

ПОДГОТОВКА АРТИСТОВ БАЛЕТА И ТЕАТРА

УДК 792

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ И СЦЕНИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Л. И. Грачева¹

¹ Российский государственный институт сценических искусств, ул. Моховая, 34, Санкт-Петербург, 191028, Россия.

В статье представлены основные направления работы лаборатории психофизиологии исполнительских искусств СПбГАТИ (РГИСИ), охарактеризованы задачи и основные методики изучения актерского творчества в ходе образовательного процесса в театральном вузе.

Ключевые слова: Психология творчества, актерское искусство, психофизиология, театральное образование.

PSYCHOPHYSIOLOGY AND THEATRE EDUCATION

Larisa V. Gracheva¹

¹ Russian State Institute of Performing Arts, 34, Mokhovaya St., Saint Petersburg, 191028, Russian Federation.

The article presents the strategy and methods of research in the laboratory of psychophysiology of performing arts in St. Petersburg Theatre arts Academy (Institute of Performing arts). It focus on the actor's creativity during the educational process in high theatre school.

Keywords: Psychology of creativity, acting, psychophysiology, theatre education.

Казалось бы наука и искусство далеки друг от друга, их цели векторно противоположны. Театральная или сценическая педагогика есть особый раздел педагогической науки. Нет ни одной области человеческой деятельности, кроме театра, где требуется специальный термин для определения направленности усилий педагога на объект.

Нет ни литературной, ни медицинской педагогики, есть общая, социальная, дошкольная и т.д. и сценическая педагогика. Связано ли

это с тем, что педагогическая наука молода. Нет, как раз междисциплинарное объединение и сделало ее самостоятельной наукой, где объектом становится не ученик, обучающийся той или иной деятельности, а «педагогический факт (явление)». В сценической педагогике все не так, здесь объектом становится не просто каждый ученик, каждая творческая индивидуальность, но и переменчивое ото дня ко дню состояние души ученика.

Правда, К. Д. Ушинский предостерегает от эмпиризма в педагогике, утверждая, что педагогический личный опыт, даже успешный, не обязательно закономерен и может не повториться. Вот неповторимость педагогического опыта и выделяет сценическую педагогику из всех прочих педагогических штудий.

Ушинский сравнивает эмпиризм в педагогике со знахарством в медицине. Он не прав. Эмпиризм в народной педагогике первобытных людей, черпавших знания из опыта своего и своих отцов, породил и саму педагогическую науку.

Личный успешный педагогический опыт — драгоценнейшая первооснова. Сценическую педагогику отличает от прочих чрезвычайно тонкий и нежный объект — не ученик, не «педагогический факт» — а душа художника. Сценическая педагогика занимается «воспитанием чувств» в самом прямом, а не литературном значении этих слов. Приемы и упражнения актерского тренинга изменяют восприятие, реактивность, развивают органы восприятия на физиологическом уровне, зачастую «подправляют» темперамент, снимают «обручи брони характера». Театральные педагоги своего рода врачи, которые ставят диагноз и назначают индивидуальное лечение, нельзя ошибиться.

Я уже много писала о психофизиологическом воздействии упражнений актерского тренинга. Чтобы не повторяться, могу адресовать к своим книгам, где этому уделяется специальное внимание и пространство размышлений. Здесь только напомню, что приемы и методы сценической педагогики возводят ее в особый ранг. Это больше, чем педагогика, которая занимается образованием и воспитанием.

Сценическая педагогика это системное воздействие на организм ученика, на его тело, душу, кровообращение, мышление, воображение, сознание и бессознательное. Я специально упомянула кровообращение, потому что в свое время Константин Хабенский в интервью сравнил процессы, которые произошли с ним в учебной мастерской, с переливанием крови. И он прав, обновляется и кровь тоже.

Театральная педагогика как наука и искусство нуждается в открытиях естественных наук. Театральные педагоги занимаются необычайно

тонкими вибрациями актерской души, то есть психофизиологическими процессами, связанными с эмоциями, восприятием, реактивностью, воображением. Но, все это есть психические процессы и, развивая воображение или восприятие, мы внедряемся в область психики, следовательно, ответственны за воздействие приемов актерской психотехники на психическое здоровье учеников.

