

А.А. Гройсман

ПСИХОЛОГИЯ
УСПЕШНОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ
И ТВОРЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
АКТЕРА

СОФИО
2017

Алексей Львович Гройсман
**Психология успешности профессионального
обучения и творческой деятельности актера**

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11285638

Психология успешности профессионального обучения и творческой деятельности актера:

Когито-Центр; Москва; 2007

ISBN 978-5-89353-235-7

Аннотация

В книге рассмотрена проблема оптимизации психологических и личностных качеств актера (в аспекте системного подхода), определяются резервные возможности человека в эмоционально-напряженной профессиональной деятельности, выявлены методы преодоления различных негативных состояний артистов (избыточной тревожности, неудовлетворенности, неадекватности индивидуального стиля профессиональной деятельности).

Книга адресована преподавателям и студентам театральных вузов, психологам, арт-терапевтам.

Содержание

Об авторе	5
Глава 1	7
1.1. Формирование теории системного исследования психологии профессиональной деятельности	7
1.2. Исследование психокоррекционных возможностей профессионального обучения и творческой деятельности актера	11
Глава 2	20
2.1. Системный анализ и методики исследований личностно- профессиональных качеств актеров	20
2.2. Общая характеристика наблюдений	22
Конец ознакомительного фрагмента.	24

Алексей Львович Гройсман
Психология успешности
профессионального обучения и
творческой деятельности актера

© Когито-Центр, 2007

* * *

Об авторе

А. Л. Гройсман – доктор медицинских наук, доктор психологических наук, профессор, руководитель научно-практической лаборатории по педагогике и психологии творчества Российской академии театрального искусства (РАТИ-ГИТИС). Алексей Львович – человек широчайшей эрудиции, обладающий фундаментальными знаниями в области отечественной и мировой культуры. Изучая тайны художественного творчества, А.Л. Гройсман показывает, что театральная практика есть самая яркая психологическая деятельность. Почти 30 лет своей научной карьеры А. Л. Гройсман посвятил психологии творчества, интегрируя театральный процесс в область практической психологии, рассматривая его как уникальный способ психокоррекции и оздоровления на эмоционально-поведенческом, вегетативном, когнитивном, социально-психологическом и духовном уровнях. Греческое слово *psyche* всегда означало для него не только психическое. Он предпочитает переводить его как «душа», и в этом смысле психология творчества для него является, прежде всего, раскрытием и проявлением души человека-творца.

Опытный врач-психотерапевт, А. Л. Гройсман впервые показал значимость психокоррекционных и психопрофилактических методов в учебной и практической деятельности актеров. Он впервые в России применил театральные приемы для коррекции психики в созданном им Московском лечебном театре пластической драмы «Ступени», который стал дипломантом многих международных конкурсов и фестивалей. Введенное им понятие «балетная медицина» вошло в государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Педагогика хореографии».

Широко известны работы профессора А. Л. Гройсмана в области психиатрии, психотерапии, психопрофилактики, психогигиены, психологической реабилитации, а также его глубокие исследования по прикладной педагогике. На протяжении ряда лет он заведовал кафедрой общей и клинической психологии на факультете клинической психологии Московского института медико-социальной реабилитации-логии (МИМСР), готовя студентов-психологов для работы в учреждениях здравоохранения. Его учебник «Клиническая психология, психосоматика и психопрофилактика» пользуется большой популярностью у студентов медицинских и психологических вузов, психологов, врачей, социальных работников и педагогов.

А. Л. Гройсман руководит научной работой многочисленных учеников, которые становятся кандидатами и докторами наук (см. приложение). Поражает масштабность его мышления, энциклопедические знания в естественных и гуманитарных областях, способность интегрировать знания и находить эвристические решения на стыке наук.

А. Л. Гройсман всегда в работе: он – вице-президент Международной педагогической академии, научный редактор журнала «Прикладная психология и психоанализ», профессор Российской академии театрального искусства, научный консультант факультета клинической психологии Московского института медико-социальной реабилитации-тологии, академик ряда академий, гранд доктор философии (Grand Ph. D.) и член докторского комитета Всемирного информационно-распределенного университета (WIDU) (Брюссель, Бельгия). Он удостоен многочисленных премий и наград, среди которых орден Дружбы народов и Большая золотая медаль Я. А. Коменского.

В своей новой книге А. Л. Гройсман обобщил все новое, что было получено в возглавляемом им творческом коллективе, показал, насколько обширна и увлекательна область психологии творчества, раскрыл ее «точки роста» на примере профессионального обучения и творческой деятельности актера.

Вячеслав Владимирцев

Глава 1

Теоретико-методологические предпосылки исследования психологических факторов профессионального обучения и творческой деятельности актера

1.1. Формирование теории системного исследования психологии профессиональной деятельности

В начале 1970-х годов выдающийся отечественный психолог А. Н. Леонтьев формулирует теорию деятельности на основе теории системности строения психики и понимания психических функций как сложных динамических систем с разнообразными взаимосвязями. Хотя деятельность в теории, сформулированной Леонтьевым, рассматривается как философская категория, предшествовали этому учению работы советских психологов (Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна) и физиологов (П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, А. А. Ухтомского). Психологический анализ деятельности, по мнению Леонтьева, состоит «не в выделении из нее ее внутренних психических элементов для дальнейшего обособленного их изучения, а в том, чтобы ввести в психологию такие единицы анализа, которые несут в себе психическое отражение в его неотторжимости от порождающих его и им опосредствуемых моментов человеческой деятельности» (Леонтьев, 1975, с. 12–13).

В общем потоке деятельности Леонтьев выделяет ее макроструктуру, представленную следующими единицами: отдельной (особенной) деятельностью, действием и операцией. Единицы анализа деятельности в его трактовке имеют четко очерченный психологический смысл. Так, например, особенная деятельность «отвечает определенной потребности субъекта, стремится к предмету этой потребности, угасает в результате ее удовлетворения». Таким образом, предметом деятельности является мотив, отвечающий определенной потребности, а действие – это процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т. е. процесс подчинен сознательной цели. Улавливается связь этой теории с нейрофизиологической теорией Н. А. Бернштейна, касающейся «антиципирующих механизмов мозга», и работой П. К. Анохина, посвященной «акцепторам действия» как контрольным сличительным механизмам идеальных (предвосхищаемых) и реальных (результатирующих) программ. А. Н. Леонтьев различает в действии интенциональный (что должно быть достигнуто) и операциональный аспекты (каким способом это может быть достигнуто). Рассматривая деятельность как сложную динамическую, многоуровневую иерархическую структуру, А. Н. Леонтьев создал теоретическую предпосылку для формирования и развития системного подхода в психологии. В настоящее время существует целый ряд теоретических разработок (Б. Г. Ананьева, П. К. Анохина, Н. П. Ерастова, В. П. Зинченко, В. М. Мунипова, В. П. Кузьмина, Б. Ф. Ломова, В. Н. Садовского и др.) и научно-практических работ (Е. А. Климова, О. А. Конопкина, З. А. Решетова, В. Д. Шадрикова), которые представляют собой различные попытки реализации системного подхода к исследованию профессиональной деятельности человека. Э. Г. Юдин (1978) предлагает следующую ориентацию психологических исследований деятельности в рамках системного подхода: 1) элементы системы описываются с учетом их места в подструктурах и в целой системе; 2) построение подструктур иерархическое и одновременно обладающее раз-

ными характеристиками, параметрами, функциями и даже разными принципами строения; 3) исследование системы неотделимо от условий ее существования; 4) для системного подхода специфично то, что свойства целого порождаются из свойства элементов (Юдин, 1978, с. 102–103). Изучение объекта системного исследования проводится на трех уровнях анализа: параметрическом, морфологическом и функциональном. Параметрический уровень – это исходная форма научного описания исследуемого объекта, основанная на эмпирическом познании его свойств, признаков и отношений. Морфологический уровень позволяет выявить взаимосвязи этих свойств, признаков и отношений. Функциональное описание исходит из функциональной зависимости между параметрами.

