритм и минимум выразительных средств.

Зафиксировать выражение лица как маску. Посмотреть в зеркало и затем подобрать звук, соответствующий этому выражению лица, подобрать соответствующие слово или фразу.

«Архитектура лица»

Первый участник сидит на стуле, его глаза закрыты. Второй участник изучает руками уникальную «архитектуру лица» партнера. Ему нужно обратить внимание на фактуру кожи, круглые, плоские и треугольные части лица, мягкие и жесткие мышцы. Соединение частей в местах глаз, щек, носа и рта. Нужно отметить расстояние между линией волос и центром бровей. Между серединой бровей и кончиком носа. Между кончиком носа и подбородком. Сравниваем мысленно эти расстояния. Провести воображаемую линию, делящую лицо пополам. Рассмотреть, симметричны ли стороны? Чем они отличаются?

Рассмотреть профили с каждой из сторон. Есть ли различия? Сравнить профили с лицом анфас. Попросить партнера открыть глаза, отметить работу мышц вокруг глаз. Попробовать почувствовать на своем лице лицо партнера. Чувствуя лицо партнера, двигаться по комнате, рассматривать различные объекты, подключить пластику, соответствующую нашему впечатлению от человека. На дом дается задание — приготовить в любой форме этюд, выражающий впечатление, полученное от лица партнера.

«Скульптор и глина»

Работа в парах. Партнер, играющий «глину», садится на стул, закрывает глаза, и скульптор лепит из его лица и тела все, что требуется по заданию.

1. Скульптор лепит лицо и тело. «Глина» должна стараться удерживать мышцами выражение лица, стараться угадать, чего от нее добивается скульптор. При завершении работы скульптор открывает глаза «глины». Дает название своей работе.
2. Скульптор лепит только лицо. Педагог просит «глину» принять позу, соответствующую замыслу. Важно, насколько точно партнер, играющий роль «глины», почувствовал замысел скульптора и смог выразить его пластически, используя информацию, которую получил через мимику.
3. Скульптор лепит только тело. «Глина» затем оправдывает позу выражением лица. «Скульптура» произносит одну фразу, ту, что приходит в голову.

Упражнение развивает ощущение связи между лицом и телом, координирует мимику и пластику, развивает воображение и способность понять замысел партнера.

«Стоп-кадр»

Двигаться по классу, по сигналу педагога замереть. Дышать естественно. Замерев, проверить все физические напряжения по частям тела. Шея, плечи, грудь, бедра, руки, ноги, глаза, язык, челюсть, живот. Представить, что вышли из своего тела и смот-

рите на себя со стороны. Представить, что это статуя, которую вылепил кто-то другой. Мысленно обойти эту статую, осмотреть ее со всех сторон и дать название.

«Стираем» свое впечатление, переключив внимание на дыхание. Вторично проверяем эту позу, но теперь, обнаружив напряжение в какой-либо части тела, снимаем его, поговорив с этой частью тела, просим ее расслабиться. Прочувствуем разницу между первой и второй проверкой. Вторая всегда обнаруживает большую свободу тела.

Сбрасываем напряжение и выходим из состояния «стоп-кадра».

Записываем возникшие зажимы в различных частях тела и название поз. Это важно для анализа своих пластических проблем и выработки подходов к индивидуальному тренингу. Обсуждаем понятие «физическое напряжение» в его отрицательном и положительном аспектах, как необходимую и избыточную физическую энергию.

«Центр тяжести»

Как выяснилось при экспериментах с телом, очень часто естественный центр тяжести тела не ощущается человеком вполне точно. В силу различных индивидуальных и социальных причин люди не знают, где их естественный центр тяжести, и смещают его. Например, подростки часто хотят казаться взрослее, выглядеть важнее. Для этого они выпячивают грудь, закрепощая плечи и шею, перенося туда воображаемый центр тяжести. Это начинает определять их походку, манеру держаться и т. д. Люди, чувствующие свою зависимость от кого-либо или чего-либо, переносят центр тяжести ниже своего природного — от этого начинают горбиться: верхняя часть тела склоняется к новому, психически мотивированному центру. Так через пластику природа реагирует на обстоятельства и команды мозга. Есть и более тонкие примеры таких явлений. Для человека важно определить, где находится его природный центр тяжести. От правильного ощущения своего центра тяжести во многом зависит скорость реакций, свобода, гармоничность движения. Если ощущаемый центр тяжести совпадает с естественным, движение будет гармоничным, психические процессы, включая творческие, пойдут легче.

Изучение своего центра тяжести. Для определения своего центра тяжести используем упражнение **«Канатоходец»** из биомеханики Мейерхольда.

Стоим на площадке под куполом цирка. По громкой команде педагога смело ступаем на воображаемую проволоку. Стоим, балансируя на одной ноге, другая нога вытянута вбок. Носок прямой. Руки вытянуты в стороны, свободно балансируют от плеча до кончиков пальцев. Ищем необходимый баланс тела на канате. Для этого экспериментируем с центром тяжести, смещаем его с прямой линии в стороны и возвращаем назад. Руки свободно балансируют. Идем вперед, меняя ноги и продолжая балансировку. Задача — дойти до противоположной стороны каната и прыгнуть на площадку. Следующим маршем идем назад и делаем повороты на канате. При повороте не спешим, ставим обе ноги на канат, медленно поворачиваемся, одна нога уходит в сторону. Держим баланс и равновесие. Качаемся на опорной ноге. Не наклоняемся вперед, держимся прямо. Смотрим перед собой, подбородок прямо. Центр тяжести определяется в последующей дискуссии с учениками и проверяется повторным выполнением упражнения.

Центр тяжести проверяется еще одним упражнением из биомеханики Мейерхольда — **«Жонглер»**. При выполнении этого упражнения используем музыку.

Воображаемые палочка и шарик слева от нас. Берем широким жестом палочку и выразительно, как в цирке, показываем ее публике. Ставим палочку на нос. Принимаем ее не только головой, но и всем телом, коленями, ногами. Держим равновесие. Ноги слегка согнуты в коленях. Установив баланс, берем воображаемый шарик, ставим на указательный палец левой руки. Правой рукой раскручиваем его и ставим на палку, стоящую на носу. Устанавливаем баланс палки и вращающегося на ней шарика. Удерживая равновесие, садимся на пол, поворачиваемся вокруг себя, делаем полный поворот. Сохраняем баланс. Медленно встаем. Если шарик или палочка, по нашим ощущениям, упали, начинаем упражнение снова.

Для определения своего центра тяжести можно также использовать стойку на руках. Установка своего природного и «придуманного» центра тяжести помогает раскрыть индивидуальные

особенности походки, привычек, манеры поведения, физических реакций участников упражнения. Такого рода информацию о человеке можно назвать «пластическим паспортом». Для людей публичных профессий это крайне важно: выразительность пластики и мимики определяет и формирует впечатление от человека.

«Работа над частями тела»

Наша задача выработать навык включения всего тела в работу с маской. Для этого развиваются отдельные части тела, а потом работа приобретает комплексный характер. Впоследствии она войдет в тренинг с маской.

1. Растягиваем тело. Свободно распределившись в классе и выбрав две точки в противоположных концах класса, растягиваем в их направлении собственное тело. Используем в растяжке руки, ноги, голову, туловище. Следить при этом за ровным дыханием. Можно представить, что тело увеличивается и «выходит» из собственных размеров, разделяя комнату руками, ногами, головой. Создавайте ощущение, что можете дотягиваться до любых точек на потолке, полу и стенах. Пробуем сделать это упражнение без помощи рук: ногами, туловищем и головой. Можно выбрать партнера и вместе с ним растягиваться по одной линии. При этом ваши тела продолжают друг друга. Переместитесь по комнате и начинайте снова. Возможно подключение нескольких партнеров к вашей линии. Растягиваясь по различным линиям, старайтесь составить правильный рисунок или внятную композицию.
2. Изучаем тело. Смотрим на свои ноги. Экспериментируем с ними: ходим по классу в разных ритмах и рисунках. Остановились. Стоя на одной ноге, другой изучаем пространство вокруг. Как много пространства вокруг нашего тела мы можем охватить ногой? Важна степень внимания и способность к риску. Теперь дадим ногам пройти по комнате так, как им хочется. Ноги ведут все тело. Тело следует за их импульсом. Идем по комнате и

одновременно стараемся обращать внимание на ноги других участников упражнения, которые выполняют такое же задание. Согласуясь с характером движения ног партнера, меняем свои движения. Не думаем о том, чтобы быть оригинальными или смешными, а соответствуем тому, что происходит вокруг. По команде педагога меняем часть тела, изменяем энергию движения.

Плечи. Разминка правого и левого плеча отдельно и вместе. Прodelать с плечами то же, что и с ногами. Плечи ведут все тело в свободном движении по классу. Соединяем движение плеч и ног. Обращаем внимание на то, как плечи определяют движение ног. Теперь во время движения по комнате сами определяем, какая часть тела из двух является ведущей. Соотносим движение с движениями партнеров.

Легли, расслабились. Концентрируем внимание на своих ощущениях от контакта с полом, одеждой, окружающим пространством.

