



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА  
КАФЕДРА ХОРЕОГРАФИИ

**«Индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога-  
хореографа»**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.01 Педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры**

**«Педагогика хореографии»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

84,32 % авторского текста  
Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована  
« 01 » 02 2022 г.  
зав. кафедрой хореографии  
Чурашов А.Г.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-307-211-2-1  
Сафронов Алексей Олегович

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры хореографии  
Юнусова Елена Борисовна

Челябинск  
2022

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА (ДУЭТНЫЙ ТАНЕЦ).....	10
1.1 Специфика индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога-хореографа .....	10
1.2 История становления и развития дуэтного танца.....	38
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА В ДУЭТНОМ ТАНЦЕ ...	57
2.1 Особенности преподавания дуэтного танца .....	57
2.2 Анализ результатов исследования .....	88
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	104
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	110

## ВВЕДЕНИЕ

Произошедшие за последние десятилетия социально-экономические и социокультурные преобразования обострили проблему прогнозирования потенциалов человеческого развития, поэтому естественно повысился интерес к индивидуальности, которая становится одним из основных факторов адаптации человека к новым условиям.

Решение социальных проблем невозможно без педагога, способного на высоком профессиональном уровне активно создавать комфортную образовательно-воспитательную среду для каждого своего ученика и для себя лично. Немаловажно стремиться стать компетентным специалистом, способным понять глубокие интеграционные процессы в мировом сообществе, проявлять свою индивидуальность в решении профессиональных задач. Стоит отметить, что благодаря самопознанию человек способен в значительной мере осмыслить себя и научиться использовать свои сильные стороны.

Трансформация системы художественного образования, практической деятельности в области хореографического искусства вызывает необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов данного профиля, ориентированных не только на овладение определенными профессиональными умениями и навыками, но и на формирование свойств и качеств личности педагога-хореографа, необходимых для выполнения будущей профессиональной деятельности и полноценной самореализации в социокультурной сфере.

Потенциал личности включает в себя много составляющих, одной из которых являются способности. В педагогическом словаре С. Гончаренко способности определены как устойчивые индивидуальные психические свойства человека, которые являются необходимым внутренним условием его успешной деятельности. С точки зрения психологии – это понятие,

означающее уникальный набор более или менее стандартных психологических качеств, свойственных отдельному человеку.

Можно рассматривать индивидуальность как нечто особое и специфическое, что отличает одного человека от других исключительно с его природными, социальными, физиологическими и психическими, унаследованными и приобретёнными качествами.

Творческий индивидуальный стиль педагога-хореографа развивается на основе этих личностных способностей и качеств, которые заложены практически в каждом человеке. Всё это является важным фундаментом для формирования успешной личности педагога-хореографа. Поэтому индивидуальный стиль педагога-хореографа можно рассматривать как совокупность качеств, его задатков, способностей, умений и навыков, с помощью которых он создаёт нечто оригинальное, до сих пор неизвестное, по-новому подходит к решению любых задач.

В процессе профессиональной деятельности хореограф выполняет несколько ролей – педагога-хореографа, балетмейстера, исполнителя, требующих осуществления определенных видов деятельности. Виды профессиональной деятельности хореографа имеют схожие черты, но в различных профессиональных ситуациях каждая из них может оказывать опосредованное влияние на итоговый профессиональный результат. Индивидуальный стиль деятельности определяется своеобразием действий, применяемых для осуществления цели.

На этом фоне формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности – это не просто новомодная психолого-педагогическая проблема, это один из путей решения многих вопросов «нового образа образования», соответствующего мировому и отечественному опыту.

Индивидуальный стиль деятельности педагога является уникальным «почерком» профессиональной деятельности, определяет манеру педагогических действий, свойственных каждому учителю. Изучение опыта

выдающихся учителей классической хореографии подтверждает, что только творческий педагог с неповторимым индивидуальным стилем деятельности способен развить творческий потенциал ученика и воспитать творческую индивидуальность.

Индивидуальный стиль профессиональной деятельности руководителя хореографического коллектива, деятельность которого включает в себя педагогический, балетмейстерский, организационно-управленческий и др. компоненты, является сложным интегрирующим понятием, при изучении которого необходимо принимать во внимание закономерности и принципы социокультурной деятельности, многофункциональность данного аспекта хореографической профессии.

Современный педагог-хореограф должен обладать эффективным индивидуальным стилем педагогической деятельности, с помощью которого он постоянно находит оптимальные сочетания в способе стимуляции, переориентации и мобилизации учащихся, гибко разрешая педагогическую ситуацию в достижении конечных учебных и воспитательных целей. Определенный алгоритм этих сочетаний в организации и регуляции делового поведения педагогов и характеризует тот или иной индивидуальный стиль [5].

Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в том, что значительные изменения во всех сферах искусства, в том числе и хореографии, заставляют многих педагогов-хореографов искать свой индивидуальный стиль. Несомненно, что в настоящее время существует необходимость в универсальных специалистах, способных выражать свою мысль ярко и убедительно, используя традиционные и инновационные средства. В дуэтном танце также отразились эти изменения.

На формирование личности учителя в современной науке обращается должное внимание. В частности, на такие аспекты, как: индивидуальность педагога (К.А. Абульханова-Славская, Г. Балл, В. Рыбалко и др.), творческая индивидуальность будущего педагога (Л. Мильто, А. Пехота, А.

Сергеенкова и др.), индивидуальный стиль педагогической деятельности (Н. Аминов, В. Бездухов, С. Вяткина и др.).

Анализ теоретических и научно-практических источников позволил заключить, что в отечественной психологии давно существуют отдельные направления и школы (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин), заложившие основы фундаментального исследования проблемы индивидуальности. Особое место занимает позиция Б.Г. Ананьева, который подчеркивал важность системного, комплексного, междисциплинарного подхода к формированию целостной концепции индивидуальности. Исследования В.С. Мерлина и его учеников (Б.А. Вяткин, В.В. Белоус, Е.А. Климов) развили теорию индивидуальности, выделив в качестве системообразующего фактора индивидуальности индивидуальный стиль жизнедеятельности и индивидуальный стиль деятельности.

Важными для нашего исследования являются работы Б.М. Теплова, Е.П. Ильина, С.Л. Братченко, В.В. Давыдова, Б.Б. Коссова, Д.А. Леонтьева, А.В. Либина, Л.Н. Макаровой, В.И. Моросановой и др., где выделены условия формирования индивидуального стиля деятельности (познавательной, спортивной, трудовой, актерской и др.), определена не только дидактическая система средств «персонификации» обучения, но и содержание работы преподавателей общеобразовательных и специальных дисциплин по стимулированию индивидуального стиля деятельности.

Значительную ценность для нашего исследования представляют работы К.А. Абульхановой-Славской, Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской и др., отражающие сущность личностного саморазвития как педагогического феномена исследования В.П. Бездухова, А.К. Марковой, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, А.П. Тряпицыной, Н.В. Чекалевой, Н.Д. Хмель и др.