Б. Ф. Ломов выделяет следующие общие требования к системному анализу психологических явлений:

1) рассмотрение психических явлений в какой-либо системе координат представляет собой как бы срез, раскрывающий лишь одну их сторону;

2) система психических явлений имеет много уровней и включает ряд подсистем, обладающих различными функциональными качествами;

3) системный анализ предполагает рассмотрение психики человека в динамике и в развитии, а детерминанты психических явлений следует рассматривать как сложную структуру (Ломов, 1984, с. 2–100). Эти методологические принципы системного подхода дополняются концептуальными схемами микроанализа деятельности (В. П. Зинченко) стратегических линий исследований (Б. Г. Ананьев), моделей саморегуляции в конкретных видах труда (О. А. Конопкин), принципов психологической классификации профессий (Е. А. Климов).

Использование принципов системного анализа включает и организационные аспекты – формулирование системной концепции производственного обучения (В. Д. Шадриков), попытки выделить методические пути решения проблемы рационализации труда (Н. П. Ерастов) и требования психологического изучения профессиональной деятельности: адекватности, полноты и конструктивности описания профессий (Е. В. Суходольский).

Теоретические подходы к построению системы психологического изучения профессиональной деятельности обеспечивает и возможность конкретного изучения психологических основ профессиональной деятельности лиц творческого труда, в частности, актеров. По убеждению профессиональных мастеров искусств и театральных педагогов, процесс профессиональной подготовки актеров должен быть направлен, прежде всего, на выявление его индивидуальности, причем профессиональное обучение должно идти параллельно с воспитанием его личности (К. С. Станиславский, В. И. Немирович-Данченко, А. Д. Попов, М. О. Кнебель, А. И. Савостьянов и др.).

В теоретическом плане российская психология имеет значительный опыт в области изучения способностей и понимания индивидуальных различий творческой одаренности (Б. Г. Ананьев, Е. В. Быстрова, Э. А. Голубева, А. Л. Гройсман, В. Н. Дружинин, Н. С. Лейтес, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков и др.).

С позиции системного подхода и теории интегральной индивидуальности (Мерлин, 1974) было показано, что артистические способности представляют собой сложное многоуровневое и многокомпонентное образование с различной степенью развития психофизиологических качеств исполнителя (Вяткин, Соснина, 1987). Высокое техническое мастерство актеров подчинено самому главному в искусстве – созданию художественного образа и «сверхзадаче актера» – мотивационной подструктуре его личности (К. С. Станиславский, В. И. Немирович-Данченко, Н. А. Зверева, М. О. Кнебель, П. В. Симонов, А. Л. Гройсман и др.).

Специальные способности актеров, рассматриваемые как сложные многоуровневые и многокомпонентные образования (Рождественская, 1984), включают:

а) задатки (особенности строения тела и его частей, а также психодинамические свойства актера);

б) общие способности (высокая эмоционально-волевая регуляция, креативность, или «творческая», мышления);

в) специально-артистические способности (артистизм, особенность психомоторики, эмоциональное удовлетворение от перевоплощения, мотивация на успех в творческой профессии, тонкая дифференциация функций двигательного анализатора по амплитуде и скорости, особенности темпо-ритма и др.).

На смену известным работам И. П. Павлова о динамическом стереотипе пришли современные нейрофизиологические исследования последователей школы Н. А. Бернштейна и П. К. Анохина о том, что стереотип не является высшей формой нервной деятельности. Наряду со стереотипными, существуют и более сложные корковые механизмы, управляющие движением (например, нейрофизиологическая экстраполяция), М. Р. Могенович считает, что они имеют огромное биологическое значение, так как постоянно изменяющиеся внешние условия и задачи, возникающие в процессе движений, требуют соответствующих нюансов. Фактически, обучаясь лишь ограниченному количеству навыков и фигур, учащийся применяет в меру своей одаренности многие и разнообразные варианты движений путем экстраполяции: изменяется сценическая ситуация – изменяется и характер движений.

Резервные возможности человеческого организма мобилизуют деятельность сердечно-сосудистой системы, психомоторики и опорно-двигательного аппарата актера под влиянием тренировочного и репетиционного процесса, совершенствующего их умение достигать оптимальной работоспособности и профессионального результата творческой деятельности.

По мнению А. А. Деркача и Г. С. Михайлова, для мировой и отечественной психологии общим вектором, который создал конкретную почву акмеологических исследований, явилось перемещение проблемы совершенствования и оптимальности отдельной личности в область ее изучения в контексте жизненного пути (Б. Г. Ананьев, Н. И. Рыбников, Ш. Бюллер, А. Маслоу и др.). Б. Г. Ананьев разрабатывает проблемы человека как комплексные, стремясь выявить закономерности, этапы и взаимосвязи разных составляющих жизненного цикла человека и формулирует ключевые для будущей науки «акме». Ананьевская линия получает свое развитие уже в собственно акмеологических концепциях Н. В. Кузьминой, которая раскрыла акмеологическое основание продуктивности деятельности, профессионализма и педагогического творчества.

А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Е. А. Климов, А. Ю. Панасюк закладывают фундамент акмеологических знаний. И. Н. Семенов, разрабатывающий вопросы механизмов рефлексии в акмеологии, выделил основные тенденции ее развития, способы взаимодействия с другими науками и описал четыре основных этапа ее развития – латентный, номинационный, инкубационный и институциональный.

Сегодня можно говорить о новом этапе совершившегося становления акмеологии, ее реальном взаимодействии с психологической наукой (К. А. Абульханова, В. Г. Асеев, А. К. Маркова, В. А. Пономаренко, В. Д. Шадриков и др.), о результатах конкретных акмеологических исследований с их проблемами, моделями, технологиями и средствами акмеологической поддержки (О. С. Анисимов, С. А. Анисимов, Е. Н. Богданов, А. С. Гусева, Ю. В. Синягин и др.)