3. Продолжаем исследовать движение тела и его различных частей: таза, головы, стоп, локтей, бедер, спины и т. д. Важен отклик всего тела на этот импульс, следование за выбранной частью тела. Не делаем сразу больших, сложных движений. Развиваем «ум тела». Тело должно удивлять вас своими новыми возможностями. Дыхание свободное. Рекомендуем не повторять движения, все время заставлять себя рождать его новые формы, рисковать. Пусть часть тела «решает сама», как менять и развивать форму движения. Делаем упражнение, где сочетаются в движении две части тела (стопы и плечи, локти и колени и т. д.).
4. Представьте, что у вас вырос хвост. Этим хвостом вы можете дотрагиваться до шеи, убивать комаров, цепляться за партнеров. Встречая партнера, встаем напротив него и пробуем послать ему физический импульс тазом или головой. Задача партнера — воспринять импульс и ответить в свою очередь тазом или головой. На голове могут быть различной формы прически и раз-

личной тяжести волосы. Попытаться следовать физическому импульсу, возникающему при движении головы с прической. На ногах может быть тяжелая обувь. Экспериментировать с вышеназванными движениями, если импульс движения начинается в ногах, а ноги тяжелые. Экспериментировать с тяжестью в различных частях тела: ногах, тазе, руках, голове.

5. Теперь объединяем в одном упражнении четыре вида движений — следование за ногами, плечами, головой или тазом.
6. Приближаемся к тому партнеру, кто близок нам по стилю и ритму движения. Концентрируем внимание на взаимодействии, на сотворчестве, на рождении совместного движения. Делаем контакты с партнером разнообразными.

В этих упражнениях выразительность всего тела связана и зависит от выразительности отдельных его частей. Развитие способности включать все части тела в движение и взаимодействие с партнером необходимо при работе с характерной маской.

Пластическое взаимодействие партнеров под музыку. Выбирается отдельный музыкальный фрагмент, законченный по форме, например Ф. Шопена, Ф. Листа, В. А. Моцарта, И. С. Баха. На основе описанного выше упражнения пара учеников делает пластическую импровизацию, подчиняя ее музыкальному образу, характеру музыкальной темы с учетом содержащегося в ней драматургического развития. Выполнение импровизации обуславливаем заданием: начало, развитие и конец. По просьбе преподавателя студенты должны завершить импровизацию смысловым акцентом.

«Дирижер»

Упражнение в паре с музыкой. Выставив одну или две руки, не дотрагиваясь до тела партнера, дирижируем движениями его тела. Партнер безоглядно следует за рукой дирижера. Дирижируя, меняем части тела, меняем партнера. Это упражнение можно выполнять и с двумя партнерами, которыми вы дирижируете правой и левой рукой.

«Игра с мячом»

Упражнение проводится в паре. Расстояние от партнера 2-3 метра. Ученик одной частью тела подкидывает и ловит воображаемый мяч произвольной формы. Поиграв, отправляет мяч партнеру. Задача последнего — принять мяч той же частью тела, поиграть с ним, перекинуть мяч на другую часть тела и отправить назад партнеру. Допустим: принять грудью, поиграть мячом, перевести его на ногу, поиграть и отправить назад. Упражнение требует пластической фантазии, гибкости, умения подхватить темп движения, его энергетическую составляющую.

Вторая фаза этого упражнения сложнее. При приеме мяча определенной частью тела мяч «проникает в тело» и его движение происходит внутри тела. Энергетический импульс живет в одной части тела, переводится в другую часть тела и передается назад партнеру. Важна точность восприятия импульса. Стараемся не повторяться. Все фазы упражнения должны быть отчетливо видны.

Движение «Марионетка»

Начинается с паузы, во время которой марионетка замерла. Включаем музыку (А. Вивальди, В. А. Моцарт, Н. Паганини). Нужно уловить на импульсивном уровне энергетику музыки и бросить свое тело в движение. Реагировать на музыку сразу. Не следовать музыке, а подчиняться своему физическому импульсу. Для этого требуется состояние готовности. Под музыку двигаются различные части тела, все суставы и сочленения, включая лицо. Лицо также может двигаться как отдельная часть тела. Могут быть задействованы язык, брови, глаза, уши, все мышцы лица.

По команде педагога блокируем все части тела, кроме названной. Она двигается. Прodelать некоторое количество проб и исследовать такие центры движения, как кончик пальца ноги, части рук от локтей до кисти, плечи, бок, спина, колени, икры, голова. Некоторые из них очень трудны для освоения.

16. 3. Упражнения с характерной маской

«Первая встреча с маской»

Рекомендуется освободить комнату, где проходит занятие, от посторонних вещей, оставив только зеркало или зеркала и стол, на котором лежат маски. Одежда студентов, как и в занятиях с нейтральной маской, — нейтральная. Нужно дать возможность студенту подойти к столу и выбрать маску, которая ему понравилась. Надеть ее и посмотреть на себя в зеркало.

«Зеркало»

Для начальной работы с маской используем зеркала, в которые может быть видна только голова с маской. Затем можно пользоваться более крупными зеркалами, в которых видно все тело. Зеркала используются на разных этапах работы. Если ученик теряет концентрацию внимания и найденный образ, полезно на несколько мгновений поднести к его лицу зеркало. Это мгновение позволяет «вспомнить» масочный образ и продолжить работу.

Если ученик работает с полумаской, учитель просит ученика перед зеркалом воспроизвести форму рта, которая соответствовала бы маске. Маска и рот должны слиться в одном образе. Этот образ надо учиться удерживать.

«Предмет»

Как только вы «породнились» с существом в зеркале, не думайте больше о нем, станьте им. Отвернитесь от зеркала и идите по комнате. Удерживайте ощущение образа в лице и теле. Тело становится одним целым с маской. Исследуйте, как это существо ходит, садится, бежит, дышит.

Подойдите к столу, на котором лежат различные предметы. Среди них находится то, что необходимо вашей маске. Позвольте ей найти этот предмет, исследовать и применить в какой-либо форме.

«Звук»

Посмотрите в зеркало и «породнитесь» со своим изображением. Издайте подходящий ему звук. Удерживайте этот звук и отходя от зеркала. Техника удержания звука напоминает технику медитации. Она позволяет многочисленным повторением звука блокировать речь, развить чувственное ощущение от образа, подключить фантазию и воображение.

Если одному ученику в группе удастся овладеть маской, за ним быстро последуют другие. Свобода масочного персонажа заразна.

Когда вы провели достаточно уроков с целью освоения и развития образа в маске, можно предложить маске выбрать одежду, развешанную в комнате, а также аксессуары — сумочки, перчатки, платки, шарфы и т. д. На этом этапе масочные персоны не взаимодействуют.

«Речь»

Масочная персона поначалу ведет себя, как ребенок, который не знает ничего об окружающем мире. Часто она не только учится сидеть, ходить и правильно обращаться с вещами, но и сталкивается с необходимостью нахождения манеры речи, своего словаря. Необходимы уроки разговорного языка. Как только персона узнает 10-12 слов, она может общаться, комбинировать новые слова и представления, обогащая свой словарный запас. Одному ученику полезно попробовать освоить несколько масок.

Дальнейший этап работы — взаимодействие между персонами. Некоторым из них легко найти контакт, другим непросто. Из совместных импровизаций возникают истории и сюжеты. Здесь важно не торопиться и дать время для развития отношений.

«Импульс»

Выходим на площадку, надев маску. Поворачиваемся к публике лицом. Вначале тело нейтрально, спокойно. Дожида-

емя, когда тело само произведет любой произвольный импульс, развиваем его в микродвижение. Усиливаем его и вовлекаем в эту форму движения все тело. Подключаем воображение и психологически оправдываем эту форму движения.

Когда рисунок найден, педагог помогает развить персону в маске следующими приемами:

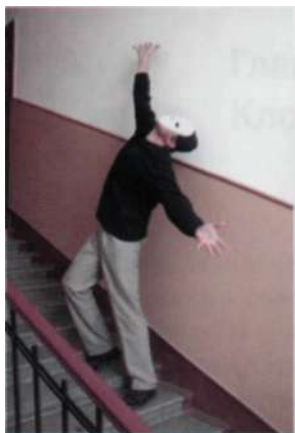
- Сбивает ученика с найденного ритма движения на иной, новый. Для этого заставляет ученика много двигаться, прыгать в рваном ритме, использует резкие остановки и продолжение движения.
- Помогает ученику освободиться от сознательного контроля пластики и перейти к бессознательному управлению движением.
- Делает резкие остановки (стоп-кадры) и просит продолжать в это время внутреннюю жизнь.
- Выводит ученика на рождение слова либо звука из движения или из стоп-кадра.
- Импровизационно определяет вместе с учеником желание персоны.
- Доводит выявленное желание до высокого градуса.
- Использует приемы повторения жестов, оценок. При повторении качество реакции усиливается.
- Провоцирует персону в маске на диалог.

«Контрмаска»

Лекор, после того как персона в маске найдена, просит студентов создать под маской те параметры личности, которые нехарактерны для внешних особенностей маски. Например, маска, выражение которой говорит о тупости, неразвитости, кретинизме персоны. Допускаем, что у этой персоны есть знание, ум, рафинированная интеллигентность. В таком случае, полагает Лекор, мы можем говорить о контрмаске. Контрмаска в данном контексте — это обнаружение второго, отличного характера под той же маской. Такое явление придает персоне глубину и вызывает большой интерес. Студенты практически познают то, что лица людей не обязательно выражают суть их натуры.