Разработанная теоретическая база исследования индивидуального стиля деятельности в педагогике (работы И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, Л.Н. Макаровой, А.К. Марковой и др.) и психологии (Е.П.

Ильин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, В.А. Толочек и др.) позволяет, опираясь на их основные теоретические положения и практические достижения, рассмотреть стиль профессиональной деятельности в хореографической педагогике.

В отечественной психологии индивидуальный стиль деятельности рассматривался в работах Е.А. Климова, Н.С. Лейтеса, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина и др.

Большой вклад в развитие «Дуэтно-сценического танца» внёс Николай Николаевич Серебренников (1918–1993). В учебнике «Поддержка в дуэтном танце» Н.Н. Серебренников разработал методику преподавания «Дуэтно-сценического танца». Им уточнена терминология, очень подробно описаны приемы всех основных партерных и воздушных поддержек, разработаны методические рекомендации по проведению уроков.

Вклад Н.Н. Серебренникова в педагогику хореографии просто огромен. Его учебник «Поддержка в дуэтном танце», опубликованный в 1969 году, можно смело поставить в один ряд с трудами А.Я. Вагановой («Основы классического танца») и Н.И. Тарасова («Классический танец. Школа мужского исполнительства»). И на сегодняшний день, если по методике преподавания классического танца есть еще ряд научных трудов, написанных другими авторами, то по методике преподавания дуэтно-классического танца это единственный учебник, являющийся настольной книгой для каждого преподавателя данной дисциплины.

Цель исследования: изучить индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога-хореографа в историческом аспекте и рассмотреть перспективные направления в этой области.

Задачи исследования:

– изучить историческую и теоретико-методологическую литературу по теме исследования;

– выявить специфические особенности и закономерности профессиональной деятельности педагога-хореографа в дуэтном танце, обосновать наиболее эффективные формы преподавания;

– разработать методические рекомендации;

– проанализировать результаты исследования.

Объектом исследования является индивидуальный стиль педагога-хореографа.

Предметом исследования являются специфические особенности профессиональной деятельности педагога-хореографа в дуэтном танце.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что на индивидуальный стиль педагога-хореографа дуэтного танца могут оказывать действенное влияние его личные качества, способность к самоанализу и комплексное использование традиционных и инновационных технологий в профессиональной деятельности.

Методы исследования. В соответствии с целями и задачами, поставленными в работе, были использованы следующие научные методы: изучение психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме, изучение передового педагогического опыта в аспекте изучаемого вопроса, наблюдение, исследование, анализ.

Теоретическая новизна исследования заключается в том, что был проведен подробный исторический и теоретический анализ профессиональной деятельности педагога-хореографа дуэтного танца, выявлены и классифицированы наиболее распространенные индивидуальные стили профессиональной деятельности.

Практическая значимость заключается в рекомендациях по комплексному использованию традиционных и инновационных методов профессиональной деятельности педагога-хореографа в дуэтном танце.

Базой нашего исследования в течение 2019-21 гг. выступил Челябинский государственный академический театр оперы и балета им. М.И. Глинки.



Результаты исследования подтверждены следующими публикациями в международных научно-практических конференциях:

– статья «Исторический аспект становления дуэтного танца»;

– статья «Методические рекомендации обучения дуэтному танцу».

Структура магистерской диссертации включает в себя введение, две главы, заключение, список использованных источников.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА (ДУЭТНЫЙ ТАНЕЦ)

## 1.1 Специфика индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога-хореографа

В современном мире тенденции индивидуальной деятельности и приоритета самосовершенствования личности получили развитие в сфере отечественного образования, реализуясь по принципу гуманного отношения высшей школы, установлении субъект-субъектных отношений в учебном процессе, принятии концепции личностно-ориентированного образования. Под влиянием вышеуказанных тенденций в сфере образования актуальной для многочисленных психолого-педагогических исследований (О.А. Лапиной, Н.А. Звонаревой, С.Г. Измайлова, А.В. Торховой и др.) стала проблема развития, формирования и совершенствования индивидуального стиля деятельности педагога, как индивидуально-неповторимого проявления личности в ней.

В педагогике существует разработанная теоретическая база исследования индивидуального стиля деятельности (работы И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, Л.Н. Макаровой, А.К. Марковой и др.) и психологии (Е.П. Ильин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, В.А. Толочек и др.), что позволяет, опираясь на их основные теоретические положения и практические достижения, рассмотреть стиль профессиональной деятельности в хореографической педагогике, в области которой научные исследования данного понятия ранее не проводились.

Теоретические положения в отечественной психологии, которые являются основой изучения стиля в области педагогики, под влиянием деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, В.Д. Небылицын, И.П. Павлов, Б.М. Теплов и др.), выделенного В.А. Толочком, была сформирована концепция индивидуального стиля деятельности, где рассматривался «стиль» как деятельностная

характеристика: «индивидуальный стиль деятельности – обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности». Данное определение стиля деятельности, предложенное Е.А. Климовым, являясь классическим в отечественной психологии, отражает основное содержание отечественной концепции индивидуального стиля деятельности.

Теоретической основой данной концепции в отечественной психологической науке являются интегрированные идеи Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, В.Д. Небылицына, И.П. Павлова, Б.М. Теплова и др. о том, что:

- 1) каждый человек обладает стойкими личностными качествами, влияющими на успешность выполнения деятельности;
- 2) каждая личность имеет собственные варианты приспособления к деятельности;
- 3) слабо выраженные способности личности компенсируются доминирующими;
- 4) разные приемы выполнения деятельности могут давать одинаково высокий результат;
- 5) стиль является организующим началом, служит средством приспособления личности к требованиям деятельности;
- 6) существенными признаками индивидуального стиля деятельности являются адаптивность, компенсаторность и оптимальность.

Индивидуально-психологические особенности субъекта являются доминирующими, но не единственными детерминантами стиля его профессиональной деятельности. Профессионально-деятельностные детерминанты, выражающиеся в объективных условиях и требованиях профессиональной деятельности педагога-хореографа, во многом определяют особенности, специфику и вариативность стиля. Так как мы рассматриваем индивидуальный стиль деятельности, он является

характеристикой деятельности и проявления личности в рамках ее объективных условий и требований, очевидной необходимостью становится уточнение содержания данного понятия в сфере хореографического искусства. Стиль занимает связующее положение между индивидуальностью личности и деятельностью.

Толковый словарь русского языка под редакцией Ожегова делает акцент на деятельностной природе стиля, определяя его как совокупность приемов какой-нибудь работы, деятельности [68]. С одной стороны, стиль формируется человеком на основе его индивидуально-психологических особенностей, с другой – с учетом требований сферы деятельности; двойственная природа формирования стиля обуславливает, соответственно, два подхода в изучении данного понятия – личностного и деятельностного, синтез которых позволяет осуществить более цельное исследование.

С позиций деятельностного подхода, принятого нами исходным, индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога-хореографа можно определить как обусловленную индивидуально-психологическими особенностями и устойчиво предпочитаемую хореографом систему приемов и средств деятельности, с помощью которых он успешно решает поставленные профессиональные задачи, создавая условия для проявления и развития индивидуальности всех ее субъектов.