С позиции системного подхода комплексная программа тренингов актерской психотехники является важнейшей составной частью единой профессиональной системы обучения и воспитания будущих актеров. С этих позиций наиболее ценным для театральной педагогики представляется тренинг по системе К. С. Станиславского, «биомеханической» системе

В. Э. Мейерхольда, в «технике актера» М. А. Чехова и в тренинговых программах «гимнастики чувств» СВ. Гиппиуса (1967) и «тренинга и муштры» Л. П. Новицкой (1969).

По убеждению профессиональных мастеров искусства и театральных педагогов, процесс профессиональной подготовки актеров должен быть направлен на выявление его индивидуальности, причем профессиональное обучение должно идти параллельно с воспитанием его личности (К. С. Станиславский, В. И. Немирович-Данченко, А. Д. Попов, М. О. Кнебель, Н. В. Рождественская и др.).

Понятие профессиональной успешности деятельности актера возникло и стало употребляться в театральной педагогике около 30 лет назад по инициативе Г. А. Товстоногова, способствовавшего в 1980 г. созданию при тогдашнем ЛГИТМИКе (ныне СПб ГАТИ) лаборатории психологии актерского мастерства. Г. А. Товстоногов так и говорил на заседании комплексного совета по проблемам художественного творчества: «Могут ли быть в какой-то мере объективные критерии для оценки творческого потенциала будущих студентов? Как справиться с главной трудностью – выявлением того главного, без чего человек немислим на сцене: способностью возбудимого воображения, интуиции, восприимчивостью всего психофизиологического аппарата?» В созданной при его поддержке лаборатории СПб ГАТИ были найдены психологические критерии успешности актера, включая «мотивацию человека: его отношение к труду, потребность в самовыражении и в общении, в реализации своих способностей, в стремлении добиваться максимальных результатов в избранном деле. В системе потребностей творческой личности значительное место может занимать и потребность самоутверждения. Другой стороной общей художественной одаренности являются волевые качества личности – способность к саморегуляции и как следствие этого – высокая работоспособность» (Рождественская, 1976).

Психические процессы, участвующие в акте перевоплощения, имеют качественное своеобразие: внимание обладает высокой степенью переключаемости, восприятие отбирает существенно-характерное в человеке, память хранит переживания разных эмоциональных состояний, творческое воображение моделирует новую личность, действующую в предлагаемых обстоятельствах пьесы, воображение связано со способностью к сопереживанию, эмпатией. Выразительные способности представляют собой комплекс внутренних качеств личности, связанных с чувствительностью нервной системы (ее высокой активированностью). Эта особенность позволяет личности актера выдержать стресс публичных выступлений и обеспечить тонкость ее эмоционального реагирования.

Основные методы и способы оптимизации творческой деятельности актеров складываются из нейтрализации «ингибиторов творческой деятельности», препятствующих ей, а также из стимуляции, акселерации, оптимизации и других приемов психорегуляции (А. Л. Гройсман).

1.2. Исследование психокоррекционных возможностей профессионального обучения и творческой деятельности актера

В настоящее время в рамках гуманистической и трансперсональной психологии существует широкий спектр методов психокоррекции, использующих погружение человека в ИСС – измененное состояние сознания. Главная задача, стоящая перед такой эмпирической психокоррекцией – это интеграция личностью не только всего своего индивидуального опыта, но и более глубоких информационных слоев психики – перинатального и трансперсонального бессознательного. Постигание целостности сознания возможно через интеграцию всех его проявлений. Анализ различных подходов к исследованию феноменологии ИСС и методов психокоррекции в ИСС показал высокий уровень разработанности и обоснованности различных технических приемов погружения в ИСС и методов работы с испытуемыми на фоне практически полного отсутствия анализа роли личностной рефлексии в ИСС и слабой разработки детального рефлексивного процесса, приводящего к успешной психокоррекции в ИСС. Так, например, с точки зрения А. В. Россохина (1990), С. Грофа (1985), погружения в ИСС являются мощным терапевтическим фактором, самопроизвольно и спонтанно уничтожающим невротический радикал в процессе самоориентации субъекта и интеграции его с миром. При этом лучшей стратегией в ИСС является или прекращение рефлексии и полное доверие глубокой логике неосознаваемого (Гостев, 1992), или поддержание определенного связного дыхания (Козлов, 1992), или выполнение рекомендаций типа: «Позволить всему случиться», «Сосредоточиться на негативных ощущениях и расслабиться», «Безусловно принимать любые ощущения» (Огг, 1977).

В зависимости от характера осуществляемой субъектом рефлексии выделяются следующие способы проявления личности в проблемно-конфликтных ситуациях: патогенный и саногенный (Орлов, 1991); репродуктивно-регрессивный и прогрессивно-продуктивный (Семенов, Степанов, 1983). При погружениях в ИСС патогенный (репродуктивно-регрессивный) путь решения проблем заключается в применении испытуемым имеющихся в наличии, неадекватных для уникальной проблемной ситуации стереотипов рефлексии. Такой способ не приводит к успеху, и усиливающееся при продолжении погружения в ИСС дисгармоничное состояние приводит к личностному пути самореализации в виде избегания конфликта с помощью различных защитных механизмов (Freud, 1936) и, соответственно, к выходу из ИСС. Второй саногенный (прогрессивно-продуктивный) способ осуществления «Я» представляет собой рефлексивную работу с самими процессами рефлексии, заключающуюся в переосмыслении личностных патогенных стереотипов. При таком способе разрешения проблемно-конфликтной ситуации переживание конфликтности не подавляется, не игнорируется и не искажается, не служит толчком к личностному «уходу», а наоборот, обостряется и приводит к мобилизации ресурсов «Я» для достижения психотрансформации.

Анализ психологического механизма образования негативных неосознаваемых структур психики (Freud, 1901; Adler, 1929; Grof, 1984), механизма рефлексии как средства переосмысления субъектом содержания своего сознания, приводящего к интеграции в более целостное «Я», и многолетний опыт применения дыхательных методик погружения в ИСС (пневмокатарсис, ребефинг, вайвэйшн) позволил сделать вывод, что успешность коррекционной деятельности связана с работой испытуемого над правильными формами рефлексии той феноменологии, с которой он сталкивается в ходе погружения в ИСС.

В исследованиях А. Л. Гройсмана и А. В. Россохина было выделено пять этапов активной рефлексивной работы, необходимых для повышения эффективности психокоррекцион-

ного процесса в ИСС, и разработана методика саногенной рефлексии, включающая предварительное обучение и формирование устойчивых навыков и приемов рефлексивной работы с внутренней реальностью как в обычных состояниях, так и в ИСС; следующий за обучением курс погружений в ИСС – с активной рефлексивной работой и подробным анализом и коррекцией использованных рефлексивных стратегий после каждого погружения; затем индивидуальное использование навыков рефлексивной работы в ИСС в повседневной жизни.