Следующий этап работы — это игра одновременно двух масок в одной персоне — маски и контрмаски: кретина и интеллигента, жизнерадостного оптимиста и озлобленного скептика, влюбленного романтика и равнодушного циника и т. д. Нужно найти ситуацию и действия, выявляющие двойные качества персоны.

Работа с контрмаской основана на предварительном освоении нейтральной и характерных масок.



Глава 17

Клоунская маска

Клоунада может быть представлена в программе развития творческих способностей наравне с нейтральной и характерной маской. Лекок полагает, что клоунада также важна, как и работа с нейтральной маской, но противоположна ей по своему характеру. Если нейтральная маска — это своего рода общий знаменатель или знак, нейтрализующий индивидуальность выражения, то клоунская маска провоцирует выявление индивидуальности в ее неповторимом своеобразии¹⁰⁴. Клоуны в старых цирковых труппах были обычно опытными цирковыми актерами с большим человеческим и профессиональным опытом.

«Смешить друг друга»

Встать в круг. Смешить друг друга в круге по очереди. Определить, что является подлинно смешным. Полезно исследовать практически, что заставляет людей смеяться. Мы все имеем смешные стороны, и клоунада живет в каждом из нас.

«Передразнить чужую походку и найти свою»

Исследуем походки других людей, определяем их особенности и заостряем, укрупняем их. Пытаемся сравнить свою и чужую походки.

«Плохой вкус»

Исследуем проявления плохого вкуса. Они могут быть самые разнообразные — поведение в общественном месте, манера одеваться, темы для разговора и т. д. В этом упражнении ученики должны быть максимально несдержанны. Например, идем на вечеринку и одеваемся максимально безвкусно. Цель упражнения —

¹⁰⁴ *Lecoq J. The Moving Body. P. 153.*

освободить ученика от своего привычного социального «Я». Это своего рода деконструкция своего обычного поведения.

«Запрещенные жесты»

Это тренинг так называемого «первоначального клоуна». Исследуем жесты, которые нам запрещают делать с детства и в зрелом возрасте. Выполнение упражнения тренирует наблюдательность, освобождает воображение, дает почувствовать себя освобожденным от пут обычного поведения.

«Мой клоун»

Маску клоуна можно искать так же, как мы искали характер в маске, только обратным ходом.

Фундаментальный принцип тренинга для клоуна, полагал Лекот, — использование своих слабых сторон характера. Характер «моего собственного клоуна» создается на основе индивидуальных черт исполнителя. Здесь нет готовых ответов. Чем менее закрыт исполнитель, чем больше он позволяет проявиться собственным чертам характера, тем проще появится «первоначальный» или свой клоун. Нужно учиться быть незащищенным. При этом клоуну не нужны прямые конфликты, так как он в постоянном конфликте с самим собой.

«Фиаско»

Тем для клоунской игры множество — это все стороны жизни человека. Клоун — тот, кто «шлепается», пропускает свою очередь, опаздывает на поезд, поскользывается на банановой корке, теряет вещи, — одним словом, терпит фиаско и этим создает у аудитории чувство превосходства. При этом нужно хорошо знать предмет, в котором вы терпите фиаско. Это должно быть дело, которое вы хорошо умеете делать. Работа клоуна состоит в разработке процесса действия и фиаско.

Есть два вида фиаско. Первый — когда дело, которое вы делали, по сути оказалось ерундой. Второй — это неожиданный

казус, который возникает при выполнении дела: упал, сломал стул, пролил жидкость и т. д. Педагог вступает в диалог с клоуном и расспрашивает его о несчастье. Клоун должен искренне отвечать. Фиаско помогает нам найти «зерно» своего клоуна. Исполнитель-клоун часто находится в конфликте с самим собой, он собой недоволен. Клоун при этом не должен ранить исполнителя. Клоун смешон потому, что аудитория чувствует себя всегда выше — и поэтому смеется.

«Диалог с публикой»

Ученик в маске «своего клоуна» выходит на середину зала и встает лицом к лицу с аудиторией. Он обязан реагировать на все, что возникает между ним и зрителями. Это игра не для публики, а игра с публикой, общение с ней. В момент первых контактов с аудиторией клоун должен быть в состоянии собранности и острой реакции. Например, он ждет, что его будут приветствовать. Приема нет, и клоун удивлен, опечален. Он существует между улыбкой к зрителям и печалью. Клоун реагирует на реальные отношения и развивает общение только тогда, когда есть реальный мотив делать это. Упражнение тренирует способность устанавливать тесный контакт с аудиторией.

«Клоунские носы»

Клоунский нос — самая маленькая маска в мире, которая позволяет выражать наивность, подвижность, непосредственность и хрупкость человека. Клоунские носы могут быть различных форм, цветов и размеров.

Взять фрагмент любой статьи, доклада, реферата, газетной новости и прочесть ее с клоунским носом. Спеть любую мелодию, песню, кусок арии с клоунским носом. Конечно, как и прежде, надо выявить какую-нибудь доминирующую черту личности с носом и развивать ее в упражнении. Острота формы исполнения зависит от индивидуальности ученика, его интеллекта, чувства юмора и меры.

«Дуэты и трио клоунов»

Трио клоунов основано на четкой иерархии. Один клоун является старшим, второй ему подчиняется, третий является мишенью для ударов или, как называет его Лекок, «окурком», который все время гасят. Трио может заниматься любым делом, но в условиях заданной иерархии.

«Семья»

Из найденных в предварительных упражнениях клоунских характеров составить семьи. Дать задание семье, общее дело или тему для обсуждения. Исследовать границы выдумки и реальности. Не делать клоунское представление, а быть клоуном внутри ситуации и выискивать, где персона терпит фиаско. Борьба с препятствиями и партнерами требует изобретательности, развивает воображение, чувство юмора, способность к парадоксальному мышлению.

В финале тренинга с клоунской маской можно сделать комическое варьете, бурлеск, абсурд, клоунату с показом приглашенной публике. Это финальное занятие показывает рост каждого из студентов и может идти в различных жанровых направлениях: абсурд, буффонада, эксцентрика. Абсурд использует противоречивые логики поведения, буффонада связана с пародией, сатирой, высмеиванием пороков человека и общества, эксцентрика — с индивидуальными качествами личности и манерой поведения. Очень полезно использовать навыки студентов в акробатике, жонглиже, вокале, танце, опыт работы с гримом, париками, костюмом.

Цель тренинга в клоунской маске — исследование своих творческих возможностей, обретение свободы и многообразия выразительности воздействия на партнеров и публику. Это учит студентов умению раскрываться на глазах у аудитории. Пройдя тренинг в маске, в том числе клоунской, студенты могут продолжить свое развитие в областях, напрямую не связанных с предметом этого тренинга.

Подводя итог четвертой части монографии, нужно отметить, что появление маски в культуре было необходимо, опосредовано онтологическим развитием человека, процессами становления и идентификации личности. Игра в маске была присуща индивидууму как биологическая функция и необходима обществу как функция культурная — в силу завязываемых ею духовных и социальных отношений. Феномен маски выявляет как факт множественности культур, их дистанцирование, так и диалог между ними.

Игра в маске является началом развития морального сознания человека. Эстетическая и духовная ценность маски заключается в совокупности рационального и чувственного, социального и психологического начал. Это своего рода обобщенный взгляд на мир, на себя в нем и на себя в некоем отдалении от мира. Маска — это барьер или охрана, защита и средство для действия. В такой игре проявляется заложенная природой система восприятия, биологически предопределенная свобода выбора. Это путь к себе, путь от себя к своим и чужим маскам.

Маска неразрывно связана с движением тела играющего, с особой формотворческой способностью человека в маске подчинить пластическую жизнь тела общему идейному содержанию игры. Игра в маске развивает тело, тренирует его отзывчивость, управляемость, импульсивность. Пластичность играющего в маске (в широком понимании — психическая, физическая, артистическая) зависит от таких составляющих, как эмпатия, самоконтроль (Я-концепция), воображение (Я-образ), реактивность, способность ассоциировать, физически воспринимать и удерживать зрительно полученный образ, т. е. способность к мимесису, музыкальность и чувство юмора. Различные концепции телесности, гротеск, смеховая культура, очуждение, биомеханические приемы, грим, костюм открывают большие перспективы работы с маской в современных развивающих тренингах. Отличие тренинга в маске от тренинга без нее в том, что маска существует как реальный, эмоционально и физически ощущаемый объект деконструкции и преобразования одновременно, инструмент сокрытия своего «Я» и инструмент рас-

крытия его в форме «другого» — другого типа личности, пусть даже игрового. В работе с маской актуализируются и становятся важными невербальные компоненты — поза, жесты, экспрессивность восприятия и пластического поведения. Экспрессивность открывает новые свойства индивидуальности, дает новую информацию о себе. Коммуникативные свойства личности развиваются в игре через телесное восприятие и сознание. Связь с архетипами народа, с типологией общества, принципы принятия на себя проблемных образов могут способствовать арт-терапии — освобождению человека от проблемной зависимости, освоению состояния готовности к творческому процессу и высокой степени концентрации внимания, открытию своих творческих возможностей, нового знания о человеке. Получив новое знание о себе, обретя творческую свободу, экспрессивность выражения, развив чувство юмора, парадоксальное мышление, студенты смогут возвращаться к этим урокам и использовать их в своей работе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Творческая личность, как это было показано в первой части данной монографии, формируется под воздействием многих факторов. Наличие соответствующих задатков, обучение, педагогические усилия, связанные с созданием творческой атмосферы, возможность самостоятельной работы и соответствующая мотивация, социальная ситуация, уровень культурного фона — все это способствует или препятствует развитию творческих способностей. В последующих частях книги рассмотрены новые возможности, связанные с успехами психотерапии.