Это размышление стало фундаментом для поиска возможностей возникновения лаборатории психофизиологии исполнительских искусств СПбГАТИ (Санкт-Петербургской государственной академии театрального искусства) и ИМЧ РАН (Института мозга человека Российской академии наук). Существуют ли объективные критерии эффективности методов и приемов театральной педагогики, кроме успешной судьбы в профессии? Какие психофизиологические изменения происходят в результате воздействия на тонкие вибрации души? Воображение, внимание, восприятие — психические процессы. Значит, говоря об их развитии в театральной школе, мы должны понимать, что это есть воздействие на психические процессы. Веруя в успешность воздействия упражнений актерского тренинга на психические процессы, захотелось уяснить, так ли это и насколько серьезно актерская ПСИХОТЕХНИКА внедряется в личность и психику ученика. Если мы, действительно, внедряемся — развиваем воображение, расширяем восприятие и т.д., то нужно очень точно диагностировать актерскую одаренность и назначить индивидуальное и точное «лечение». Главный тезис — НЕ НАВРЕДИТЬ!

Эта задача определила стратегию работы вновь созданной лаборатории.

Лаборатория психофизиологии исполнительских искусств (ПИИ) образовалась в стенах Академии театрального искусства в 2004 году, благодаря интересу, усилиям и личным поступкам Н. П. Бехтеревой. Будучи научным руководителем Института Мозга Человека РАН, она приехала на прием к ректору СПбГАТИ Л. Г. Сундстрему лично и предложила совместный проект. До этого мы сотрудничали с Н. П. Бехтеревой пять лет на базе ИМЧ. Необыкновенно важно напомнить про преемственность этого подразделения с лабораторией психологии творчества, существовавшей в ЛГИТМиК ранее. Мы благодарны нашим предшественникам, которые также изучали особенности актерской одаренности. Мы вслед за ними занимались изучением особенностей сценических эмоций в продолжение трудов С. В. Гиппиуса, Н. В. Рождественской, В. Н. Кочнева, и др. Отличие нашей лаборатории от лаборатории предшественников существенное,

оно заключается в привлечении к работе крупнейшей организации, занимающейся изучением психических процессов — ИМЧ РАН. СПбГАТИ и ИМЧ создали совместную лабораторию, возникли общие задачи, решение которых стало чрезвычайно важно. Исследования до последнего дня своей жизни возглавляла научный руководитель ИМЧ РАН действительный член РАН и РАМН Н. П. Бехтерева.

Задачами лаборатории стало:

1. Исследование мозгового и вегетативного обеспечения творческой деятельности, изучение особенностей актерского творчества.

2. Изучение психофизиологического механизма действия упражнений актерского тренинга с целью выявления их эффективности или не эффективности на всех этапах обучения.

3. Исследование изменений пространственно-временной организации мышления в процессе сценического переживания. Выявление коррелят особых состояний, связанных с перевоплощением.

4. Исследование возможности воздействия воображаемых (предлагаемых) раздражителей, физических и психических, на пространственно-временную картину сознания.

5. Выявление предикторов актерской одаренности.

Для решения поставленных задач использовались современные методы психофизиологии.

Цели:

1. Установить психофизиологические характеристики сценического переживания. Выявить картину мозгового обеспечения особых состояний сознания, сопутствующих творческому самочувствию.

2. Доказать возможность тренировки самовоздействия для обретения особых состояний сознания и выхода из них.

3. Получить картину мозгового обеспечения эмоциональных реакций при внешнем и внутреннем возбуждении эмоций.

Деятельность первого периода работы лаборатории была связана с выявлением психофизиологических особенностей актерского восприятия, воображения, реактивности в творческом задании. Наряду со студентами актерами в экспериментах в обязательном порядке были заняты не актеры, студенты других специальностей (контрольная группа). Сравнительный анализ позволяет выявить особенности мозговой организации актерской деятельности.