Первый этап – «встреча» (с целью лучшего отражения сути каждого этапа, для их названий были использованы метафоры) характеризуется рефлексивной работой, направленной на осознанное разрешение воспринять подавленный ранее негативный опыт и помочь ему проявиться в сознании. Символическая презентация субъекту в ИСС представляет сложную совокупность ощущений, чувств, образов, звуков и т. п. при доминировании ведущей модальности. Сталкиваясь во время первого погружения с необычными внутренними переживаниями, испытуемый, если он не понимает, что с ним происходит, естественно, сначала теряется, пугается и пытается избавиться от них. Если это происходит и человек попадает под власть своего старого патогенного стереотипа рефлексии, то он, как правило, снова вытесняет в подсознание проявляющуюся в сознании негативную структуру, например, комплекс (Freud, 1901; Adler, 1929) или систему конденсированного опыта (Grof, 1980), добавив ей негативный заряд. Если же испытуемый, сохраняя активную рефлексия, направленную на встречу с негативным опытом, осознает необходимость взаимодействия с ним, старается разрешить себе испытывать любые переживания, то он начинает первый этап саногенной рефлексивной работы – «встречу».

Второй этап – «принятие» – заключается в работе рефлексии, направленной на полное и безоценочное принятие негативного комплекса со всеми его символическими презентациями, т. е. на спокойное символическое переживание прошлой психотравмирующей ситуации. При этом происходит сильная энергетическая разрядка соответствующей негативной структуры за счет высвобождения катектированной в комплексе энергии (понятие «энергия» привлекается в качестве метафоры для описания происходящих в ИСС процессов). Для интеграции с сознанием оставшегося информационного ядра комплекса, заряженного первичной негативной энергией, требуется продолжение рефлексивной работы в ИСС в соответствии с третьим, четвертым и пятым этапами.

Третий этап – «раскаяние» – состоит в переосмыслении негативных состояний как проявлений отвергнутой части собственной психики, пробуждении чувства глубокого раскаяния перед ней и в формировании направленности личности на активное взаимодействие с ней. Здесь необходимо осознать, что проявляющееся негативное образование является не чем-то чужеродным, что надо принять и то, от чего надо избавиться, оно представляет собой часть нашей психики, полностью равноценную любой другой части сознания.

Четвертый этап – «интеграция», в ходе которой происходит интеграция неосознанного ранее негативного образования психики с сознанием и порождение более целостного образа «Я», заключается в активной внутренней работе по приданию проявившемуся в сознании негативному образованию положительно-эмоционального личностного статуса. При этом следует изменить свое отношение к негативной структуре и через нее к самой бывшей психотравмирующей ситуации и скомпенсировать заряд первичной негативной энергии ядра комплекса положительной энергией.

Пятый этап – «отрешенность» – заключается в сохранении и закреплении нового целостного состояния сознания за счет спокойной, отрешенной рефлексии любых проявлений завершения процесса интеграции, какими бы эмоциональными и высокозначимыми они ни были.

Для устойчивого эффекта от цикла погружений в ИСС необходима не просто проработка проявляющихся проблем по всем пяти этапам, а формирование и закрепление на основе этой работы нового саногенного мышления и восприятия внутренней реальности.

На основе полученных в лаборатории педагогики и психологии творчества РАТИ-ГИТИС теоретических и экспериментальных результатов разработаны методические средства, позволяющие:

- а) оптимизировать психическое здоровье актеров профессиональных театров, студентов-актеров в процессе учебы;
- б) развивать у них творческие способности и актерское мастерство;
- в) при проведении психокоррекции формировать творческое отношение к содержанию своего сознания и тем самым способствовать духовному росту личности.

Положительный эффект от применения методики личностной саногенной рефлексии в ИСС сказывается в устойчивой нормализации показателей невротичности, в значительной коррекции некоторых личностных характеристик, предрасполагающих к нарушению психического здоровья, в сильном повышении уровня субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями, в замене патогенного реагирования на саногенное мышление и поведение.

Проведенные в лаборатории педагогики и психологии творчества РАТИ-ГИТИС исследования Л. Л. Евсеевой по гештальт-коррекции (Евсеева, 2002) личностных характеристик студентов-актеров дали ряд интересных результатов, на основании которых удалось выявить специфический круг различных феноменов самосознания актеров и характерных для них способов построения интрапсихических («это», «оно», «персона») и межличностных взаимодействий («Я» – «ты»). Гештальт-подход открывает широкие возможности для коррекции различных отношений и искажений процесса взаимодействия. Исходящее из понятия целостности личности направление гештальт-терапии позволяет направить фокус работы сразу на все уровни и компоненты, составляющие структуру «Я» у актера – когнитивную, аффективную, поведенческую.

В аффективной сфере методика гештальт-терапии помогает:

- почувствовать собственную ценность;
- приобрести искренность в отношении чувств к самому себе и другим;
- стать спонтанным в выражении собственных чувств, позитивных и негативных;
- научиться точно вербализовать свои эмоциональные состояния;
- почувствовать неадекватность некоторых своих реакций;
- в когнитивной сфере происходит осознание и понимание характерных защитно-компенсаторных механизмов, собственных мотивов, потребностей, особенностей поведения, т. е. понимание актерам того, как он выглядит, как его воспринимают другие и нет ли в этом расхождений;
- собственной роли в возникновении конфликтных и психотравмирующих ситуаций.

В поведенческой сфере:

- закрепляются новые паттерны поведения, связанные с поддержкой, взаимоотношением, ответственностью;
- расширяется и становится более гибким и спонтанным диапазон выразительных средств.

Таким образом, происходит значительная перестройка уровней, составляющих структуру личности актера и его образа «Я», увеличивается степень дифференцированности и интегрированности различных подсистем, его самосознания. Это способствует активиза-

ции неиспользованных личностных ресурсов, делает актера более гибким и многогранным, позволяя сформировать собственный, неповторимый стиль как стабильный и индивидуальный паттерн построения взаимодействия с окружающим и с самим собой. Практическое достоинство внедрения данного метода в ткань актерского творчества видится как в том, что, помимо коррекции «профессиональных неврозов», открывается возможность личностного роста и развития студентов, еще не имеющих каких-либо проблем, позволяя им осознавать и использовать заблокированные ранее ресурсы, а также возможность овладеть способами самокоррекции, самоподдержки и самоизменений. М. О. Кнебель отмечала, что в театральной педагогике в задачи воспитания входит не только формирование профессиональных умений и навыков, но, в первую очередь, развитие личности актера и элементов профессионального общения как центрального звена всего педагогического процесса. Такую возможность предоставляет гештальт-психология, которая может способствовать становлению актера с выводом его на уровень экзистенциальной зрелости.

В работе А. Л. Гройсмана, А. И. Савостьянова (1990, с. 94–104) приведены результаты наблюдения 604 человек с различными невротическими расстройствами, обратившихся за психопрофилактической помощью. Описываются различные психотерапевтические методы оптимизации их психического здоровья и творческой работоспособности после аутотренинга или гипносуггестии; отмечена нормализация факторов, формирующих невротическую симптоматику а также наблюдалось снижение так называемой невротической триады – ипохондрии, депрессии и эмоциональной лабильности.