Развитие общих творческих способностей человека с помощью импровизации предполагает включение импровизации в различного вида тренинги, нацеленные на конкретные педагогические задачи, например развитие сенситивности, непосредственности, партнерского общения, психологической и физической свободы и т. д. Игра в маске, в свою очередь, связана с понятием пластичности — психической, физической, артистической. Она развивает экспрессивность, т. е. выразительность человека.

Исходя из общих целей педагогики творчества и психотренинга, мы пытались показать, как можно с помощью этих методов раскрепостить личность, снять сдерживающий контроль и способствовать реализации ее творческих ресурсов. Обращаем внимание на то, что психотренинги способствуют решению проблем, мешающих личностному росту.

Импровизация, экспромт, чувство юмора, игровое поведение, драматизация и перевоплощение, интуиция развиваются в процессе творческой деятельности и сами способствуют развитию интеллектуальной инициативы, целостного, образного мышления, творческого воображения, зрительных представлений, всех видов внимания.

Рассмотрев разные виды телесной, игровой психотерапии и арт-терапии, включая и психодраму, мы пытались показать, как близки психотерапевтические и воспитательные задачи к

целям раскрытия творческого потенциала личности и развития креативности.

Современная социальная, экономическая, культурная ситуации требуют творческого решения тупиковых проблем. Однако такие явления, как отчуждение человека от природы, массовый, пошлый характер рыночной культуры, экономическая напряженность, отсутствие веры в будущее и невозможность в связи с этим строить планы на будущее, распад семей, рост бездомности, — все эти и многие другие факторы не способствуют развитию творческого потенциала личности. По мнению многих видных ученых Запада, включая З. Фрейда, Дж. Морено, многих деятелей искусства, мир болен, и лечить его можно с помощью техник психотерапии, развивающих творческий потенциал личности в том числе с помощью искусства.

ЛИТЕРАТУРА

К части I. Психологический феномен креативности

- Аникеева Н. П.* Учителю о психологическом климате в коллективе. М., 1983.
- Бараненкова А. Ф.* Ассоциативность художественного образа // Вопросы философии. 1978. 12. С. 123-131.
- Благоннадеждина Л. В.* Отношение детей к искусству и его возрастное развитие // Вопросы психологии. № 4. 1968.
- Брюно Ж.* и др. Одаренные дети. Психолого-педагогические исследования и практика. // Психологический журнал. Т. 16. № 4. 1995.
- Бурно М. Е.* Терапия творческим самовыражением. М., 1989.
- Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 1986.
- Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.
- Гонсалес Рей Ф. Л.* Связь методологии, теории и эмпирического исследования при изучении личности // Психологический журнал. Т. 10. № 6. 1989.
- Ермолаева-Томина Л. Б.* Творческие способности детей (по материалам зарубежных исследований) Вопросы психологии. 1975. № 5.
- Джэйнотт Х. Дж.* Родители и дети / Пер. с англ. М, 1986.
- Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1989.
- Каверин С. Б.* Психологическая классификация потребностей // Вопросы психологии. № 5. 1987.
- Кларин М. В.* Инновации в образовании. Метафоры и модели. М., 1997.
- Кнебель М. О.* Поэзия педагогики. М., 1964.
- Козленка В. М.* Проблемы креативности личности // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Под ред. Пономаренко Я. А. М., 1990.
- Коп И. С.* Психология ранней юности. М., 1989.

- Крупнин Е. П.* Психологические механизмы воздействия искусства на личность // Психологический журнал. Т. 10. № 4. 1988.
- Леонгард К.* Акцентуированные личности. Киев, 1976.
- Лич П.* Младенец и ребенок от рождения до пяти лет / Пер. с англ. М., 1988.
- Лоуфелд В.* Творческий и умственный рост // Искусство и дети. Ред. В. Шестаков. М., 1968.
- Лук А. Н.* Психология творчества. М., 1979.
- Лупан С.* Поверь в свое дитя. Пер. с франц., М., 1993.
- Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. СПб., 1999.
- Матейко А.* Условия творческого труда / Пер. с польск., М. 1974.
- Мелик-Пашаев А. А.* Педагогика искусства и творческие способности. М., 1987.
- Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н.* Ступеньки к творчеству. М., 1987.
- Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепьянной игры. Записки педагога. М., 1979.
- Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997
- Петров В. А.* Нулевой класс актера. М.: Советская Россия, 1985.
- Ражников В. Г.* Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологии. 1988. № 1.
- Разумный В. А.* Художественная педагогика. М., 1999.
- Рождественская П. В.* Психология художественного творчества. СПб., 1995.
- Рождественская Н. В.* Творческая одаренность и свойства личности // Психология процессов художественного творчества. Л., 1980. .
- Рождественская И. В.* Диагностика актерских способностей. СПб.: Речь, 2005.
- Ротенберг В. С, Бондаренко С. М.* Мозг, обучение, здоровье. М., 1989.
- Рудестам К.* Групповая психотерапия / Пер. с англ. М., 1990.
- Рудестам К.* Практические упражнения по групповой психотерапии / Пер. с англ. СПб., 1992.
- Симонов П. В., Ершов П. М.* Темперамент, характер, личность. М., 1986.

- Симонов П. В., Ершов П. М., Вяземский Ю. П. Происхождение духовности. М., 1989.
- Соловейчик С. Младший мир // Новое время. № 44,45,46.1989.
- Способности и склонности: комплексные исследования. М., 1989.
- Сухомлинский В. А. Письма к сыну. М., 1979.
- Фрейдтер Ф., Фейман Дж. Личность: Теория. Упражнения. Эксперименты. Психологическая энциклопедия. СПб.; М., 2001.
- Художественное творчество. 1983 / Ред. Б. С. Мейлах. Л., 1983.
- Цветков Э. Тайные пружины человеческой психики, или как расширить сферу своего влияния. М., 1993.
- Цветков Э. Мастер самопознания или погружение в «Я». СПб., 1995.
- Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.; Воронеж. 1995.
- Юнг К. Г. Человек и его символы. СПб., 1996.
- Яковлева Е. М. Психология развития творческого потенциала личности. М., 1997.
- Atkinson J. W., Feather N. I. A Theory of Achievement Motivation. N-J, 1966.
- Barron F. The disposition towards originality / Ph. Vernon (ed.). Creativity, 1972.
- Beaudot A. La creativite. Paris, 1973.
- Kattell R. B., Butcher H.J. Creativity and personality / Ph. Vernon (ed.). Creativity, 1972.
- Creativity and personal freedom. N-Y., 1969.
- Foster J. Creativity and the theatre. Macmillan. 1971.
- Getzels J., Jackson P. W. Creativity and Intelligence. John Willey & sons, 1968...
- Guilford J. P. Intellectual Factors in Productive Thinking // Exploration in Creativity. N-J., 1967.
- Guilford J. P. Trait of Creativity / Ph. Vernon (ed.). Creativity, 1972.
- Litton H. Creativity and education. London, Rotledge & Kegan, 1972.
- MacKinnon D. W. The personality correlates of creativity: a study of American architects / Ph. Vernon (ed.). Creativity, 1972.

- Maslow A.* Motivation and Personality. N-Y, Harper, 1954.
- Maslow A.* Creativity in self-actualising people // Anderson H. Creativity and its cultivation. Harper, 1959.
- Maslow A.* Towards Psychology of Being. N-J., 1962.
- Mednic S. A., Mednic M. T.* An associative interpretation of the creative process / Tailor C. W. (ed.). Widening horizons in creativity. 1964.
- Parties S.J.* Education and creativity / Ph. Vernon (ed.). Creativity, 1972.
- Pechowski M.* The concept of development potential // Poeper Review V. 8. N 3. 1986,
- Regelski Th.* Self-actualization in creating and responding to art // Journal of Humanistic Psychology. Vol. 13(4). 1973 (Fal).
- Rozenberg M.* Occupation and values. N-Y., 1957.
- Schostrom E. L.* The Manual for the Personal Orientation Inventory Educational and Industrial Testing Service, 1968.
- Torrance E. P.* Education and Creative Potential. The University of Minnesota press, 1967.
- Torrance E. P.* Guiding creative talent. Prentice-Hall, 1962.
- Iruhou S.* Playfulness, play and creativity: a path analytic model // journal of Genetical Psychology. 1983. N i.
- Vernon Ph. E.* Psychological studies of creativity // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1967. 8.
- Wallach M. A., Cogan N. A.* A new look at the creativity-intelligence dysfunction / Ph. E. Vernon (ed.). Creativity, 1972.
- Wason M. O.* Creativity in schools. New Era, 1968.
- Weinsberg P. S., Springer K.J.* Environmental factors in creative function // Mooney K., Razic T. (eds.) Exploring in Creativity, New York: Harper, 1967.
- Worchul Ph.* Personality change. 1964.