Традиции хореографической школы, основанные на требовательности, систематичности, выносливости и четкой самоорганизации, определяют использование в профессиональной деятельности хореографа авторитарных подходов и методов воздействия. Традиционно применяемые на практике директивные принципы и приемы обучения хореографическому искусству являются педагогически нецелесообразными в рамках личностно-ориентированного образования и гуманистической педагогики, противоречат главным принципам социально-культурной деятельности, в рамках которой предстоит работать будущим специалистам, актуализируют проблему педагогически

целесообразного – оптимального стиля профессиональной деятельности педагога-хореографа.

Опираясь на концепцию Климова-Мерлина и основные детерминанты индивидуально стиля деятельности хореографа – индивидуально-психологические особенности личности хореографа, индивидуально-психологические особенности личности исполнителей, особенности профессиональной хореографической деятельности, – можно определить следующие необходимые для оптимального, педагогически целесообразного, а также эффективного стиля деятельности условия:

1) индивидуальный стиль деятельности должен соответствовать требованиям выбранной сферы профессиональной деятельности;

2) индивидуальный стиль деятельности должен учитывать индивидуально-психологические особенности всех ее субъектов (должен быть удобным не только для хореографа, но и для исполнителей).

Невыполнение одного из условий ведет к возникновению педагогически нецелесообразного стиля. В данных случаях необходима коррекция индивидуального стиля профессиональной деятельности, которая осуществляется хореографом путем самоанализа и саморазвития. Исходя из основного свойства индивидуально стиля деятельности, можно утверждать, что любой стиль деятельности возможно скорректировать до оптимального. Кроме того, это позволяет хореографу быстро адаптироваться к быстро меняющимся условиям и требованиям профессиональной деятельности.

Исходя из этого, оптимальный стиль профессиональной деятельности хореографа можно определить следующим образом: это стиль деятельности, при котором совпадение объективных требований профессиональной деятельности и наиболее выраженных индивидуальных особенностей субъектов имеет максимально возможное значение, определяя высокую эффективность выполняемой работы.

Педагог-хореограф с оптимальным стилем деятельности испытывает удовлетворенность от работы, ощущает субъективный комфорт, достигает высоких результатов с наименьшими затратами, т.к. совпадение объективных требований профессиональной деятельности и его индивидуальных особенностей максимально. Нецелесообразный индивидуальный стиль профессиональной деятельности хореографа ведет к негативному влиянию стиля на субъектов деятельности, ее непродуктивности и эмоциональной негармоничности.

Исследованиям стиля положили начало работы А. Адлера, который ввел понятие «стиль жизни», в первоначальном варианте «жизненный план», или «путеводный образ». Стиль жизни представляет собой наиболее характерную особенность динамической теории личности. В этой концепции, по существу, идеографической, представлен уникальный для индивидуума способ адаптации к жизни, особенно в плане поставленных самим индивидуумом целей и способов их достижения.

Согласно Адлеру, стиль жизни включает в себя уникальное соединение черт, способов поведения и привычек, которые, взятые в совокупности, определяют неповторимую картину существования индивидуума. Индивидуальный стиль деятельности определяется своеобразием действий, применяемых индивидом для осуществления цели. Поэтому стиль деятельности не может быть ошибочным. Ошибочным может быть лишь конкретное действие. Предпосылками выработки индивидуального стиля деятельности являются:

- 1) наличие зоны неопределенности деятельности, возникающей в результате того, что одна и та же конечная цель может быть осуществлена при помощи различных действий;

- 2) стремление субъекта выбрать такую индивидуальную систему действий, благодаря которой достигается наибольшая для него успешность деятельности [4].

Индивидуальный стиль деятельности характеризуется индивидуально-своеобразной системой психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с окружающими предметными внешними условиями. В этом определении подчеркивается двоякая обусловленность стиля индивидуальностью и средой.

Стиль педагогической деятельности возникает там, где у учителя есть свобода самовыражения. Педагог, видя многообразие способов выполнения профессиональной деятельности, может ограничиться каким-то одним, который и составит его стиль деятельности. Зона неопределенности субъективна и находится там, где один учитель видит множество педагогических решений, другой видит только одно. Склонность к большой частоте воздействий, суетливость в работе нередко связана с дезориентировкой в объекте воздействий либо с неумением применить знания психологии отдельных людей к выработке индивидуальной системы воздействий.

Следующим шагом в развитии стилевого подхода было введение В.С. Мерлиным понятия индивидуального стиля общения [57]. Стиль общения рассматривался как частный случай стиля деятельности. Как отмечал А.С. Макаренко, воспитатель должен уметь наиболее точно, внушительно, повелительно выражать свои чувства и мысли, должен быть особенно требователен к своей внешности, манерам поведения, интонации речи, должен находить наиболее уместный тон в каждом своем обращении к ребенку.

Таким образом, одна из задач психологического сопровождения состоит в том, чтобы в процессе сотрудничества с учителем помочь ему найти или выработать свой стиль педагогической деятельности, наиболее соответствующий его индивидуальным особенностям. Умение выработать стиль свидетельствует о способности учителя проявить свои сильные

положительные качества в целях профессиональной деятельности. Соотношение типического и индивидуального в деятельности педагога. Слово «стиль» в переводе с греческого языка означает орудие для письма, т.е. орудие умственной деятельности.

Стиль занимает связующее положение между индивидуальностью и средой. С одной стороны, стиль создается человеком, а с другой – выступает способом какой-либо активности (нецеленаправленной – поведения и целенаправленной – деятельности), преобразующей среду. Это обстоятельство порождает некоторую двойственность стилевого явления и двоякую обусловленность его формирования и существования. Для исследователя открывается возможность подойти к феномену стиля, либо изучая индивидуальность человека, породившего стиль, либо анализируя особенности той деятельности, в процессе которой этот стиль возник.

Типическое – то, что может быть воспитано обществом и в самом обществе, а индивидуальное – что сформировано у данного человека, что обусловлено его воспитанием, индивидуальным развитием. Типическим в деятельности педагога является что-то, характерное для определенной группы профессионалов, которых объединяют, например, совместная творческая деятельность, увлечение новой педагогической идеей и т.д. Типическими становятся те черты, которые приобретаются учителем в общении и совместной деятельности, которые являются характерными для профессиональной и социальной среды, где вращается человек.

Индивидуальное – это черты, которые сам человек развивает, – усидчивость, хладнокровие и т.д. В отечественной психологии накоплен богатый опыт изучения индивидуального стиля деятельности. Под индивидуальным стилем обычно понимают устойчивую систему способов или приемов деятельности. В зависимости от типологических свойств нервной системы могут складываться полярные, индивидуально-устойчивые приемы деятельности, позволяющие людям достигать одинаково высоких результатов. Вместе с тем любой индивидуальный стиль



деятельности может сформироваться только при условии наличия у субъекта положительного отношения к ней [57].