Одним из существенных качеств, выявленных в этот период, оказалась особенность восприятия у студентов актеров. Эксперимент всегда начинался с регистрации фона ЭЭГ с открытыми и закрытыми глазами, чтобы дальнейшие изменения сравнивать с фоном. Оказалось,

что открывание глаз у группы актеров вызывает активацию зон коры мозга, то есть мозг остро реагирует на открывание глаз. Реакция активации зафиксирована только у актерской группы, в контрольной группе ее не обнаружено. Такое сравнение впервые было предпринято нами много лет назад, далее от года к году мы получали подтверждение: практически у всех испытуемых студентов актеров при открывании глаз начинается реакция восприятия, у контрольной группы такая реакция имеется только у 1–2% испытуемых. Важно, что выявленная особенность обнаруживается в начале обучения, следовательно, относится к качествам, коррелирующим с актерской одаренностью [см.: 1, с. 377–378].

С помощью психологического тестирования, которое сопровождало каждому эксперименту, выявлены и/или подтверждены некоторые предикторы актерской одаренности: высокая импульсивность, демонстративность, экзальтированность, низкая тревожность, отсутствие застревания, низкая педантичность. Большая статистика, полученная в исследованиях Н. В. Рождественской и исследованиях лаборатории психологии творчества ЛГИТМиК предыдущего периода, указывает на существование неких объективных критериев способностей. Одним из них является и наше открытие: реакция активации — восприятие — при открывании глаз у актерской группы.

Главное же направление деятельности лаборатории — изучение психофизиологических изменений в процессе и в связи с обучением в театральной школе.

Теперь об особенностях актерского воображения.

В результате наших исследований получены данные, связанные с развитием воображения в процессе обучения и появлением особого психофизиологического восприятия предлагаемых обстоятельств.

Тест основывался на сравнении картин ЭЭГ, полученных при проживании (воспоминании) в воображении личных обстоятельств (случай из жизни), бывших в жизни испытуемого (эмоционально-отрицательных и эмоционально-положительных), и авторских обстоятельств (сцены из пьесы) также эмоционально положительных и отрицательных («радость» и «горе»).

Первый эксперимент относится к далекому прошлому, тогда мы провели исследование со студентами четвертого года обучения на материале пьесы «Дядя Ваня». У актеров была обнаружена более мощная реакция на проживание в воображении предлагаемых обстоятельств, в сравнении проживанием в воображении случая из своей жизни. У контрольной группы активация была только при проживании

(воспоминание) случая из жизни. Нам захотелось проверить, является ли такая реакция результатом обучения или такими эмоционально-реактивными на воображаемые (предлагаемые) обстоятельства студенты актеры были до начала обучения. На новом наборе в мастерскую эксперимент был проведен в два этапа — на втором и четвертом курсе. Оказалось, что на втором курсе реакция на предлагаемые обстоятельства была гораздо меньше реакции на автобиографические, и группа актеров мало отличалась от контрольной группы. Второй этап исследования подтвердил наши ожидания, реакция большей активации на авторские обстоятельства, чем на личные, является результатом обучения. Картинки результатов актерской и контрольной групп вновь оказались противоположны: активация на предлагаемые обстоятельства у актеров, деактивация у контрольной группы.

Дальнейшие эксперименты лаборатории выявили упражнения, которые и повлияли на повышение реактивности на предлагаемые обстоятельства в сравнении с автобиографическими.

Упражнения автора «Речевой наговор и «Пластический наговор» давно хотелось исследовать, потому что при выполнении они дают сильный эффект, видимый тренеру визуально. Поэтому их и взяли в эксперимент.

Упражнение «Речевой наговор» описано нами ранее [см.: 2; 3], однако здесь повторим описание его для понимания порядка и результатов эксперимента.