Еще в начале 1970-х годов В. Н. Мясищев подчеркивал, что медицинская психология, занимающаяся, в частности, проблемами сохранения и укрепления нервно-психического здоровья человека, «на ближайшее будущее ставит перед нами ряд основных задач, наиболее важной из которых является разработка психогигиены людей различных профессий и возрастов» (Мясищев, 1970). К концу 80-х годов в этом плане обнаруживается необходимость прямого внедрения методов медико-психологической диагностики и коррекции в практику, например, выявление конкретных областей деятельности, где происходит эмоциональное перенапряжение в условиях интенсивного обучения или профессиональной деятельности. Здесь психокоррекционная работа должна развернуться со всей основательностью.

Реализация психотерапевтических методов на практике особенно значима для учебной и профессиональной деятельности артиста, сравнительно недавно вычленившейся сферы приложения сил профессиональных психотерапевтов и медицинских психологов. Профессия актера предполагает его вовлеченность в ситуации эмоционального напряжения, вплоть до эмоционального «накала» и «взрыва». Для многих артистов такая вовлеченность является отнюдь не болезнетворным, а, наоборот, целебным фактором, стимулирующим его работоспособность: «То копьё, которое ранит, оно же исцеляет». В то же время наблюдаются факты и нежелательного воздействия эмоционального тонуса на самочувствие и даже здоровье актера. Анализ результатов исследований ряда ученых показывает, что высокий тонус нервной системы может способствовать защите организма от различных болезнетворных факторов внешней среды, препятствовать заболеванию. Известные артисты неоднократно отмечали факты снятия болевых ощущений в период эмоционально насыщенной деятельности. Так, народный артист СССР С. М. Михоэлс танцевал на сцене по ходу действия пьесы во время землетрясения в Ашхабаде с трещиной лодыжки, не чувствуя боли под влиянием сильных сценических эмоций, но рухнул за кулисами от болевого шока в антракте, выключившись из акта деятельности (Гройсман, 1969; Кнебель, 1976, с. 202; Мясищев, 1970, с. 63).

Следует сказать и о негативном аспекте воздействия сценических эмоций. На этом важно остановиться потому, что «сценические эмоции» – достояние не только профессиональных актеров и людей искусства; многие «играют» в реальной жизни во вред себе и своему здоровью. Так, отрицательные эмоции были свойственны многим выдающимся

артистам как результат наигрыша, а не поисков «правдоподобия чувств в предлагаемых обстоятельствах», не миновал этих страхов и К. С. Станиславский. Об этом пишет народный артист СССР А. Д. Попов: «Боязнь зрительного зала, психологический и физический зажим, игнорирование чувств – все это признаки и страхи Станиславского в первые годы увлечения театром, и они не могли не сказаться на его системе... Чувство и волнение владели Станиславским, а не он ими в период любительства до организации Художественного театра» Пашенная, 1964, с. 23). Только ли актерам свойствен «наигрыш»? Практика психотерапии показывает: далеко нет, по-своему подтверждая истинность слов Шекспира: «Весь мир – театр...».

В связи с этим К. С. Станиславский поставил вопрос об установке на творческую деятельность, являющейся профилактикой «творческих зажимов». Необходимо, по Станиславскому, «воспитывать эту готовность к занятиям, это бодрое расположение духа... предработное состояние. С ним всегда надо приходить в театр» (Росляков, 1991, с. 15).

При создании образа «переживанием» или «воплощением» вовсе не обязательно «рвать страсти в клочья». Это влечет за собой пошлую манеру игры и выхолощенный натурализм, не устраивающий истинного зрителя. Кроме того, такой «актер-неврастеник», как называл его Станиславский (хотя диагностически это чаще может быть истерик), генерализует свои аффекты на все свое поведение и в жизни может «нажить истерию» (В. И. Немирович-Данченко). Происходит стирание граней между искусством и жизнью, а сценические эмоции ни в коей мере не должны быть житейскими, и наоборот. Ведь образно сказано о театре, что в игре на голову надо быть выше самого себя, ибо искусство не нуждается в признании его произведений за действительность, фальсификация правды и упадок творческой работоспособности появляются там, где на сцене играют «в чувства», а не подлинно выдают беспочвенную взволнованность за темперамент и вдохновение.

Профессиональная деятельность актера – поле приложения сил психотерапевтов со значимыми результатами для психопрофилактической работы в целом. Особенно это касается феномена вызываемой эмоциональной напряженности, который может как положительно, так и отрицательно воздействовать на психическое здоровье актера (и того, кто стремится «играть» в жизни). Следует сказать об известных «ножницах», существующих между теоретическими работами по проблемам психологии творчества и психологии искусства (Бруш-линский, 1969; Гройсман, 1992; Немчин, 1983; Перлз, 1995; Попов, 1960; Райх, 1992; Соколова, 1989 и др.) и прикладными исследованиями. Показано, что практическое внедрение методов психологической коррекции личности, в частности приемов психотерапии, – главное условие решения проблемы оптимизации эмоционально напряженного труда и творческой работоспособности актера, равно как и другой профессии.

Особо значимой здесь является личностно-ориентированная психотерапия (в русле работ по медицинской психологии В. Н. Мясищева, К. К. Платонова и др.). Что же касается психогигиены – важного элемента профессиональной деятельности, – то она в свою очередь достаточно хорошо описана в применении к неврологическим расстройствам (Александровский, 1976; Гройсман, 1986; Карвасарский, 1980), однако почти не изучалась в связи с личностными особенностями. Поэтому построение личностно- и профессионально-ориентированной системы психопрофилактики невротических расстройств при эмоционально напряженной деятельности актера было неполным.

Для более полного представления о целостной модели психопрофилактики невротических расстройств в условиях эмоционально-напряженной деятельности актера был осуществлен анализ системы психопрофилактики в театральном вузе на основе изучения специфики личностных особенностей в профессиональной деятельности студентов ГИТИСа. Индивидуальные характеристики, по данным стандартизированных методов исследования личности (СМИЛ) и 16-ФЛ О, каждого студента актерского и режиссерского факультетов

варьировали в значительных пределах. Однако благодаря применению этих методик удалось выявить некоторую достаточно стабильную типологию так называемых «режиссерского» и «актерского» профилей. Наиболее часто среди режиссерской группы встречался комплекс личностных черт ригидного типа, у актеров – гипертимный и демонстративный, у театроведов имела место смешанная типология акцентуаций (Гройсман, 1988, 1998, 2000).

При обращении студентов за психопрофилактической помощью фоновые личностные профили по СМИЛ характеризовались преобладанием следующих шкал: «ипохондрия», «депрессия», «эмоциональная лабильность», «тревожность». С помощью СМИЛ, 16-ФЛЮ Кеттела и др. установлена взаимосвязь некоторых личностных особенностей студентов с рядом актеров «риска», таких, как психические перегрузки, микросоциальные конфликты, «вредные привычки», нарушения режима труда и отдыха. По данным СМИЛ, такими предис-понирующими (предрасполагающий) личностными особенностями являются все шкалы «невротической триады», а также шкалы «импульсивность» и «тревожность».