Индивидуальный стиль выступает одновременно и как определенный способ выражения отношения личности к реально осуществляемой ею деятельности, и как условие формирования в дальнейшем у субъекта активно-творческого к ней отношения. Об индивидуальном стиле можно говорить и в отношении общения, которое является особым, относительно самостоятельным видом деятельности. В деятельности учителя большую роль играет стиль его общения с учащимися на разных этапах их возрастного развития.

В психолого-педагогической литературе на основе имеющихся исследований выделяется пять наиболее часто встречающихся стилей руководства учащимися, а именно: автократический (самовластный); авторитарный (властный); демократический (опора на коллектив и стимулирование самостоятельности учащихся); игнорирующий (практическое устранение от руководства деятельностью учащихся, формальное выполнение своих обязанностей); непоследовательный (ситуативность системы взаимоотношений с учащимися). Индивидуальный стиль педагогической деятельности – характерная для данного учителя система навыков, методов, приемов, способов решения задач в процессе работы.

Комплекс индивидуальных особенностей педагога может лишь частично удовлетворять профессиональным требованиям. Поэтому учитель, сознательно или стихийно мобилизуя свои профессиональные качества, в то же время компенсирует или как-то преодолевает те качества, которые препятствуют достижению успеха. В результате создается индивидуальный стиль деятельности – неповторимый вариант типичных для данного педагога приемов работы в типичных для него условиях.

Так, в ситуациях с повышенными требованиями к темпу и ритму деятельности педагог-хореограф с подвижным типом нервной системы

успешно решает задачи за счет использования своей расторопности, способности легко ускорять действия и переходить от одного состояния к другому. В тех же объективных условиях учитель инертного типа пользуется совсем иными средствами. Он может избавить себя от необходимости быстро реагировать на сигналы за счет предусмотрительности, повышенного внимания к профилактическим мероприятиям. В процессе педагогической деятельности у него вырабатывается склонность к систематичности, основательности в работе. Он заблаговременно вырабатывает профессиональные заготовки, усиливающие его слабые места, поэтому даже в ситуации цейтнота он сохраняет равновесие и уверенность.

Эффективным индивидуальным стилем педагогической деятельности хореографа является такой стиль, с помощью которого он постоянно находит оптимальные сочетания в способе стимуляции, переориентации и мобилизации учащихся, гибко разрешая педагогическую ситуацию в достижении конечных учебных и воспитательных целей. Определенный алгоритм этих сочетаний в организации и регуляции делового поведения педагогов и характеризует тот или иной индивидуальный стиль.

Индивидуальный стиль деятельности – характерная для данного человека система навыков, методов, приемов, способов решения задач той или иной деятельности, обеспечивающая более или менее успешное ее выполнение.

Индивидуальный стиль деятельности – неповторимый вариант типичных для данного человека приемов работы в типичных для него условиях.

В отечественной психологии преобладают исследования индивидуального стиля в зависимости от основных свойств нервной системы человека (Е.А. Климов, В.С. Мерлин, К.М. Гуревич и др.).

Рассматривая проблему индивидуального стиля деятельности, Е.А. Климов дает «широкое» и «узкое» его толкование [39].

В «широком плане» под индивидуальным стилем понимается система отличительных признаков деятельности человека, обусловленных особенностями его личности. В «узком смысле» индивидуальный стиль деятельности представляет собой устойчивую систему, обусловленную типологическими особенностями человека, складывающуюся у него как стремящегося к наилучшему осуществлению определенной деятельности. Таким образом, индивидуальный стиль – индивидуально своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности.

В общей структуре индивидуального стиля Е.А. Климов предложил выделять «ядро» и «пристройку» к нему. Ядро индивидуального стиля составляют особенности, способы деятельности, которые непроизвольно или без заметных субъективных усилий (как бы стихийно) провоцируются в данной объективной обстановке на основе имеющегося у человека комплекса типологических свойств нервной системы. Эти особенности обуславливают первый приспособительный эффект и таким образом существенно определяют направление дальнейшего уравнивания со средой. Но они не обеспечивают всего необходимого приспособительного эффекта, и в меру необходимости возникает «пристройка к ядру», предполагающая особенности деятельности, которые вырабатываются в течение некоторых более или менее продолжительных поисков (сознательных или стихийных).

«Ядро» индивидуального стиля деятельности составляют две категории:

- 1) особенности, благоприятствующие успеху в данной обстановке;
- 2) особенности, противодействующие успеху.

Особенности, противодействующие успешному осуществлению деятельности, рано или поздно, стихийно или сознательно «обрастают»

компенсаторными механизмами. Например, обусловленная инертностью недостаточная расторопность возмещается предусмотрительностью, более высоким уровнем ориентировочной деятельности. Обусловленная подвижностью снижения сопротивляемость действию монотонной ситуации компенсируется тем, что человек искусственно разнообразит свою деятельность и т.д.

В.С. Мерлин в рамках своих исследований показал, что индивидуальный стиль деятельности выполняет системообразующую функцию в развитии интегральной индивидуальности человека. В этом контексте М.Р. Щукин сформулировал представление о стиле как целостном образовании, характеризующимся индивидуальными особенностями субъекта в следующих сторонах деятельности:

- в системе внутренних условий;
- в отражении субъектом внешних условий и требований деятельности;
- в процессуальной и результативной сторонах.

Наиболее важной, определяющей стороной стиля является взаимодействие внутренних условий. Оно (взаимодействие) характеризует саморегуляцию деятельности и обеспечивает индивидуальное своеобразие в процессуальной и результативной ее сторонах и отражении субъектом внешних условий и требований деятельности [57].

В качестве наиболее важных внутренних условий в деятельности субъекта выступают:

- особенности отношения человека к деятельности;
- особенности самосознания, самооценки;
- особенности интеллектуальной деятельности;
- компоненты опыта;
- эмоциональный фактор.

На формирование индивидуального стиля деятельности оказывает влияние также возрастной фактор. Исследования показали, что по мере

перехода на последующие возрастные ступени уменьшается влияние на деятельность и поведение нейродинамических свойств и возрастает влияние свойств личности.

По мнению С.А. Минюровой, в качестве существенной особенности индивидуального стиля выступает соотношение ориентировочных (в том числе контрольных) и исполнительных действий. Показано, что у одних людей ориентировочная деятельность более развернута и более обособлена от исполнительных действий (у лиц с инертной и слабой нервной системой), а у других эта деятельность менее развернута и в большей степени осуществляется в связи с исполнительными действиями (у лиц с подвижной и сильной нервной системой) [60].

Индивидуальный стиль деятельности – это достаточно устойчиво используемый способ достижения человеком типичных задач, обусловленный типологическими свойствами нервной системы, отличающийся от других возможных способов процессом, но не результативностью. Формирование индивидуального стиля зависит от личностных и социально-психологических условий жизнедеятельности.

Далее обратимся к описанию понятия индивидуальный стиль педагогической деятельности. Как отмечает С.А. Минюрова [60], стиль педагогической деятельности, его специфика включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль ее субъекта – преподавателя. Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие трех факторов:

Первый – индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности – преподавателя, включающих индивидуально типологические, личностные, поведенческие особенности.