Цель: саморегуляция сознания, концентрация внимания на заданной теме, тренировка непрерывности мышления на заданную тему. Заданы три темпа движения: 1 темп — медленное движение; 2 — привычная ходьба, 3 — бег. Темп движения задает ведущий. Кроме темпа движения, ведущий задает тему «наговора». Наговор — непрерывное проговаривание вслух мыслей, ассоциаций, видений в связи с заданной темой. Главное условие — непрерывность речи. Не нужно говорить связно или умно, нет задачи сочинить рассказ, есть задача не допускать молчания, а, следовательно, остановки мышления на тему. После пробы движения в каждом темпе ведущий дает команду свободного выбора темпа каждым участником. Упражнение должно продолжаться от 20 до 40 минут. В первые 5–10 минут участники заставляют себя говорить на заданную тему, в последующее время начинается серьезное и очень эмоциональное подключение к теме. Поток сознания на заданную тему вырывается наружу, преодолевая сопротивление «швейцара» на границе сознания и бессознательного. Мы помним гораздо меньше, чем знаем. Мы знаем гораздо больше, чем помним.

В упражнении «вспоминаются» давно забытые факты и события или даже воспринятые, но неосознанные в свое время.

Большинство авторских упражнений, представленных нами в «Психотехнике актера» [см.: 4], связаны с применением «наговоров» для решения разных задач в работе над ролью. Слово, речь, текст и ритм движения являются краеугольным камнем, началом и завершением процесса сотворения роли, рождения художественного образа вообще и процесса актерского творчества, в частности. Ритм и Слово организуют сознание. Упражнения, выбранные для эксперимента, связаны с ритмостимуляцией сознания.

Проведенный анализ показал, что изменения, зафиксированные в конце тренинга, соответствуют уходу от доминирования обработки информации, поступающей через зрительный анализатор, что указывает на появление особого состояния сознания, связанного с концентрацией на внутренних объектах и отключением внешнего восприятия. Известно, что зрительный анализатор «возглавляет» восприятие. Также полученные данные показывают увеличение объема информации, удерживаемой в сознании.

Упражнение «пластический наговор» также связано с ритмостимуляцией сознания. Для его выполнения готовится фонограмма, смонтированная из музыкальных фрагментов, звуков, шумов. Далее участнику предлагается подчинить тело ритму музыки, а мышлению дается тема, как в «речевом наговоре». Упражнение продолжается от 20 до 40 минут. Длительность установлена эмпирически: меньше 20 минут — участники не успевают «дожить» тему, больше 40 минут — устают после тренинга, и последующее занятие малопродуктивно.

Психофизиологическая картина состояния, полученного в результате выполнения упражнения «пластический наговор» оказалась схожей с картиной изменений фазы сна, называемой «парадоксальный сон» (ПС). Н. Н. Данилова утверждает: «ЭЭГ парадоксального сна сходна с ЭЭГ бодрствования. Как правило, во время парадоксального сна наблюдается десинхронизация электрической активности мозга. Однако у человека, у которого альфа-ритм хорошо выражен, он также может регистрироваться и во время ПС. <...> Регистрация нейронной активности в ретикулярной формации среднего мозга, заднего гипоталамуса, поясной извилины во время цикла бодрствование — сон показывает ее удивительное сходство во время ПС и бодрствования. Это позволяет некоторым исследователям говорить о ПС как об аналоге бодрствования с тем лишь различием, что при ПС возникает атония скелетных мышц и резко снижается активность сенсорных входов,

тогда как процессы, происходящие в головном мозге качественно сходны» [5, с. 267].

В состоянии, вызванном упражнением «пластический наговор», имеются множественные признаки ПС, кроме атонии скелетных мышц, ибо ритм двигательной активности и моделирует состояние ПС-Б (парадоксальный сон — бодрствование). Нейронная активность в поясной извилине и гипоталамусе, согласно Даниловой, указывают на связь двигательной активности, провоцирующей эмоциональное переживание, и моторного выражения эмоций: «Поясная извилина является субстратом эмоциональных переживаний и имеет специальные входы для эмоциональных сигналов... Далее сигнал из поясной извилины через гиппокамп вновь достигает гипоталамуса... Так нервная цепь замыкается. Путь от поясной извилины связывает субъективные переживания, возникающие на уровне коры, с сигналами, выходящими из гипоталамуса для висцерального и моторного выражения эмоций» [5, с. 220].