Влияние методов психотерапии на личностные особенности студентов неоднозначно. Так, после аутогенной тренировки (АТ) происходили нормализация факторов, формирующих невротическую симптоматику, снижение уровня фрустрации (Р4), тревожности (О), повышение показателей самоконтроля (р3), независимости (32) и воображения (М).

Усредненный профиль по 16-ФЛЮ принимал вид, свойственный лицам, обладающим психической надежностью, точностью, умением и навыками общения с людьми.

Психотерапевтическое воздействие метода АТ (по СМИЛ) также сказалось прежде всего на снижении показателей «невротической триады». В усредненном профиле СМИЛ после применения АТ обращает внимание общее сглаживание 1, 2,3 и 7-й шкал. Сам же характер личностного профиля практически оставался неизменным.

Влияние гипносуггестии (ГСГ) на показатели шкал личностного профиля студентов (по 16-ФЛЮ), как и аутогенной тренировки, общеседативное, но более выраженное, нейтрализующее невротическую симптоматику. Вместе с нормализацией показателей невротичности происходило снижение уровня тревожности ниже нормы, что не всегда адекватно психотерапевтическим задачам, ибо эйфория часто ведет к ослаблению мобилизационной готовности организма. Несколько повышается по сравнению с фоном «защита Я», отражающая, в частности, усиление компенсаторных возможностей личности.

В результате применения дидактической психотерапии (ДПТ) выраженные изменения наблюдались на шкале тревожности. На остальных шкалах левой и правой частей профиля изменений не наблюдалось либо они были статистически недостоверными, в пределах 1 Т-балла по шкалам эмоциональной лабильности, психопатии, ригидности аффекта, аутизма и социальной интроверсии.

Выраженное снижение по 7-й шкале тревожности объяснялось психогигиеническими сведениями дидактического характера («Знание – наполовину выздоровление»), оказавшими стабилизирующее действие на эмоциональный тонус в результате снятия информационного дефицита, который вызывает обычно у тревожно-мнительных лиц чувства нерешительности и навязчивого беспокойства. Это подтверждалось и данными 16-ФЛЮ: механизм влияния ДПТ совершенно иной, чем при АТ, ГПТ (групповая психотерапия) и ГСГ в исследованных группах.

Факторы, составляющие базис невротичности, оставались неизменными, как и в фоновых исследованиях, лишь некоторые изменения касались Е (снижение доминирования), С (повышение эмоционального тонуса). «Защита Я» происходит по типу рационализации, при этом наблюдается понижение самоконтроля (Q3).

Патогенетические методы психотерапии в отличие от симптоматических (АТ, ГСГ) влияли на динамику личностных особенностей студентов. Так, под влиянием метода СПП

(специальная поведенческая психотерапия) наблюдался выраженный симптоматический эффект, проявившийся в снижении показателей «невротической триады» в среднем на 6 Т-баллов ($p < 0,05$). Наибольшее влияние в левой части профиля проявилось в снижении показателей шкалы эмоциональной лабильности (на 7 Т-баллов), наименьшее – отмечено по шкале ипохондрии (на 3 Т-балла). Достоверная нормализация профиля происходила и по 4-й шкале (психопатия), что сказалось на снижении показателей этой шкалы на 7 Т-баллов, шкалы ригидности (снижение на 6 Т-баллов) и шкалы аутизма (снижение на 8 Т-баллов). Остальные показатели правой части профиля оказались практически неизменными. Указанные выраженные изменения свидетельствуют о высокой личностной ориентированности метода, обладающего значительными личностно-корректирующими свойствами. Таким образом, вариант СПП с использованием техники эмоционально-стрессовых воздействий по своему реконструктивному влиянию на личность приближается к патогенетическим методам психотерапии (Гройсман, 1992; Пашенная, 1964; Рождественская, 1978).

Наиболее эффективным методом оказалась групповая психотерапия, под влиянием которой у 85,1 % испытуемых произошла редукция невротической симптоматики. Затем следуют СПП – 68,9 %, ГСГ-51,8 %, АТ-41,2%.

Методы психотерапии косвенно, через оптимизацию психической работоспособности и системы отношений личности, влияли и на академическую успеваемость. Так, применение АТ привело к повышению успеваемости: в 1,5 раза увеличился процент хорошо успевающих (66 %) и выявились студенты, учащиеся на «отлично» (18 %). Аналогичное воздействие оказало ГСГ: число отлично успевающих студентов возросло с 3,5 до 11 %, а учащихся на «хорошо» – с 42,4 до 58 %. Влияние СПП и ДПТ способствовало и уменьшению разброса успеваемости.

Самая высокая эффективность учебной деятельности отмечена в результате применения ГПТ: удовлетворительная учебная деятельность наблюдалась лишь у 6 % студентов, основную массу составили учащиеся на «хорошо» – 75 % и «отлично» – 19 % (данные статистически достоверны).

При анализе применения ГПТ в качестве эффективного метода личностно-ориентированной психопрофилактики обнаружились изменения конативных, когнитивных и эмотивных, а позднее и мотивационно-поведенческих реакций личности. Качественная и количественная оценки наметившейся реконструкции нарушений системы отношений под влиянием личностно-ориентированной психопрофилактики отражали возрастание личностного опыта каждого из участников групп патогенетической психокоррекции. Отмечалось достижение ими большей гибкости, адаптивности во взаимодействиях с людьми, в частности, в принятии себя и других с осознанием отношений и новых связей личности. Вместе с этим наблюдалось увеличение эмпатического потенциала студентов-режиссеров, причем оценочная эмпатия (Карамуратова, 1985) проявлялась в росте профессиональных педагогических способностей режиссеров и умении «вчувствоваться» в проблемы актера в контексте его отношений к различным (особенно к конфликтным и взаимонеприемлемым) ситуациям. Недостаточная эмпатичность отрицательно сказывалась как на психическом здоровье участников этой диады, так и на процессе учебной и профессиональной деятельности. Моделирование поведения в сложных ситуациях, отрабатывавшихся в виде тех или иных форм ролевого поведения, и преодоление трудностей межличностных взаимоотношений облегчало ход обучения и тренировки новой системы продуктивных отношений. Результаты СТ закреплялись в виде некоторых устойчивых «паттернов» поведения и личностного реагирования, свободного от прежнего фрустрационного и негативно-эмотивного реагирования, связанного с бывшей деструктивной системой личностных отношений.

В процессе групповой психотерапии как основного личностно-ориентированного патогенетического метода психопрофилактики наблюдалась оптимизация психического

здоровья (Гройсман, 1969), связанная с изменением системы отношений и появлением спокойно-выжидательного и активно-противодействующего отношения к невротическому состоянию.

У 156 студентов-актеров отмечена следующая эффективность ГПТ (положительный катамнез от года до пяти лет): практическое выздоровление с полным восстановлением работоспособности у 25 %, значительное улучшение работоспособности у 52,5 %, улучшение у 21,1 %, без эффекта – 1,4 %.