Второй – особенностей самой деятельности.

Третий – особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.).

В педагогической деятельности описанные выше особенности соотносятся:

- с характером взаимодействия;
- с характером организации деятельности;
- с предметно-профессиональной компетентностью учителя;
- с характером общения.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности хореографа проявляется в следующих характеристиках:

- темперамент (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональный отклик);
- характер реакций на те или иные педагогические ситуации;
- выбор методов обучения;
- подбор средств воспитания;
- стиль педагогического общения;
- реагирование на действия, на поступки обучающихся;
- манера поведения;
- предпочтение тех или иных видов поощрений и наказаний;
- применение средств психолого-педагогического воздействия на субъекты образовательного процесса.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги-хореографы, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

В отечественной психологии понятие «стиль педагогической деятельности» представлено в работах А.К. Марковой [55]. Основаниями для различия в стилях преподавательской деятельности, по мнению ученых, являются:

- содержательные характеристики стиля (ориентация учителя на процесс или результат своего труда, оценка этапов своего труда);
- динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.);
- результативность (уровень знаний, навыков, интерес к учебе у школьников).

На основе этих характеристик А.К. Марковой и А.Я. Никоновой были выделены следующие индивидуальные стили педагогической деятельности:

- эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС);
- эмоционально-методичный стиль (ЭМС);
- рассуждающе-импровизационный стиль (РИС);
- рассуждающе-методичный стиль (РМС).

В основу различения стиля в труде учителя были положены следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету).

Эмоционально-импровизационный стиль. Педагогов-хореографов с таким стилем отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Материал, представленный на уроках, логичен, интересен, однако в процессе объяснения у преподавателей часто отсутствует обратная связь с учениками. Опросом охватываются преимущественно сильные ученики. Уроки проходят в быстром темпе. Преподаватели не дают ученикам самостоятельно сформулировать ответ. Для преподавателей характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: как правило, на их занятиях прорабатывается наиболее интересный учебный материал, а на дом задается менее интересный. Контроль деятельности обучающихся со стороны таких преподавателей недостаточен.

Преподаватели используют большой арсенал разнообразных методов обучения. Они часто практикуют коллективные обсуждения, стимулируют спонтанные высказывания учащихся. Для преподавателей характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методический стиль. Учителя с таким стилем ориентируются на процесс и результаты обучения. Для них свойственны адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Такие преподаватели поэтапно отрабатывают весь учебный материал, следят за уровнем знаний учащихся, используют закрепление и повторение учебного материала, осуществляют контроль знаний учащихся. Педагоги стремятся прежде всего заинтересовать обучающихся самим предметом.

Рассуждающе-импровизационный стиль. Для педагогов-хореографов с данным стилем обучения характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Такие преподаватели проявляют меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, они не всегда способны обеспечить высокий темп работы, реже практикуют коллективные обсуждения. Учителя предпочитают воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль. Учителя преимущественно ориентируются на результаты обучения и адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, проявляют консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается у них со стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся,



редким проведением коллективных обсуждений. Во время опроса такие преподаватели обращаются к небольшому количеству учащихся, давая каждому достаточно времени на ответ, особое внимание ими уделяется «слабым» ученикам. Для преподавателей характерна в целом рефлексивность [55].

А.К. Маркова описывает три стиля педагогической деятельности: демократический, авторитарный и либеральный. Следует отметить, что использование каждого из них может привести к дисгармоничному взаимодействию.

Демократический стиль. «Ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и их личностные качества. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба».

Авторитарный стиль. Изначально говорит о дисгармонии отношений между субъектами образовательного процесса, исходя из той цитаты, которая представлена ниже. «Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Учитель единолично решает, принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед учащимися».

Тем не менее, следует заметить, что для некоторых учащихся, в силу их индивидуально-психологических особенностей, способностей, да и обучаемости в целом, данный стиль будет одним из основных для их успешного обучения в школе. Причем для такой категории учеников данный стиль взаимодействия не будет восприниматься негативно, соответственно, они будут оценивать отношения с педагогом как конструктивные и гармоничные.

Либеральный стиль. Также может привести к дисгармонии отношений между педагогом и учеником. «Учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. В классе неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты» [55].

В приведенном выше описании также отсутствует позиция и отношение к педагогу, его действиям со стороны учеников.

Г.С. Абрамова [39], на основании особенностей ориентации учителем ученика на использование в его поведении общественно значимых норм, описывает три стиля взаимоотношений учителя с учащимися: ситуативный, операциональный и ценностный.

Ситуативный стиль предполагает управление поведением ребенка в конкретной ситуации. Учитель призывает учащихся думать, запоминать, быть внимательными, но не показывает, как это сделать, деятельность учеников не организована.

Операциональный стиль предполагает умение педагога учить детей строить свою деятельность с учетом внешних условий. Учитель раскрывает способы действий, показывает возможности их обобщения и применения в разных ситуациях.

Ценностный стиль взаимоотношений строится на основе раскрытия общности смыслообразующих механизмов разных видов деятельности. Учитель дает обоснование действиям не только с точки зрения их объективного строения, но и с точки зрения взаимозависимости в плане человеческой деятельности в целом.

Таким образом, стиль деятельности педагога-хореографа свидетельствует о разнообразии способов осуществления профессиональной деятельности, каждый из которых имеет свои «плюсы» и «минусы» и зависит как от индивидуально-психологических особенностей субъектов образовательного процесса, так и от

педагогической, образовательной ситуации, в которой разворачивается взаимодействие между ними.

В частности, анализируя стили педагогических взаимодействий, описанные в работе Е.В. Коротаевой, можно сделать вывод, что дисгармония межличностных отношений обусловлена деструктивным и рестриктивным (ограничивающим) стилями взаимодействия субъектов образовательного процесса. Тогда как гармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса способствуют реструктивный (поддерживающий) и конструктивный (развивающий) стили педагогического взаимодействия.

Отметим, что при описании стилей педагогической деятельности и стилей педагогических взаимодействий в целях профилактики возможных конфликтов, напряженности в отношениях «педагог – ученик» не отслеживаются ситуации, в которых тот или иной стиль более эффективен. Важным моментом является так же то, что при их рассмотрении не учитывается позиция и собственное отношение ученика как к педагогу, так и к стилю его педагогической деятельности, да и к обучению в целом. Все отмеченное выше свойственно системе отношений «педагог – ученик».

Темпераментом называют совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение. Свойства темперамента к числу собственно личностных качеств человека можно отнести только условно, они скорее составляют индивидуальные его особенности, так как в основном биологически обусловлены и являются врожденными. Тем не менее, темперамент оказывает существенное влияние на формирование характера и поведения человека, иногда определяет его поступки, его индивидуальность, поэтому полностью отделить темперамент от личности нельзя. Он выступает как бы связующим звеном между организмом, личностью и познавательными процессами.