В пластическом наговоре ритм двигательной активности задается ритмом музыки, сознание же подключено к теме наговора, заданной тренером.

Все начинается с двигательной активности, заданной ритмом музыки. Тело заражается ритмом музыки, ритм тела включает внутренние видения, эмоциональную сферу, которые, в свою очередь, уже провоцируют испытуемого совершать не случайные движения, а движения мышечного выражения эмоций. Те и индуцируют эмоциональные переживания и т.д. В связи с этим важно, чтобы упражнение длилось 20–40 мин. В первые минуты ритм тела сознательно задается участником самому себе в заданном музыкой ритме, далее ритм, воспринятый не только ухом, но и всем телом, живущим в заданных ему условиях, приводит к состоянию ПС-Б. Можно предположить, что выполнение упражнения погружает в состояние близкое к ПС. Наблюдение за участниками в группе подтверждает это. В первые минуты выполнения упражнения пауза в музыке вызывает остановку упражнения, а после продолжительного существования в заданных ритмах пауза в музыке не останавливает некоторых участников, они продолжают движение, ритмы которого организует эмоциональное переживание внутренней активности.

Чем состояние, называемое «парадоксальный сон», может быть полезно в сценической педагогике и что это такое? Согласно Даниловой [см.: 5, с. 269], доминирование ПС у новорожденных способствует созреванию нервных элементов и формированию нервных связей,

что достигается, в частности, за счет высокого уровня активности в ретикулярной системе. Согласно И. П. Павлову, сон и внутреннее торможение — явления однородные и одно может переходить в другое. Сон активизирует одни структуры и тормозит другие. Большое количество исследований, проведенных ранее, было связано с изучением связи ПС и памяти. Представляется важной точка зрения Т. Н. Ониани, согласно ей во время ПС происходит воспроизведение прошлого опыта, оживление следов долговременной памяти и, тем самым, задержка забывания [см.: 5, с. 272].

И еще одна функция ПС, которая необходима в сценической педагогике. Данилова утверждает: «Большое распространение получило представление о мотивационных функциях ПС. Основываясь на новых данных, оно во многом созвучно положению З. Фрейда о том, что при сновидениях происходит удовлетворение тех потребностей организма, удовлетворение которых не было завершено при бодрствовании. Полагают, что во время парадоксального сна происходит освобождение организма от избыточной мотивационной энергии, накопленной при бодрствовании, и тем самым сохраняется состояние равновесия. Согласно Р. Гринбергу, основной функцией ПС является психологическая стабилизация, защита личности от нерешенных конфликтов. Согласно Дж. Вогелю, во время ПС развиваются мотивационные процессы» [см.: 5, с. 275].

В анализе участниками своего состояния всегда присутствует эмоциональная персонификация с ролью в процессе выполнения, если тема наговора была связана с перевоплощением в другого человека, с обстоятельствами жизни персонажа — пьесы. Сочиняется жизнь в роли из собственного жизненного опыта, в который входят и биография участника, и весь имеющийся интеллектуальный — культурный опыт. «Вспомненная» жизнь роли, рождает мотивационные процессы, которые, конечно, переплетаются с личными воспоминаниями — переживаниями. Так начинается эмоциональное, психофизиологическое соединение себя с другим. В сознании откладываются новые знания о рождаемой личности — персонаже-роли.

Следующей темой исследований стало сравнение психофизиологической картины мозгового и вегетативного обеспечения реальных и воображаемых физических (температурных) воздействий.

Тренировка памяти физических ощущений в воображаемых (предлагаемых) обстоятельствах является важнейшим элементом школы. Это бесспорно для всех. Но признаемся честно, не все педагоги верят в возможность подлинного замерзания от воображаемого холода

или в натуральность пота в воображаемой жаре. Мы не захотели продолжать спор, а решили исследовать это явление в сравнении физиологической картины реального и воображаемого температурного воздействия.