На примере изучения особенностей личности актеров профессиональных театров и студентов различных факультетов театрального института (актеров, режиссеров, театроведов), а также анализа невротических расстройств с учетом результатов контрольной группы сформулированы общие принципы и подструктуры системы психопрофилактики. На их основе должны создаваться организационно-методические формы психопрофилактической работы в вузе с ориентацией на его специфику и профиль.

Первый выделенный автором принцип, являющийся отражением основного системного подхода, – принцип личностно-ориентированной психопрофилактики. Второй принцип – профессиональная направленность системы психопрофилактики, определившаяся в связи с различием выявленных психических расстройств и личностных особенностей студентов театрального и физико-технического вузов.

Необходим различный подход и к выбору эффективных методов психотерапии: из-за большей эффективности рассудочно-разъяснительных методов у физиков и суггестивных – у актеров смещается и акцент в системе психопрофилактики; однако в любом случае систематизирующим фактором и ведущим методом психопрофилактики остается личностно-ориентированная групповая психотерапия, эффективная и у физиков, и у актеров. Реализация третьего принципа – комплексирования – возможна лишь при интегрировании личностно-ориентированных патогенетических методов (групповая психотерапия) с суггестивными симптоматическими методами психотерапии (аутогенная тренировка, гипносуггестия), а также методами, направленными преимущественно на психологические и нейрофизиологические процессы. Интегрирующей психофизиологические воздействия оказалась аутогенная тренировка, эффективно влияющая на высшие психические функции и характеризующаяся высокими рекреационно-физиологическими возможностями. Поэтому ее включение в систему психопрофилактики признано обязательным. Изучение эффективности применения тех или иных психотерапевтических методов позволило уточнить дифференцированные звенья и механизмы их лечебно-профилактической деятельности для построения и реализации оптимальной системы интегральной психопрофилактики. Это позволяет учитывать избирательность действенности этих методов, формировать специфические для каждой профессии механизмы психотерапевтического влияния. Так, метод дидактической психотерапии оказался более эффективным на начальном этапе перестройки когнитивных процессов, оставаясь почти бездейственным в плане активации эмоционально-волевой сферы личности студентов-актеров: он существенно не влиял на активную перестройку нарушений системы отношений личности. В то же время метод специальной поведенческой психотерапии, в меньшей степени затрагивающий когнитивную сферу, показал значительные преимущества перед другими, позитивно воздействуя на эмоционально-волевою сферу и перестраивая нарушенную систему отношений личности.

Следовательно, снятие негативных последствий эмоционально напряженного труда у актеров, улучшение их психического здоровья реализуется через взаимодополнение обоих методов.

Применяемая здравоохранением психопрофилактика (в основном использование ауто-тренинга) малоэффективна, поскольку она проводится без учета системных представле-

ний о деятельности и отношениях человека, его личностных и профессиональных особенностях, специфики творческого труда. Применение же только одного метода может привести к «потере» личности как субъекта эмоционально-напряженной и интенсивной деятельности. Описанные методы могут использоваться для психопрофилактики невротических расстройств не только у актеров, но и у представителей других профессий, связанных либо с избыточной информационной стимуляцией (работники сферы управления, студенты во время сессии), либо с недостаточной гипостимуляцией (операторы в условиях монотонной деятельности). На основе указанных материалов изданы учебные пособия и методические рекомендации, которые используются в лечебной работе и при проведении психолого-педагогического консультирования.

Глава 2

Общая характеристика наблюдений и методики исследования системных личностно-профессиональных качеств актеров

2.1. Системный анализ и методики исследований личностно-профессиональных качеств актеров

Понимая творческую личность как динамическую систему взаимосвязанных и диалектически взаимодополняющих друг друга биосоциальных подструктур и элементов (Платонов, 1982; Рождественская, 1995), обучение основам психологии в РАТИ-ГИТИС сочетается с преподаванием биологических дисциплин, таких, как основы анатомии и физиологии человека (Гройсман, 1987). полноценное обучение должно включать и так называемые «предельные нагрузки», тренирующие биологические и физиологические резервы организма, но было бы вульгарным биологизаторством строить программу обучения театральному искусству и актерскому мастерству лишь на знании анатомии и физиологии, не давая знаний и умений в области социальной педагогики и психологии, не развивая у становящейся личности учащегося творческую мотивацию и мировоззренческую направленность, поэтому целесообразно использовать весь арсенал психокоррекционных средств, включая поощрение, убеждение, внушение и уважение к студентам на основе принципов «диалога» и «партнерства», что обогащает нравственно-психологические основы личности. Естественно, применяя «предельные нагрузки», нельзя забывать и о биофизиологических базисных свойствах личности и организма, сочетая их с развитием силы и выносливости психологического аппарата, индивидуализируя нагрузки и адаптируя организм и личность актеров к их выполнению. В соответствии с современными направлениями педагогической антропологии, рассматривая движущие силы личности системно, как взаимодействие внешних и внутренних факторов реализации человека, биологических программ с духовными и социальными, мы строим программу обучения актеров во взаимодействии биологических и социальных предметов.

В связи с этим мы попытались осуществить целостное исследование актеров, относясь к ним как к личностям с позиции системного подхода, в котором К. К. Платонов усматривает биосоциальное единство человеческой личности в аспекте четырех рядоположенных подструктур: социальной – направленность личности, социобиологической – опыт личности, биосоциальной – индивидуальные психические свойства личности, биопсихической – базисные основы высшей нервной деятельности.

Учитывая эту функциональную динамическую системную концепцию К. К. Платонова, мы проводили комплексное исследование актеров в четырех следующих аспектах.

1. Социально-педагогический аспект рассмотрения актеров включает взаимодействие ученика и учителя в педагогическом процессе как средовые взаимовлияния, оптимизирующие обучение.

2. Персонологический (собственно личностный) аспект в парадигматике концепции К. К. Платонова – уровень высших психических функций актеров.

3. Психофизиологический аспект – уровень высшей нервной деятельности и нейровегетативной регуляции организма актеров.

4. Нейромышечный и психомоторный аспект рассмотрения «фактуры» анатомо-физиологических особенностей актеров.

Учет всех указанных уровней в единую интегральную систему исследования психомоторики предпринят А. А. Крыловым (Психология труда и инженерная психология, 1979) при составлении психомоторного профиля.

Система изучения психомоторики учитывает молярный и молекулярный уровни, причем молярный включает методики графических движений (типа линеограмм Мирра и Лопеса) и времени психомоторного компонента волевого усилия (измеряемого в секундах удержания мышечного усилия).

Молярные методики создают представление о координационных характеристиках актеров на личностном уровне. Учет же субъективного молярного уровня обеспечивается изучением реакции на движущийся объект и простой сенсомоторной реакции по методикам, широко известным в спортивной психофизиологии. Молекулярный уровень представлен теппинг-тестом, определяющим нейро-динамические субъективные характеристики актеров, а индивидуальный уровень измерялся сериальной динамометрией, обеспечивающей установление энергетических характеристик исполнителей (Аболин, 1989).

Координационные и скоростно-силовые характеристики актеров определялись с помощью общеизвестных тестов-реакций на движущийся объект и простой сенсомоторной реакции с измерением латентного времени простой зрительно-моторной реакции (ЛПЗМР).