К части II. Современные психотехники и развитие креативности

- Актерский тренинг по Ежи Гротовскому / Сост. Ю. Я. Тя-Сен., Самара, 1991.
- Алексеев А. В.* Психомышечная тренировка — метод психической саморегуляции. М., 1979.
- Альберти Р. Е., Эммонс М. М.* Умейте постоять за себя! Ключ к самоутверждающему поведению. М., 1992.
- Аникеева Н. М.* Воспитание игрой. М., 1987,
- Антонов В. В., Вавер Г. Ю.* Комплексная система психической регуляции: Методическая разработка. Л., 1986.
- Арнхейм А.* Искусство и визуальное восприятие/Пер. с англ., М., 1974.
- Арнхейм А.* Новые очерки по психологии искусства. М., 1994.
- Ассаджоли Р.* Психосинтез: теория и практика. От душевного кризиса к высшему «Я» / Пер. с англ. М., 1994.
- Беляев Г. С, Лобзин В. С, Копылова И. А.* Психогигиеническая саморегуляция. Л., 1977
- Бурно М. Е.* Терапия творческим самовыражением. М., 1989.
- Вайнцванг П.* Десять заповедей творческой личности. Пер с англ. М., 1990.
- Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. № 6. 1966.
- Гадалка А. Е.* Задачи и упражнения по развитию творческой фантазии учащихся. М., 1985.
- Геллер Е. М.* Игры на переменах для дошкольников. М., 1985.
- Геллер Е. М.* Наш друг — игра. Минск, 1979.
- Гордон М.* NLP. Терапевтические метафоры. СПб., 1995.
- Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Чудеса на песке. Песочная игротерапия. СПб., 1998.
- Грачева Л. В.* Актерский тренинг или терапия «бытового паралича» // Как рождаются актеры. Книга о сценической педагогике. СПб., 2001.
- Гершон Д., Страуб Г. М.* Эмпаурмент: искусство творить такую жизнь, какую вы хотите / Пер. с англ. М., 1992.
- Гершон Д., Страуб Г.* Обретение силы / Пер. с англ. М., 1994.

- Гройсман А. Л.* Психология. Личность. Творчество. Регуляция состояний. Ч. 3. М., 1992.
- Гроф Ст.* За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / Пер. с англ. М., 1993.
- Дроздова Т. А., Литвинов В. Т., Мулин К. Ю.* Тренинг общения. Игры для интенсивного обучения. Омск, 1992.
- Евреинов Н. Н.* Театр как таковой. Пг., 1916.
- Евреинов Н. Н.* Театр для себя. Пг., 1921.
- Евреинов Н. Н.* Театротерпия // Жизнь искусства. № 578, 579, 9 и 10 октября, 1920.
- Евреинов Н. Н.* О новой маске. «Третья стража», Петроград, 1923.
- Ермилов Л. Т.* Северная йога. Нужна ли актеру йога? // Народное творчество. 1991. № 3.
- Ермолаева М. В.* Восприятие и переживание сказки — путь от смысла житейского к смыслу жизненному // Мир психологии. № 3. 1998.
- Жидков С. Н.* Российская йога. М., 1990.
- Жоров П.* Методы физической и психической регуляции в подготовке актеров. М., 1988.
- Жуковская Р. И.* Игра и ее педагогическое значение. М., 1975.
- Заика Е. В.* Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии. 1990. № 6.
- Заика Е. В.* Комплекс игр для развития воображения // Вопросы психологии. 1993. № 2.
- Защиринская О. В.* Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. СПб., 2000.
- Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М.* Практикум по креативной терапии. СПб.: Речь, 2001.
- Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб., 1998.
- Ивлева Л. М.* Дотеатрально-игровой язык русского фольклора. Автореф. канд. дисс. Л., 1985.
- Игровое моделирование: методология и практика / Под ред. Л. Т. Борисенко. Новосибирск, 1987.
- Игры для интенсивного обучения / Под ред. В. В. Петрусинского. М., 1991.
- Игры народов СССР. Сост.: Л. В. Былаева, В. Н. Григорьев. М., 1985.

- Игры: обучение, тренинг, досуг / Под ред. В. В. Петрушинского. М., 1994.
- Каштанов Э. Игровая терапия / Пер. с англ. М., 2001.
- Карпинская И. С. Развитие художественных способностей дошкольников в процессе драматизации // Известия АПН РСФСР. Вып. 100. 1959.
- Колосьев В. Н. Некоторые формы умственного тренинга // Психологический журнал. 1987. Т. 8, 6.
- Кратохвиль С. Групповая психотерапия неврозов. Пер. с чешек. Прага, 1987
- Лаак Г. Познавательные аспекты детского рисунка: развитие психологических концепций. // Физиология человека и животных. Вып. 3. 1987.
- Лейнец Г. Психодрама: теория и практика / Пер. с нем. М., 1994.
- Лендерт Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / Пер. с англ. М., 1994.
- Леонтьев А. Н. Психофизические основы дошкольной игры. Избранные психологические произведения в 2-х томах. Т. 1. М., 1983.
- Микалко М. Тренинг интуиции. Пер. с англ. СПб., 2001.
- Морено Дж. Театр спонтанности / Пер. с англ. Красноярск, 1993.
- Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют. М., 1978.
- Никитин В. Н. Энциклопедия тела: психология, психотерапия, педагогика, театр, танец, спорт, менеджмент. М., 2000.
- Организация и проведение тренинга. Учебное пособие. Л., 1991.
- Пауэлл Т., Бауэли Т. Психотренинг по методу Хосе Сильвы. Пер. с англ. СПб., 1994
- Петров Н. Н. Аутогенная тренировка для вас / Под ред. В. В. Лей. М., 1990.
- Педагогика и психология игры. Новосибирск, 1986.
- Психодрама и групповой процесс / Под ред. И. А. Гринберга. М., 1993.
- Райх В. Характероанализ. М., 1999.
- Роджерс Н. Клиентоцентрированный, человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001. Март-апрель. С. 48-58.
- РодариД. Грамматика фантазии. М., 1990.

- Ромек В. Г.* Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2002.
- Рудестам К.* Групповая психотерапия / Пер. с англ. М., 1990.
- Рудестам К.* Практические упражнения по групповой психотерапии / Пер. с англ. СПб., 1992.
- Ряховская К. В.* Игровые упражнения на релаксацию // Начальная школа. 1999. № 6, 7.
- Самоукина Н. В.* Игры, в которые играют... Дубна, 1996.
- Сартан Г. Н.* Психотренинги для учителей и старшеклассников. М., 1992.
- Сидоренко Е. В.* Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе. СПб.: Речь, 2001.
- Симоновский А. З.* Развитие творческого мышления детей. Ярославль, 1996.
- Спиваковская А. С.* Игра — это серьезно. М., 1996
- Спиваковская А. С.* Терапия игрой. История и перспективы // Ж. Невропатологии и психиатрии им. Корсакова. М., 1976. Т. 76, 10.
- Старк А., Хендрикс К.* Танцевально-двигательная психотерапия / Пер. с англ. Ярославль, 1994.
- Тарасов С. М., Попов С. П.* Игры для всех. М., 1991.
- Терский В. Н.* Клубные занятия и игры в практике А. С. Макаренко. М., 1961.
- Толишин А. В.* Импровизация в процессе обучения актера. Методическое пособие. СПб., 2002.
- Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Личность и личностный рост: точные теории личности / Пер. с англ. М., 1994.
- Фельденкрайс М.* Осознавание через движение. Пер. с англ. М., 1993.
- Хрестоматия по телесно-ориентированной терапии и психотехнике / Составитель В. Ю. Баскаков. М., 1993.*
- Холмс П., Карп М.* Психодрама — вдохновение и техника. Перевод с англ. М., 1997.
- Чистякова М. И.* Психогимнастика М., 1990.
- Цзен Н. В., Пахомов Ю. В.* Психотехнические игры в спорте. М., 1985.
- Цзен Н. В., Пахомов Ю. В.* Психотренинг: игры и упражнения. М., 1988.