Мы предложили испытуемым опускать руки в емкость с реальной и воображаемой водой (горячей и холодной). Погружение рук в горячую или холодную воду — простое воздействие, погружение одной руки в горячую, другой в холодную воду — сложное воздействие.

Выявились объективные данные, которые должны прекратить теоретические споры. Более выраженной динамикой в условиях простых воздействий характеризуются воздействия воображаемые в диапазоне гамма, а в условиях сложных воздействий — воздействия реальные. В диапазоне же альфа 2 более выражена динамика в ситуации реальных воздействий, как для простых, так и для сложных воздействий. Изменения мозгового обеспечения при реальных и воображаемых воздействиях однонаправлены, но воображаемые более выражены в случае унитарных — простых воздействий. Этот факт отчасти подтверждает, что воображаемые физические ощущения тренируемы, ведь погружать руки в горячую и холодную воду нам нужно не один раз за день. А вот сложные воздействия — одна рука в горячем, другая в холодном — случаются крайне редко, следовательно, не тренировались ранее.

Изучение динамики параметров ЭЭГ при выполнении упражнений «воображаемые температурные воздействия» позволило впервые получить доказательства изменения состояний мозга и в условиях реальных, и в условиях воображаемых простых и сложных физических (температурных) воздействий.

В дальнейших публикациях мы осветим результаты исследований, указавших на высокую эффективность целого ряда упражнений актерского тренинга.

А завершим наше высказывание признанием, что сама идея создания лаборатории принадлежит Н. В. Демидову: «О каких же экстренных мерах можно говорить в нашем деле? Перво-наперво — создание театра, рядом с которым поблекли бы и обнаружили всю свою фальшь все описанные подделки под искусство. Второе дело — создание школы, где воспитывались бы по строго проверенным методам актеры подлинного творческого переживания. Третье дело (единовременно с первым) — создание научно-исследовательской лаборатории для проверки и усовершенствования уже существующих (найденных) методов и для открывания новых (выделено мною. — Л. Г.)» [6, с. 89].

Известно, что и К. С. Станиславский предлагал И. П. Павлову сотрудничество в поисках путей совершенствования творческой природы актера. Этому не дано было осуществиться из-за смерти последнего в 1936 году. Нам, наследникам Станиславского оставалось только мечтать о возможных открытиях этого славного дуэта или попробовать осуществить то, что не успел сделать мастер. Нужно признать, что осуществление идеи в середине 90-х, когда я начала поиски современного «Павлова», оказалось делом неподъемным. В пространство поиска вошли крупные ученые психофизиологи и серьезные научные организации. Затея исследования эффективности упражнений актерского тренинга не находила отклика долгое время, ведь она не могла привести к коммерческому успеху. К тому же, актерская профессия еще и не была причислена к ордену творческих. Актер — творец? «Нет», — отвечали мне многие уважаемые ученые. Когда на мое предложение откликнулась Н. П. Бехтерева, я перестала «обижаться» на ученый мир и согласилась называть вновь созданную лабораторию «Лабораторией психофизиологии исполнительских искусств».

Это не только компромисс, но и убежденность, что результаты совместной деятельности докажут творческую актерского дела. Что и случилось, уже через пару лет после начала наших экспериментов. Коллеги из института мозга человека стали называть актеров инопланетянами. Это связано с обнаруженными отличиями в мозговом обеспечении восприятия, воображения, внимания, эмоциональности у актерской группы в сравнении с контрольной группой (не актеры).

Какого же было наше удивление, когда обнаружилось, что некоторые упражнения воздействуют не только на актерски одаренных, специально отобранных людей, но и на контрольную группу. Участники контрольной группы делали эти упражнения впервые в жизни, визуально казалось, что у них не получается, а ЭЭГ показывает, что изменения, полученные в процессе выполнения упражнения однонаправлены с актерской группой. Следовательно, упражнение эффективно с первого раза и при целенаправленной тренировке можно добиться того же эффекта, что в актерской группе.