Идея и учение о темпераменте в своих истоках восходят к работам древнегреческого врача Гиппократ. Он описал основные типы темпераментов, дал им характеристики, однако связывал темперамент не со свойствами нервной системы, а с соотношением различных жидкостей в организме: крови, флегмы (от греч. *phlegma* – слизь) и желчи. Каждая жидкость имеет особое свойство и особое назначение. Свойство крови – теплота. Назначение ее – согревать организм. Свойство флегмы – холод, а назначение охлаждать организм. Свойство желтой желчи – сухость. Назначение – поддерживать сухость в организме, «подсушивать» его. Свойство черной желчи – сырость. Назначение ее – поддерживать сырость, влагу в организме. Исходя из этой теории, самый знаменитый после Гиппократа врач античности Клавдий Гален (2 в. до н.э.) разработал первую типологию темпераментов, которую изложил в известном трактате «*De temperamentum*» (от лат. *temperamentum* – соразмерность, правильная мера). Это первая классификация темпераментов, которая в относительно малоизмененном виде дошла до наших дней. Последнее из известных ее описаний, которое используется и в современной психологии принадлежит немецкому философу И. Канту [69].

И. Кант разделял темпераменты человека (проявления темперамента можно заметить и у высших животных) на два типа: темпераменты чувства и темпераменты деятельности. В целом же можно установить только четыре простых вида темперамента: сангвинический (от лат. *sanguis* – кровь), меланхолический (от греч. *melas chole* – черная желчь), холерический (от греч. *chole* – желчь), флегматический (от греч. *phlegma* – слизь). Из этих четырех типов темперамента к темпераментам чувства относятся сангвинический и его противоположность – меланхолический. Первый характеризуется тем, что при нем ощущения возникают в нервной системе и в сознании человека довольно быстро и внешне проявляются сильно, но внутренне бывают недостаточно глубокими и продолжительными. При меланхолическом темпераменте внешние проявления ощущений (Кант

называл ощущениями то, что в современной психологии называют чувствами) бывают менее яркими, но зато внутренне достаточно глубокими и длительными.

Академик И.П. Павлов изучил физиологические основы темперамента, обратив внимание на зависимость темперамента от типа нервной системы. Он показал, что два основных нервных процесса – возбуждение и торможение – отражают деятельность головного мозга. От рождения они у всех разные по силе, взаимной уравновешенности, подвижности. В зависимости от соотношения этих свойств нервной системы Павлов выделил четыре основных типа высшей нервной деятельности: «безудержный» (сильный, подвижный, неуравновешенный тип нервной системы – соответствует темпераменту холерика); «живой» (сильный, подвижный, уравновешенный тип нервной системы, соответствует темпераменту сангвиника); «спокойный» (сильный, уравновешенный, инертный тип нервной системы, соответствует темпераменту флегматика); «слабый» (слабый, неуравновешенный, малоактивный тип нервной системы, обуславливает темперамент меланхолика) [71].

Сангвинический темперамент деятельности характеризует человека весьма веселого нрава. Он представляется оптимистом, полным надежд, юмористом, шутником, балагуром. Он быстро воспламеняется, но столь же быстро остывает, теряет интерес к тому, что совсем еще недавно его очень волновало и притягивало к себе, т.е. он – человек с сильной, уравновешенной, подвижной нервной системой, обладает быстрой скоростью реакции; подвижность его нервной системы обуславливает изменчивость чувств, привязанностей, интересов, взглядов. Сангвиник много обещает, но не всегда сдерживает свои обещания. Он легко и с удовольствием вступает в контакты с незнакомыми людьми, является хорошим собеседником, все люди ему друзья. Его отличает доброта,

готовность прийти на помощь. Напряженная умственная или физическая работа его быстро утомляет.

Меланхолический темперамент деятельности, по Канту, свойственен человеку противоположного, в основном мрачного настроения. Такой человек обычно живет сложной и напряженной внутренней жизнью, придает большое значение всему, что его касается, обладает повышенной тревожностью и ранимой душой, что показывает на слабую нервную систему. Он обладает повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, а сильный раздражитель уже может вызвать «срыв», растерянность. Такой человек нередко бывает сдержанным и особенно контролирует себя при выдаче обещаний. Он никогда не обещает того, что не в состоянии сделать, весьма страдает от того, что не может выполнить данное обещание, даже в том случае, если его выполнение непосредственно от него самого мало зависит.

Холерический темперамент деятельности характеризует вспыльчивого человека. О таком человеке говорят, что он слишком горяч, несдержан. Вместе с тем такой индивид быстро остывает и успокаивается, если ему уступают, идут навстречу. Его движения порывисты, но непродолжительны. Нервная система определяется преобладанием возбуждения над торможением; неуравновешенность его нервной системы предопределяет цикличность в смене его активности и бодрости.

Флегматический темперамент деятельности относится к хладнокровному человеку. Он выражает собой скорее склонность к бездеятельности, чем к напряженной, активной работе. Такой человек медленно приходит в состояние возбуждения, но зато надолго. Это заменяет ему медлительность вхождения в работу. У него сильная, уравновешенная, но инертная нервная система [69].

Заметим, что в данной классификации темпераментов неоднократно упоминаются свойства, относящиеся не только к динамическим особенностям психики и поведения человека, но и к характеру совершаемых

им типичных поступков. Это не случайно, так как в психологии взрослого человека трудно разделить между собой темперамент и характер. Кроме того, свойства темперамента существуют и проявляются не сами по себе, а в поступках человека в различных социально значимых ситуациях. Темперамент человека определенно влияет на формирование его характера, но сам характер выражает человека не столько как физическое, сколько как духовное существо.

В 1923 г. швейцарский психолог и философ Карл Юнг выявил два главных типа поведения. Первый тип – экстравертированный. Люди этого типа склонны к авантюрам, открыты для окружающих и общительны. Второй тип – интровертированный. Для этих людей свойственны застенчивость, замкнутость, стремление избегать риска и социальных взаимодействий. По мнению Юнга, преобладание экстраверсии наблюдается у холериков и сангвиников, а доминирование интроверсии – у меланхоликов и флегматиков.

Каждый из представленных типов темперамента сам по себе не является ни хорошим, ни плохим (если не связывать темперамент и характер). Проявляясь в динамических особенностях психики и поведения человека, каждый тип темперамента может иметь достоинства и недостатки.

Люди сангвинического темперамента обладают быстрой реакцией, легко и скоро приспосабливаются к изменяющимся условиям жизни, обладают повышенной работоспособностью, особенно в начальный период работы, но зато к концу снижают работоспособность из-за быстрой утомляемости и падения интереса.

Напротив, те, кому свойственен темперамент меланхолического типа, отличаются медленным вхождением в работу, но зато и большей выдержкой. Их работоспособность обычно выше в середине или к концу работы, а не в начале. В целом же производительность и качество работы у сангвиников и меланхоликов примерно одинаковы, а различия касаются в основном только динамики работы в разные ее периоды.

Холерический темперамент имеет то достоинство, что позволяет сосредоточить значительные усилия в короткий промежуток времени. Зато при длительной работе человеку с таким темпераментом не всегда хватает выдержки.