- Шмаков С. А.* Ее величество игра. М., 1992.
- Шмойлов М. Г.* Мастерство актера (упражнения и игры начального этапа обучения). Л., 1990.
- Эльконин Д.* Психология игры. М., 1978.
- Эпштейн М.* Игра в жизни и в искусстве // Современная драматургия. № 2. 1982.
- Яковлев В. Г.* Подвижные игры учащихся. М., 1957.
- Art et Fantaisie* // Collection l'Or d'Atalante / Champ Vallon (ed). 1984.
- Blatner A.* Foundations of psychodrama: History, theory, practice and resources, 1985.
- Blatner A.* The principals of grief work // Creating Your Living. 1985.
- Blatner A.* Psychodramatic approaches to personal growth // Creating Your Living. 1985.
- Chemama B., Roussel M. N.* Dynamique du travail en arttherapie // Psychologie, 1982. 14, 8.
- Emunah R.* Drama therapy and adolescent resistance // The Arts of Psychotherapy. 12. 1985.
- Feinberg H.* The ego building technique // Group Psychotherapy. 12. 1959.
- Frances R.* Psychologie d'art et de l'esthetique, PUF, 1978.
- Gersie A.* Storytelling and its links with Unconsions // Dramatherapy Journal of BADTh., 7. 1983.
- Goldman E., Morrison D. S.* Psychodrama: Experience and process. 1984.
- Hilman J.* Dreams and the underworld, 1979.
- Jennings S.* Dramatherapy with Families, Groups and Individuals. London, 1990.
- Jennings S.* The nature and scope of dramatherapy // M. Cox (ed.). Shakespeare Comes to Broadmoore. London, 1992.
- Johnson D. R.* The dramatherapist «in role» // S. Jennings (ed.). Dramatherapy Theory and Practice 2. London, 1992.
- Kellerman P. R.* Therapeutic Aspects of Psychodrama. 1986.
- Kole D.* The spectrogram in psychodrama // Group Psychotherapy, 20(1-2), 1967.
- handy R.* The image of the masc: Implications for theatre and therapy // Journal of Mental Imagery. 9(4). 1985.

- Landy R.* One-to-one: the role of the dramatherapist working with individuals. *Dramatherapy Theory and practice* 2, London, 1992
- Landy R.* Role as primary bridge between theatre and drama therapy // *Dramatherapy Journal of BADTh.* 1991. 13, 1. P. 4-11.
- Meldrum B.* A play of passion. A Theatre model of Dramatherapy. 1993.
- Michell S.* The theatre of Peter Brook as a model for dramaterapy // *Dramatherapy Journal of BADTh.* 1990. 13, 1. P. 13-17.
- Moreno J. L.* Rules and techniques of psychodrama // J. H. Masserman, J. L. Moreno (eds). *Progress in psychotherapy.* Vol. 3. 1958.
- Moreno Z. T.* Psychodramatic rules, techniques, and adjunctive methods // *Group Psychotherapy.* 18. 1966.
- Psychodrama, theory and therapy* / 1. A. Greenberg (ed). N-J, 1974.
- Reiner R.* Use of psychodramatic intervention with families: Change of multiple levels // *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry* 39(1). 1986.
- Shaefer C, O' Connor K.* Handbook of play therapy. N-Y., 1983.
- Shutz W.* Here comes everybody. N-Y, 1971.
- Starr A.* Rehearsal for living: Psychodrama, 1979.
- Torrance E. P.* Sociodrama and the creative process / F. Flach (ed). Geigy Series on Creative Psychiatry. N-Y, 1978.
- Yablonsky L.* The future-projection technique // *Group Psychotherapy.* 7(3-4). 1954.

К части III. Импровизация.

Теория и практика

- Анохин П. К.* Особенности афферентного аппарата условного рефлекса и их значение для психологии // *Вопросы психологии.* 1955. № 6. С. 16-38.
- Брук П.* Пустое пространство. М.: Прогресс, 1976.
- Ваганова А. Я.* Основы классического танца. Л.; М.: Искусство, 1963.
- Васильев А. А.* О физическом действе и других секретах // *Режиссерский театр от «Б» до «Ю»: Разговоры под занавес века / Науч.-исслед. Сектор Школы — студии (ВУЗ) им. Вл. И. Немировича-Данченко при МХАТ им. А. П. Чехо-*

- ва; авт. Проекта А. М. Смелянский, О. В. Егошина. М.: МХТ, 1999. Вып. 1. С. 67-80.
- Васильева Е. Д.* Танец: Учеб. пособие для театр. вузов. М.: Искусство 1968.
- Выготский Л. С.* Психология искусства. Мн.: Современное слово, 1998.
- Гиппиус С. В.* Гимнастика чувств. Тренинг творческой психотехники. М.; Л.: Искусство, 1967.
- Гиппиус С. В.* Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб.: Речь, 2001.
- Горчаков Н. М.* Станиславский о работе режиссера с актером. М.: ВТО, 1958.
- Горчаков Н. М.* Режиссерские уроки Вахтангова. М.: Искусство, 1957.
- Горчаков Н. М.* Режиссерские уроки Станиславского: Беседы и записи репетиций. Изд. 3-е. М.: Искусство, 1952.
- Грачева Л. В.* Процессы психической саморегуляции в актерской психотехнике. Автореф. дис....канд. искусствовед. СПб., 1992.
- Гринер В. А.* Ритм в искусстве актера. М.: Просвещение, 1966.
- Грэхэм Л. Р.* Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. М.: Политиздат, 1991.
- Демидов Н. В.* Искусство жить на сцене. Из опыта театрального педагога. М.: Искусство, 1965.
- Дмитриевская М. Ю.* Возвращение фортепиано // Театр. 1990. № 2. С. 64-70.
- Дранков В. Л.* Природа таланта Шаляпина Л.: Музыка, 1973.
- Ершов П. Е.* Импровизация // Театральная энциклопедия. В 5 т. / Сов. энциклопедия, 1963. Т. 2. Стб. 870
- Ершов П. Е.* Технология актерского искусства. Очерки. М.: ВТО, 1959.
- Захава Б. Е.* Мастерство актера и режиссера. М.: Искусство, 1969.
- Зон Б. В.* Воспитание актера // Искусство и жизнь. 1940. № 3. С. 6-9.
- Зон Б. В.* Импровизация: О культуре репетиций // Театр. 1938. № 1. С. 109-110.
- Зон Б. В.* Мастерская актерской игры // Рабочий и театр. 1935. № 2. С. 19.

- Зон Б. В.* Рукописи. Встречи со Станиславским. Машинопись с правкой. Архив СПАТИ.
- Зон Б. В., Сойникова Т. Г.* О воспитании актера // Наука о театре. Межвузовский сборник трудов преподавателей и аспирантов. Л.: ЛГИТМиК, 1975. С. 369-400.
- Из истории сценической педагогики Ленинграда // Сб. статей и материалов / Сост. Н. М. Волынкин. Л.: (ЛГИТМиК), 1991.
- Ирд К.* Постараемся поймать чудо. Статьи о театре. Л.: Искусство, 1967.
- Как рождаются актеры. Книга о сценической педагогике: Коллективная монография / Под ред. проф. В. М. Фильштинского, доц. Л. В. Грачевой. СПб.: Сотис, 2001.
- Кацман А. И.* — театральный педагог: Сборник / Составители И. Б. Малочевская, В. М. Фильштинский. СПб.: Издательство РНИИ «Электростандарт», 1994.
- Климов А. А.* Основы русского народного танца: Учеб. для вузов искусств и культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. гос. ин-та культуры, 1984.
- Кнебель М. О.* О действенном анализе пьесы и роли. 3-е изд. М.: Искусство, 1982.
- Кнебель М. О.* Поэзия педагогики. М.: ВТО, 1976.
- Коваленко В. Г.* Импровизация как форма музыкальной деятельности. Ростов, 1995.
- Комиссаржевский Ф. Ф.* Айседора Дункан // Маски. 1912-1913. № 4. С. 56-60.
- Комиссаржевский Ф. Ф.* Творчество актера и теория Станиславского. Пг.: Издательское товарищество «Свободное искусство», 1916.
- Комиссаржевский Ф. Ф.* Я и театр / Вступ. ст., примеч. и пер. с англ. И. Л. Алпатовой. М.: Искусство, 1999.
- Конспекты лекций Е. Б. Вахтангова* в Студенческой драматической студии, составленные учениками (1914) // Вахтангов. Записки. Письма. Статьи / Сост. и ком. Н. М. Вахтанговой и др. М.; Л.: Искусство, 1939. С. 277-286.
- Корогодский З. Я.* Начало. СПб.: СПбГУП, 1996.
- Кох И. Э.* Основы сценического движения. Учебник. ЛГИТМиК, каф. сценич. движения. Л.: Искусство. Ленингр. отд., 1970.