Для проверки этой гипотезы возникла идея создания группы «Тренинг внутренней свободы» в СПбГАТИ для не актеров. Программа тренинга включает семь воскресений по восемь часов и завершается открытым показом для зрителей отрывков и этюдов на литературной основе. Я просила участников быть добровольцами и принять участие в психофизиологическом исследовании в начале и конце тренинга. Таким образом, уже через два года набралось необходимое

количество испытуемых для получения статистической достоверности нашего открытия. А открытие заключалось в невероятном всплеске актерской одаренности и возможности обретения творческого самочувствия, не специально отобранными одаренными людьми, а в выборке, образовавшейся случайным образом. Кроме того, что испытуемые никогда не занимались актерским делом, возраст их был в среднем больше возраста студентов актеров. Тем не менее, как показал эксперимент, их восприятие расширялось, воображение развивалось, мышечная свобода обреталась.

По окончании открытого показа в седьмое воскресенье всегда вставал вопрос о продолжении, потому что участники отведали сладость творчества. Завершалось наше общение анкетами обратной связи, где были вопросы, связанные с тренингом на разных его этапах. Там звучали удивительные признания об «обретении себя», «встрече с собой» и с новым опытом. Например, такие: «Мне думается, что лучшего опыта у меня не было, роль в отрывке помогла решить ситуацию в реальной жизни», «Полное переосмысление себя — взросление», «Упражнение «наблюдение за другими людьми» сделало окружающих интересными. Каких людей только нет в жизни!», «Я буду помнить это всю жизнь!» и т.д.

Таким образом, само понятие «актерская одаренность» оказалось связано более с мотивацией, чем с некими задатками, данными от природы.

Это утверждение, конечно, еще нуждается в доказательствах, в дальнейших поисках упражнений и направлений тренировки, в дальнейших психофизиологических исследованиях. Их результаты укрепят нашу веру в то, что одаренность — есть совокупность особенностей психических процессов, таких как ощущение, восприятие, воображение, которые поддаются тренировке у всех мотивированных людей, если хотят и нашли своего Учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Danko S. G. The Reflection of Different Aspects of Brain Activation in the Electroencephalogram: Quantitative Electroencephalography of the States of Rest with the Eyes Open and Closed // Human Physiology. 2006. Vol. 32. № 4. P. 377–388.
2. Грачева Л. В. Актерский тренинг: теория и практика. СПб.: Речь, 2003. 168 с.
3. Грачева Л. В. Эмоциональный тренинг: Искусство властвовать собой. СПб.: Речь, 2004. 120 с.

4. Грачева Л. В. Психотехника актера: Учебное пособие. СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2015. 384 с.
5. Данилова Н. Н., Крылова А. Л. Физиология высшей нервной деятельности. М.: Учебная литература, 1997. 431 с.
6. Демидов Н. В. Творческое наследие: в 4 т. СПб.: Гиперион, 2004. Т. 1. 421 с.

REFERENCES

1. Danko S. G. The Reflection of Different Aspects of Brain Activation in the Electroencephalogram: Quantitative Electroencephalography of the States of Rest with the Eyes Open and Closed // Human Physiology. 2006. Vol. 32. № 4. P. 377–388.
2. Gracheva L. V. Akterskij trening: teoriya i praktika. SPb.: Rech', 2003. 168 s.
3. Gracheva L. V. Emocional'nij trening: Iskusstvo vlastvovat' soboj. SPb.: Rech', 2004. 120 s.
4. Gracheva L. V. Psihotehnika aktera: Uchebnoe posobie. SPb.: Izdatel'stvo "Lan"; Izdatel'stvo "PLANETA MUZYKI", 2015. 384 s.
5. Danilova N. N., Krylova A. L. Fiziologiya vysshej nervnoj deyatel'nosti. M.: Uchebnaya literatura, 1997. 431 s.
6. Demidov N. V. Tvorcheskoe nasledie: V 4 t. T. 1. SPb.: Giperion, 2004. 421 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Л. В. Грачева — д-р искусствоведения, доц.,
akteon1779@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Larisa V. Gracheva — Dr. Sci. (Arts), Ass. Prof;
akteon1779@mail.ru