Флегматики, напротив, не в состоянии быстро собраться и сконцентрировать усилия, но взамен этого обладают ценной способностью долго и упорно работать, добиваясь поставленной цели. Тип темперамента человека необходимо принимать в расчет там, где работа предъявляет особые требования к указанным динамическим особенностям деятельности.

Определенное сочетание свойств темперамента, проявляющееся в познавательных процессах, действиях и общении человека, определяет его индивидуальный стиль деятельности. Он представляет собой систему зависящих от темперамента динамических особенностей деятельности, которая содержит приемы работы, типичные для данного человека.

Индивидуальный стиль деятельности не сводится только к темпераменту, но также и определяется другими причинами, включает умения и навыки, сформировавшиеся под влиянием жизненного опыта. Индивидуальный стиль деятельности можно рассматривать как результат приспособления врожденных свойств нервной системы и особенности-организма человека к условиям выполняемой деятельности. Это приспособление должно обеспечить достижение наилучших результатов в деятельности с наименьшими затратами.

То, что мы, наблюдая за человеком, воспринимаем как признаки его темперамента (разнообразные движения, реакции, формы поведения), часто является отражением не столько темперамента, сколько индивидуального стиля деятельности, особенности которого могут совпадать и расходиться с темпераментом.

Ядро индивидуального стиля деятельности определяет комплекс имеющихся у человека свойств нервной системы. Среди тех особенностей,



которые относятся к самому индивидуальному стилю деятельности, можно выделить две группы:

- 1) приобретаемые в опыте и носящие компенсаторный характер по отношению к недостаткам индивидуальных свойств нервной системы человека;
- 2) способствующие максимальному использованию имеющихся у человека задатков и способностей, в том числе полезных свойств нервной системы.

Под индивидуальным стилем деятельности понимают такую индивидуальную систему приемов и способов действия, которая характерна для данного человека и обеспечивает достижение успешных результатов деятельности.

Темперамент накладывает отпечаток на способы поведения и общения, например сангвиник почти всегда инициатор в общении, он чувствует себя в компании незнакомых людей непринужденно, новая необычная ситуация его только возбуждает, а меланхолика, напротив, пугает, смущает, он теряется в новой ситуации, среди новых людей. Флегматик также с трудом сходится с новыми людьми, свои чувства проявляет мало и долго не замечает, что кто-то ищет повода познакомиться с ним. Он склонен любовные отношения начинать с дружбы и, в конце концов, влюбляется, но без молниеносных метаморфоз, поскольку у него замедлен ритм чувств, а устойчивость чувств делает его однолюбом. У холериков, сангвиников, напротив, любовь возникает чаще с взрыва, первого взгляда, но не столь устойчива.

Продуктивность работы человека тесно связана с особенностями его темперамента. Так, особая подвижность сангвиника может принести дополнительный эффект, если работа требует от него частого перехода от одного рода занятий к другому, оперативности в принятии решений, а однообразии, регламентированности деятельности, приводит его к быстрому утомлению. Флегматики и меланхолики, наоборот, в условиях

строгой регламентации и монотонного труда обнаруживают большую продуктивность и сопротивляемость утомлению, чем холерики и сангвиники.

В поведенческом общении можно и нужно предвидеть особенности реакции лиц с разным типом темперамента и адекватно на них реагировать.

Подчеркнем, темперамент определяет лишь динамические, но не содержательные характеристики поведения. На основе одного и того же темперамента возможна и «великая» и социально ничтожная личность.

И.П. Павлов выделил еще три «чисто человеческих типа» высшей нервной деятельности (ВНД): мыслительный, художественный, средний. Представители мыслительного типа (преобладает активность второй сигнальной системы мозга левого полушария) весьма рассудительны, склонны к детальному анализу жизненных явлений, к отвлеченному абстрактно-логическому мышлению. Чувства их отличаются умеренностью, сдержанностью и обычно прорываются наружу, лишь пройдя через фильтр разума. Люди этого типа обычно интересуются математикой, философией, им нравится научная деятельность [71].

У людей художественного типа (преобладает активность первой сигнальной системы мозга правого полушария) мышление образное, на него накладывает отпечаток большая эмоциональность, яркость воображения, непосредственность и живость восприятия действительности. Их интересует, прежде всего, искусство, театр, поэзия, музыка, писательское и художественное творчество. Они стремятся к широкому кругу общения, это типичные лирики, а людей мыслительного типа они скептически расценивают как «сухарей». Большинство людей (до 80%) относятся к «золотой середине», среднему типу. В их характере незначительно преобладает рациональное или эмоциональное начало, и это зависит от воспитания с самого раннего детства, от жизненных обстоятельств.

Современные исследования подтвердили, что правое и левое полушария имеют специфические функции, и преобладание активности

того или иного полушария оказывает существенное влияние на индивидуальные особенности личности человека.

Отечественные психологи (Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др.) доказали, что именно через индивидуальный стиль деятельности наиболее полно реализуются возможности человека.

Была исследована зависимость индивидуального стиля деятельности от типа нервной системы и темперамента. Оказалось, что, несмотря на определенные профессиональные преимущества учителей, обладающих сильной и подвижной нервной системой (холериков и сангвиников), достаточно большими творческими возможностями располагают и учителя с сильной, но малоподвижной нервной системой (флегматики), и учителя со слабой нервной системой (меланхолики). Все дело в том, что нужно учитывать сильные и слабые стороны каждого [57].

Педагоги-хореографы, обладающие сильной и подвижной нервной системой, добиваются успехов за счет быстроты, оригинальности и даже экспромтности решений. Они находчивы, экспрессивны, им присуща непосредственность и выразительность эмоциональных реакций.

Педагоги, наделенные сильной, но инертной и уравновешенной нервной системой, больше полагаются на предварительно подготовленные и тщательно взвешенные проекты и решения. Они действуют неторопливо, основательно, сдержаны в эмоциональных проявлениях, но зато берут спокойствием, надежностью, выдержанностью, постоянством и настойчивостью [39].

Мастерами и творцами становятся также учителя и воспитатели, наделенные от природы слабым типом нервной системы. Их отличает особая вдумчивость, тонкое понимание ситуации, способность понять и откликнуться, сочувствовать, улавливать тонкие нюансы настроений и переживаний своих воспитанников.

Благодаря опыту, постоянной работе над собой, отточенной технике всем педагогам в принципе доступны все виды необходимого поведения, но

тем не менее индивидуальные различия определяют особый способ подготовки, своеобразие механизма и темпа принятия решений, да и их содержание. С этим обязательно нужно считаться, ни в коем случае не навязывая педагогу чуждый ему стиль поведения [57].

Кроме таких ведущих типов педагогов, определяющихся по ведущему фактору индивидуальности, как эрудит, артист, организатор и т.д., выделяют и другие стили: авторитарный, демократический, либеральный, попустительский.