- Кренке Ю. А.* Воспитание актера / Ред. и предисл. Б. Е. Захава. М.: Комитет по делам искусств при СНК Союза ССР, 1938.
- Кристи Г. В.* Воспоминания актера школы Станиславского. Учеб. пособие для театр, ин-тов и уч-щ / Ред. и предисл. В. Прокофьева. 2-е изд. М.: Искусство, 1978.
- Кристи Г. В.* Работа Станиславского в оперном театре. М.: Искусство, 1952.
- Крэг Э. Г.* Воспоминания, статьи, письма / Вступ. ст. А. Г. Образцовой; М.: Искусство, 1988.
- Кузнецова Л. Н.* Актерские штампы: природа, использование, преодоление. Автореф. Дис... канд. искусствоведения. М., 2000.
- Лобанов А. М.* Актер и режиссер // Театр. 1938. № 1. С. 113-114.
- Макарьев Л. Ф.* О воспитании музыкальном // Леонид Макарьев Сборник. М.: ВТО, 1985.
- Макарьев Л. Ф.* Что такое «уметь быть импровизатором на сцене»? // Леонид Макарьев: Сборник/ Ред.-сост. В. И. Дмитриевский. М.: ВТО, 1985.
- Малочевская И. Б.* Режиссерская разработка спектакля и творческая свобода актера. Автореф. дис... канд. искусств. Л.: ЛГИТМиК, 1980.
- Мальцев С. М.* О психологии музыкальной импровизации. М.: Музыка, 1991.
- Мастерство актера в терминах и определениях К. С. Станиславского. Учебное пособие для театральных вузов / Под ред. проф. Л. Ф. Макарьева. М.: Сов. Россия, 1961.
- Мейерхольд репетирует: В 2 т. / Сост. и авт. коммент. М. М. Ситковецкая. М.: Артист. Режиссер. Театр, 1993. Т. 1, 2.
- Мейерхольд В. Э.* Из беседы с режиссерами периферийных театров [11 фев. 1935] // Творческое наследие В. Э. Мейерхольда. М.: ВТО, 1978. С. 84-94.
- Мейерхольд В. Э.* Лекция «Подход к изучению биомеханики» [1924] // РГАЛИ, ф. 998, оп. 1, ед. хр. 777, л. 8.
- Мейерхольд В. Э.* Реконструкция театра. Л.; М.: Театинопечатъ, 1930.
- Мейерхольд В. Э.* Статьи. Письма. Речи. Беседы: В 2 ч. М.: Искусство, 1968.
- Мейерхольд В. Э.* Чаплин и чаплинизм / Публ. А. Февральского С примеч. ред. // Искусство кино. № 6. 1962. С. 113-122.

- Мейерхольд В. Э., Бонды Ю.* Балаган // Любовь к трем апельсинам. 1914. № 2.
- Мелик-Пашаев А. А.* Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 1981.
- Переверзев Л.* Грамматика сценической интуиции // Театр. 1977. № 9. С. 71-75.
- Песочинский Н. В.* Актер в театре Мейерхольда // Русское актерское искусство XX века. Выпуск 1. / Отв. ред. С. К. Бушуева. СПб.: Российский институт истории искусств, 1992.
- Петров В. А.* Нулевой класс актера. М.: Сов. Россия, 1985.
- Петров В. В.* Мастер набирает курс // Диагностика и развитие актерской одаренности. Сб. научных трудов / Ред. колл.: В. Н. Галендеев, Ю. А. Смирнов и др. Л.: ЛГИТМиК, 1986.
- Прокофьев Вл.* Станиславский и проблемы современного театрального метода // Творческий метод. Сб. статей / Общ. ред. сост. В. А. Разумного. М.: Искусство, 1960.
- Протоколы уроков Е. Б. Вахтангова в Студенческой драматической студии (1914-1917) // Вахтангов. Записки. Письма. Статьи. Статьи / Сост. и ком. Н. М. Вахтанговой и др. М.; Л. 1939.*
- Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб.: Речь, 1999.*
- Радлов С. Э.* Словесная импровизация в театре // Статьи о театре. 1918-1922. Пг.: Центр, коопер. изд-во «Мысль», 1923.
- Радлов С. Э.* О технике греческого актера // Десять лет в театре. Л.: Прибой, 1929. С. 281-325.
- Радлов С. Э.* О чистой стихии актерского искусства // Театр, альманах «Арена» / Под ред. Евг. Кузнецова. СПб.: Время. 1924. С. 93-102.
- Ражников В. Г.* Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 33-41.
- Редгрейв М.* Маска и лицо. Пути и средства работы актера. Пер. с англ. / Предисл. А.А. Аникста. М.: Прогресс 1965.
- Рехельс М. Л.* Этюд. Методика сочинения и работа над ним // Сценическая педагогика. Сб. трудов. / Отв. ред. С. В. Гиппиус. Редкол.: М. Л. Рехельс, А. В. Семенов. Л.: ЛГИТМиК, 1973. С. 56-76.
- Рождественская Н, В.* Психология художественного творчества. Учебное пособие. СПб.: СПбГУ, 1995.

- Рождественская Н. В.* Хеппенинг // Проблемы сценического перевоплощения. Учебное пособие / Отв. ред. доц. С. В. Гиппиус. Л.: ЛГИТМиК, 1978. С. 64-66.
- Ромм М. А.* Уроки последних фильмов. Избр. произв. В 3 т. М.: Искусство, 1980.
- Рунин Б. М.* О психологии импровизации // Психология художественного творчества. Хрестоматия / Сост. К. В. Селченко. Минск.: Харвест, 1999. С. 626-641.
- Сахновский В. Г.* О творческой свободе // Театр. 1938. № 1. С. 119-121.
- Сахновский-Панкеев В. А.* Драма. Конфликт. Композиция. Сценическая жизнь. Л.: Искусство, 1969.
- Симонов П. В., Ершов П. М.* Темперамент, характер, личность. М.: Наука, 1984.
- Скрипниченко Н. В.* Импровизация как вид художественного творчества (психологические основы) // Современные проблемы образования: поиски и решения. Сб. научных трудов. М., 1998.
- Соловьев В. Н.* К истории сценической техники *commedia dell'arte* // Любовь к трем апельсинам. 1914. № 2. С. 34-40; № 3. С. 77-82; № 4.
- Станиславский в меняющемся мире. Москва. Материалы международной конференции театральных союзов. М.: Благотв. фонд Станиславского, 1994.
- Станиславский К. С.* Собрание сочинений: В 9 т. / Ред. колл.: гл. ред. О. Н. Ефремов. М.: Мое. худож. акад. театр СССР им. М. Горького, Н.-и. сектор Школы-студии (вуза) им. Вл. И. Немировича-Данченко при МХАТ СССР им. М. Горького; Искусство, 1988-99. Т.2. Работа актера над собой. Ч. 1. Работа над собой в творческом процессе переживания; Дневник ученика // [Ред. тома и авт. вступ. ст. А. М. Смелянский] 1989.
- Станиславский К. С.* Собр. соч.: В 9 т. М., Искусство, 1988-1999. Т. 3.: Работа актера над собой, ч. 2: Работа над собой в творческом процессе перевоплощения / Вступ. ст. Б. А. Покровского; Общ. ред. А. М. Смелянского. 1990.
- Степун Ф.* Природа актерской души // Искусство. Журнал Российской Акад. худож. наук. М., 1923. № 1. С. 143-171.

- Стромов Ю. А.* Путь актера к перевоплощению. М.: Просвещение. 1980.
- Сулержицкий Л. А.* Повести и рассказы. Статьи и заметки о театре. Воспоминания о Л. А. Сулержицком. М.: Искусство, 1970.
- Табаков О. П.* Из моего опыта определения и развития актерской одаренности // Диагностика и развитие актерской одаренности. Сборник научных трудов / Ред. коллегия: В. Н. Галендеев, Ю. А. Смирнов-Несвицкий и др. Л.: ЛГИТМиК, 1986.
- Товстоногов Г. А.* Беседы с коллегами; (Попытка осмысления режиссерского опыта) / Ред. Ю. С. Рыбаков и др.; вступ. ст. К. Л. Рудницкого. М: СТД РСФСР, 1988.
- Товстоногов Г. А.* Заметки о театральной импровизации // Театр. 1985. №4. С. 133-141.
- Товстоногов Г. А.* Зеркало сцены. Кн. 1,2. О профессии режиссера/ Пред. К. Рудницкого. Л.: Искусство, 1980.
- Топорков В. О.* Импровизация в творчестве актера//Театр. 1964. №7. С. 41-48.
- Туманишвили М. И.* Режиссер уходит из театра. М.: Искусство, 1983.
- Филатова Н. А.* Вахтангов — педагог и проблемы импровизационного творчества актера. М.: ГИТИС, 1986.
- Филатова Н. А.* Евгений Вахтангов: Опыт театральной педагогики. Владивосток.: И издательство Дальневосточного университета, 1990.
- Хейзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. М., 1992.
- Холмс П., Кар М.* Психодрама — вдохновение и техника / Пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 1997.
- Хрящева Н. Ю., Макшанов С. И.* Тренинг креативности // Психогимнастика в тренинге/ Под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб.: Речь, 1999.
- Чехов М.* Литературное наследие в двух томах. Т. 2. Об искусстве актера. М.: Искусство, 1986.
- Шаляпин Ф. И. Т. 1.* Литературное наследство. Письма. И. Шаляпина. Воспоминания об отце. В 2-х т. / Ред.-сост. Е. А. Трошева. М: Искусство, 1957.
- Эйзенштейн С. М.* Психологические вопросы искусства / Под ред. Е. Я. Васина. М.: Смысл, 2002.