Нейродинамические характеристики диагностировались тестами линеограммы (тест Мирра и Лопеса) и пробой многоточия (теппинг-тест в варианте Гройсмана-Шогама; см.: Гройсман, 2002).

Проба многоточия может иметь существенное значение для функциональной диагностики психомоторики. Соотношение точек и запятых выявляет преобладание собственно корковой и подкорковой психомоторики. Снижение темпа с уменьшением общего числа движений отмечается при астенических состояниях, причем «выход» к активности и оптимизации психической работоспособности может быть диагностирован опять же с учетом снижения или повышения, а иногда и пересечения корковой психомоторики с подкорковой. Отсутствие «реакции финиша» может расцениваться как снижение энергетических показателей психомоторики.

Методика исследования условных гаптических рефлексов (А. Н. Шогама, А. Л. Гройсман).

При недостаточности коркового включения и динамогенных аппаратов, регулирующих психомоторику (ретикулярная формация мозга, гипоталамус, образование старой коры, гиппокампо-амигдаллярная система, энторинальная кора), сказывается в преобладании тормозных ошибок («недожал»), а слабость механизмов коркового выключения динамогенеза в преобладании возбуждения («пережал»).

Подобные изменения выявляют функциональные расстройства нервной системы с патологическим преобладанием возбудительного или тормозного процессов.

Сериальная динамометрия (А. Н. Шогама, А. Л. Гройсман) По результатам 10-кратного сжатия составляется график по системе ординат: на абсциссе 10 пробных замеров, на ординате шкала в кг. Различают графики (Е. П. Ильин), отображающие особенности включения активирующих аппаратов двигательного анализатора, и достаточность мобилизации эрготрофотропной активации нервно-мышечного аппарата актера. При заторможенной и невыразительной психомоторике отмечается «кривая растормаживания»: наивысших показателей испытуемый достигает к 5–7 сжатиям, проба может свидетельствовать также о процессах утомления, о тренировке и подвижности нервных процессов и о типологических вариантах личностной психомоторики актера.

2.2. Общая характеристика наблюдений

Под наблюдением находилось 90 актеров московских театров (из них 45 студентов РАТИ-ГИТИС) и 33 актера экспериментального Стерлитамакского театра «Силуэт». Всего 123 человека.

Средний возраст актеров 24,5 лет.

Студенты РАТИ-ГИТИС уже с первых дней обучения привлекались к работе в театре и кино, в связи с чем их средний стаж исполнительской деятельности составляет 2,5 года. Профессиональные артисты кодировались по стажу следующим образом:

стаж до 5 лет;

стаж от 5 до 10 лет;

стаж от 10 до 20 лет;

стаж выше 20 лет.

Так как в задачу исследования входило изучение личностных особенностей актеров и акцентуаций их характера, то они классифицировались по 12 типам акцентуированных личностей, соответственно кодированными цифрами от 2.1 до 2.12 (по: Леонгарду-Шмишеку см.: Ратанова, Шляхта, 1998, с. 167–176).

В сравнении с профессиональной группой актеров студенты отличались малой вариативностью акцентуаций характера: у актеров преобладали только два типа акцентуаций – гипертимный (40 человек) и демонстративный (40 человек), остальные студенты в числе 10 человек имели разнообразные акцентуации (по одному студенту в каждом типе): с эмотивной, педантичной, тревожной, циклотимной, возбудимой, дистимной, экзальтированной, застревающей и (два) с истерической акцентуацией. Количество профессиональных артистов театров, представляющих разные типы акцентуаций, распределилось поровну.

Различались профессиональные артисты и студенты и по характеру синдромологических проявлений ввиду отсутствия у последних большого профессионального опыта исполнительской деятельности и несформировавшимся еще типом «достигающей мотивации». Монотонность акцентуированных и синдромологических проявлений можно объяснить «незрелостью» психики студентов, что соответствует опубликованным данным (А. Е. Личко, В. Ф. Матвеев).

В аспекте системного подхода изучались и разноуровневые функциональные стадии актеров по классификации В. А. Пономаренко: из них примерно поровну было актеров с умеренной и выраженной и только 7 актеров с резко выраженной стадией функциональных расстройств.

Из 90 актеров, находившихся под нашим наблюдением, лишь только один имел резко выраженную тревожность выше 45 баллов по методике Спилбергера-Ханина, 24 актера наблюдались с выраженной тревожностью от 30 до 45 баллов, 35 актеров с умеренной тревожностью от 5 до 30 баллов, у 20 актеров выявлена «стимулирующая тревожность» по А. Л. Гройсману (до 4 баллов). Специальный разбор состояний тревожности у актеров описан в 3 главе.

Психогенные реакции у студентов также отличались монотонностью, и у них преобладала «сценическая лихорадка» (в основном у гипертимных акцентуантов) и реакции протеста у демонстративных акцентуантов. В контрольной группе профессиональных артистов наблюдались полиморфные реакции, кодируемые цифрами от 6.1 до 6.11 (в том числе реакции вдохновения, фобические, обсессивные, паники и «пресыщения»).

Преобладающим типом нарушения психомоторики у актеров является расторможенность (7.1), чаще всего выявляемая у гипертимного и демонстративного типов акцентуа-

ции. У профессиональных актеров в равной степени встречаются все три типа нарушений, включающие расторможенность (7.1) и заторможенность (7.2), а также нарушение координации (7.3), несмотря на их профессионализм. Наши сравнительные наблюдения по типам агрессивности студентов и профессиональных актеров существенных различий не выявили и отличались многообразием: от физической агрессии (8.1) до чувства вины (8.8) по методике Басса-Дарки (см.: Ратанова, Шляхта, 1998, с. 172–178). Негативизм, обида и подозрительность встречающиеся поровну у тех и других, свидетельствует о патогенности мышления и необходимости «размышления» негативных эмоций с помощью методики обучения саногенному мышлению по Ю. М. Орлову.

Ряд работ педагогов и психологов, посвященных изучению интегральной индивидуальности и индивидуального стиля деятельности (В. С. Мерлин, Б. А. Вяткин, В. Э. Мильман и др.), указывают на необходимость учета этих показателей при взрывном (9.1) и ровном (9.2) типе поведения. Взрывной тип преобладал у студентов (75 % обследованных) и коррелировал с преобладающими акцентуациями характера (гипертимная и демонстративная) и расторможенностью психомоторики ($P > 0,09$). Отмечается также положительная корреляция гиперстенического типа сценического волнения с взрывным стилем деятельности, психомоторной расторможенностью и с указанными преобладающими типами акцентуаций у студентов, у которых, в отличие от профессиональных актеров, очень редко встречается гипостенический тип сценического волнения и сценической апатии.

У профессиональных актеров, как правило, наблюдается адекватная самооценка, в то время как у студентов все три типа самооценки наблюдаются поровну: пониженная (111) у 27 студентов, адекватная (112) – у 30, повышенная (113) – у 33 актеров, чаще у гипертимных акцентуантов.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.