- Эрберг К.* Об импровизации // Апполон. 1912. № 10. С. 52-62.
- Эрберг К.* Художественное творчество в сфере театра // Маски. 1912-1913. № 4. С. 1-13.
- Atkins Gr.* Improv: handbook for the actor. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.
- Brook P.* There are no secrets. Thoughts on Acting and Theatre. Methuen Drama, Great Britain. 1993.
- Dalcroze E.J.* Rhythm music and education. Hazell Watson and Viney Ltd., Aylesbury, Bucks. 1980.
- Eldredge S. A.* Mask improvisation for actor training and performance. The compelling image. Northwestern University Press, Evanston. Illinois. 1996.
- Fo. D.* The Tricks of the Trade. Methuen Drama, Michelin House. 1991, London.
- Grotovsky E.* Towards a poor theatre. Pref. by Peter Brook. Holstebro, Odin, 1968.
- Hodson J. and Richards E.* Improvisation. Eyre Methuen Ltd, London, 1974.
- Johnstone K.* Impro: Improvisation and the Theatre. New York, Theatre Arts Books, 1979.
- Roget's Thesaurus of English words and phrases, edited by Betty Kirkpatrick, Penguin Books. Ltd, 1988.
- Zaporah R.* Action Theater the improvisation of presence. North Atlantic Books, Berkeley. California. 1995.
- Spolin V.* Improvisation for the Theater. Northwestern University Press, Evanston. Illinois. 1970.
- Vestin M.* Regi — kreativitet och arbetsledarskap. Carlsson Bokforlag, Tryck Bjarnum Truckeri AB. Bjarnum, 2000.

К части IV. Маска как инструмент развития творческих способностей

- Авдеев А. Д.* Маска. Сборник. МАЭ. 1957.
- Алперс Б. В.* Театральные очерки: В 2 т. М., 1977.
- Арнхейм Р.* Новые очерки по психологии искусства. М., 1994.
- Бертольд Б.* Пьесы. Статьи. Высказывания: в 5 т. М.: Искусство, 1965. Т. 5/2.
- Брабич В., Плетнева Г.* Зрелища древнего мира. Л.: Искусство, 1971.
- Варнеке Б. В.* История античного театра. Одесса: Студия «Негоциант», 2003.
- Делез Ж. / Гваттари Ф.* Что такое философия? / Пер. с фр. С. Н. Зенкина / Институт экспериментальной социологии. М.: Алетея; СПб., 1998.
- Илиев Александр.* Общая теория и практика на пантомимата в четири тома. Общуване и израз. Т. 1. Из-во СОНИТА, София, 1997, година.
- Игры народов СССР / Сост. Л. В. Былаева, В. Н. Григорьев. М., 1985.
- Кузнецов С. Н.* Погребальные маски, их употребление и значение. Казань. Типо-литография императорского Университета, 1906.
- Леви-Стросс К.* Путь масок / Пер. с фр., сост., вступ. ст. и примеч. А. Б. Островского. М.: Республика, 2000.
- Лотман Ю. М.* История и типология русской культуры. СПб.: Искусство-СПб., 2002.
- Лоуфелд В.* Творческий и умственный рост // Сб. Искусство и дети / Ред В. Шестаков. М., 1969.
- Маски маскаррад в русской культуре XVIII-XX веков. Гос. ин-т искусствознания. М., 2000.
- Миклашевский К.* La Commedie de U'arte, или Театр Итальянских Комедиантов XVI, XVII, и XVIII столетий. Изд. Н. И. Бутковской. СПб., 1914 и 1917 г.
- Миклашевский К.* Рассуждения о пользе маски // Жизнь искусства. 1914. № 21, 25 Мая. С. 464-468.
- Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленская. М., 1997.

- Петров В. А.* Нулевой класс актера. М., 1985.
- Пирс Ч.-С.* Логические основания теории знаков / Пер. с англ. В. В. Кирющенко и М. В. Колопатина. СПб.: Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ; Алетея. 2000.
- Разумный В. А.* Художественная педагогика. М., 1999.
- Скидан А.* Эфирная маска // Комментарии. Журнал для читателя. МАСО «МЕДАСО». М.; СПб., 1995.
- Соловьев В. Н.* К истории сценической техники *commedia dell'arte* // Любовь к трем апельсинам. 1914. № 2. С. 34-40; № 3. С. 77-82; № 4. С. 56-66.
- Судзуки Д.* Основы Дзэн-Буддизма; Кацуки С. Практика Дзэн / Пер. с англ. Бишкек: МП «Одиссей», Гл. ред. КЭ, 1993.
- Учебные программы по биомеханике в ГЭКТЕМАС, 1922 г. ЦГАЛИ. Фонд 963, опись I, ед. хр. 1336.
- Хейзинга Й.* *Homo ludens*. В тени завтрашнего дня / Общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. М.: Изд. гр. «Прогресс», «Прогресс — Академия», 1992.
- Холмс П., Карп М.* Психодрама: вдохновение и техника/пер с англ. М., 1997
- Юнг К. Г.* Психология бессознательного. М., 1994.
- Duchartre Pierre Luis* translated by Randolph T. Weaver. The Italian Comedy. Dover Publications, Inc. New York, 1966.
- Eldredge S. A.* Mask improvisation for actor training and performance. The compelling image. Northwestern University Press, Evanston, Illinois. 1996.
- Griffiths David.* Mask a release of acting resources. The training of Noh actors and the Dove. Harwood Academic Publishers. Amsterdam. 1998.
- Jaques Lecoq* and the British theatre, ed. by F. Chamberlain and R. Yarrow. Routledge, London and New York, 2002.
- Johnstone K.* Don't be prepared. The Loose Moose Theatre Company. Canada. 2003.
- Johnstone K.* Impro: Improvisation and the Theatre. New York: Theatre Arts Books, 1979.
- Lecoq J.* The moving body. Teaching creative theatre with J.-G. Carasso and J.-C. Lallias. A Theatre Arts Book, Routledge. New York, 2001.

- Mind, man and mask. Internationellt seminarum, New Delhi, Februari 1998. Dramatiska Institutets Haften.
- Nakanishi Torn & Komma Kiyonori* translated by Don Kenny. Noh masks. Hoikusida Publishing Co., Ltd, Osaka, Japan, 1998.
- NuleyJ. W., McCarty C.* Masks faces of culture. Harry N. Abrams, Inc. New York. N. Y., 1999.
- Reihe Symposion Maske. Herausgegeben von Klaus Hoffman, Uwe Krieger, Hans-Wolfgang Nickel. Teil 6. Maskenbau. MEDEINZENTRALE. Hannover, 1996.
- Riccoboni L.* Storia del Teatrro Italiano Stabilimento Poligrafico Artioli-Modena Universiteta» Di Roma, 1720.
- RudlinJ.* Commedia dell'Arte. An Actor's Handbook. Routledge, London, 1994.
- Scenarios of the Commedia dell'Arte: Flaminio Scab's II Teatro delle favore reppresentative. Transl. by Henry F.Salerno, New York, University Press, 1967.
- Sica A.* Eros nell'Arte. L»EPOS Societa Editrice. Palermo, 1999.
- Taxidou O.* The Mask: a periodical performance by Edward Gordon Craig. Harwood Academic publishers. UK. 1998.
- Vestin M.* Regi — kreativitet och arbetsledarskap. Carlsson Bokforlag, Tryck Bjarnum Truckeri AB, Bjarnum 2000.

Наталья Всеволодовна Рождественская
Андрей Валерьевич Толшин

КРЕАТИВНОСТЬ: ПУТИ РАЗВИТИЯ
И ТРЕНИНГИ

Директор *Л. Янковский*
Главный редактор *И. Авидон*
Ведущий редактор *О. Гончукова*
Художественный редактор *П. Борозенец*
Технический редактор *О. Комиссарова*

Подписано в печать 27.06.2006

Объем 20 п. л. Формат 60 x 90^{1/16}. Тираж 2000 экз. Заказ № 3439

ООО Издательство «Речь»

199178, Санкт-Петербург, а/я 96, издательство «Речь»,
тел.: (812) 323-76-70, 323-90-63, sales@rech.spb.ru, www.rech.spb.ru

Интернет-магазин: www.rech.spb.ru

За пределами России вы можете заказать наши книги
в Интернет-магазине www.internatura.ru

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ГУП «Типография «Наука»

199034, Санкт-Петербург, 9 линия, 12

Рождественская Наталья Всеволодовна — канд. искусствоведения, один из основателей, старший научный сотрудник лаборатории психологии актерского творчества (1974-1992). Автор учебного пособия «Психология художественного творчества», монографии «Диагностика актерских способностей» («Речь») и др. Разработала и вела курс «Психология творчества» в художественных вузах Санкт-Петербурга. В течение нескольких лет вела авторский тренинг «Творческая самореализация».

Толшин Андрей Валерьевич — канд. искусствоведения, доцент Санкт-Петербургской государственной академии театрального искусства, артист Санкт-Петербургского академического театра комедии им. Н. П. Акимова. Автор и ведущий различных тренингов, направленных на развитие пластической выразительности, импровизации, композиционного мышления, способности к творческой трансформации. Автор книги «Импровизация в процессе воспитания актера» (2005).

В книге речь идет о художественном творчестве и моделью является развитие креативности в области театрального искусства.

В настоящем издании рассмотрены:

- общие закономерности развития креативности;
- техники для психокоррекции и развития креативности;
- импровизация как одна из моделей творческого процесса;
- развитие творческих способностей с помощью маски.

Тренинги, представленные в книге, сочетают опыт различных отечественных и зарубежных театральных школ, а также оригинальные авторские разработки.

Книга может быть полезна педагогам и психологам, занимающимся проблемами творчества, преподавателям, заинтересованным в развитии творческих способностей своих учеников.