Авторитарный стиль характеризуется централизацией руководства. Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. В этом случае все решения принимаются воспитателем единолично, без какого-либо совета с воспитуемым. Управление деятельностью воспитанников происходит с помощью приказов, которые отдаются в жесткой или мягкой форме, в виде просьб, которые нельзя не выполнить. Воспитатель ведет строгий контроль над деятельностью ребенка, требователен к выполнению его распоряжений. В этом стиле воспитания инициатива не поощряется или поощряется в строго определенных пределах.

Учитель не обосновывает свои действия перед учащимися. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. При авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Для учителя характерны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость. Учителя с этим стилем руководства главное внимание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют [47].

Демократический стиль характеризуется определенным распределением полномочий между педагогом и воспитанником в отношении его обучения, досуга, интересов. Преподаватель, принимая

решения, советуется с воспитанником, давая ему возможность высказать свое мнение, сделать самостоятельный выбор.

Контроль над ребенком ведется постоянно, но, в отличие от авторитарного стиля, всегда отмечаются положительные стороны работы, результаты и достижения, а также обращается внимание на те моменты, которые требуют дополнительной доработки и специальных упражнений. Таким образом, демократический стиль – стиль, при котором у двух взаимодействующих сторон есть способ договориться, но нет возможности заставить друг друга что-либо сделать.

У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают спокойную удовлетворенность, обладают высокой самооценкой. Педагоги с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения. Для таких учителей характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

Либеральный стиль подразумевает отсутствие активной деятельности со стороны педагога. Преподаватель является лишь соединяющим звеном в цепи взрослый – педагог – ребенок. Учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. Для того чтобы подтолкнуть ребенка к деятельности, ему приходится уговаривать его.

Роль педагога-хореографа состоит в решении каких-либо несущественных вопросов, контроля поведения и деятельности воспитанников от случая к случаю. Такой педагог отличается слабым влиянием на ход воспитания и незначительной ответственностью за результат, то есть является как бы сторонним наблюдателем всего происходящего. В классе при этом могут быть неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты.

Попустительский стиль характеризуется неосознанным равнодушием педагога к учебным достижениям, воспитанности и культуре ребенка.

Происходит это по одной из нескольких причин: от чрезмерной любви к ребенку, от идеи полной свободы ребенка во всем, от полнейшего равнодушия воспитателя к ребенку и его судьбе.

Но независимо от причины такого отношения педагог-хореограф ориентируется на удовлетворение интересов ребенка, не задумываясь о последствиях, не ставя перспектив личного роста ребенка. Главный принцип – не препятствовать желаниям ребенка, возможно даже в ущерб его здоровью, развитию интеллекта, духовности.

В реальной практике ни один из стилей не применяется в процессе воспитания в «чистом виде» [48].

## 1.2 История становления и развития дуэтного танца

Дуэтный танец как форма хореографического произведения представляет собой парное взаимодействие двух исполнителей, реализация которого возможна с помощью выразительных средств различных видов танцевального искусства – классического, народно-сценического, историко-бытового, современного и других танцев. Дуэтная хореография является необыкновенным вариантом демонстрации общения двух людей, осуществляемого с помощью музыкально-пластических образов.

Рассматривая дуэтный танец как самостоятельную форму хореографического произведения, Р.В. Захаров разделяет её на три основных вида – простейший, танец мужчины и женщины, танец диалог. Простейший вид – это танец в унисон, иногда в таких танцах могут встречаться отдельные комбинации для каждого партнера, похожие дуэты называются «двойками», и чаще всего такие дуэты исполняются артистами одного пола. Второй вид дуэтного танца может быть сочинён на любую тему: печали, расставания, любви, ненависти. Два исполнителя стараются передать в танце свои чувства и взаимоотношения между ними. Третий вид дуэтного танца – это танец-диалог. Каждый из партнёров пытается донести

свою мысль, чувства, и в развитии этих тем они приходят к общему единству или к победе одного над другим [30].

Рассматривая хореографическое пространство в целом, можно сказать, что дуэтный танец в процессе своего развития прошёл несколько этапов эволюции. Этому свидетельствуют работы различных мастеров хореографии тех или иных танцевальных жанров, среди которых: А. Бурнонвиль, В.И. Вайнонен, В.Ю. Василёв, К.Я. Голейзовский, А.А. Горский, Ю.Н. Григорович, Н. Дидло, Ж. Доберваль, Л.И. Иванов, Н.Д. Касаткина, И. Киллиан, Р. Паклитару, Ж. Перро, М.И. Петипа, М.М. Фокин, А. Хан, Л.В. Якобсон и мн. др. Однако дуэтный танец берёт свое начало из парного исполнительства, источником которого является хореография Древнего мира.

Первые проявления парного исполнительства можно найти в танцевальной культуре Древней Греции. В частности, исторические источники свидетельствуют о наличии такого танца как «гормос», при исполнении которого участвовали мужчины и женщины, исполняющие подобие парного хоровода.

«Танец состоял в том, что вперёд выходил избираемый из наиболее ловких юноша; он делал разные движения, которые строго повторялись другими юношами, затем медленно, скромно выступали девицы, и молодёжь обоих полов брала друг друга за руки, составляя кольцо. Звенья цепи то сходились, то расходились. Во главе шёл водитель воинственной походкой; за ним следовала девушка, олицетворяющая своими движениями непорочность и грацию; затем следовали остальные пары. Молодые люди останавливались, обнимали друг друга, смешивались в разных фигурах, соперничая в грациозных позах. То была аллегория союза мужественности и скромности, которую Лукиан называет танцем ожерелья» [101].

Парное исполнительство в хореографии охватывает и народный танец. В частности, практически во всех национальных танцах присутствуют различные виды перепляса, где происходило своеобразное

соревнование, а также другие варианты танцев в паре – парные хороводы, кадрили, праздничные танцы и др.

Кроме того, парное исполнительство было основой для историко-бытовых танцев. Такие танцы являлись базой для бальной культуры и служили средством общения между мужчиной и женщиной, в процессе чего происходил обмен комплиментами и т.д. Начиная с эпохи Средневековья, появились так называемые «басседансы» или «басс-дансы» («bassedances»), что означало «низкие танцы», беспрыжковые танцы-шествия. Примером парного танца группы басс-дансов является популярный в Германии свадебный танец XIII века. Этот танец представлял собой яркое выражение атмосферы эпохи Средневековья и «был своего рода песнью любви, выливавшейся в форме предварительной мольбы о взаимности и завершающийся благодарственным аккордом любви» [101]. Согласно специализированным источникам, охватывающим вопросы истории хореографического искусства можно сказать, что факельного является прообразом придворных парных танцев последующих эпох, которые составили комплекс салонной хореографии.

Салонные танцы возникли не самостоятельно, они исполнялись гораздо раньше в разных местностях Европы и создавались они народом и со временем этот материал совершенствовались. Среди них павана, гальярда, вольта, бурре, бокана и мн. др. (итальянская эпоха салонной хореографии); куранта, менуэт, сарабанда, гавот и мн. др. (французская эпоха салонной хореографии); мазурка, вальс, полька и др. (германо-славянская эпоха салонной хореографии) [43].

Кроме салонной хореографии в эпоху Возрождения началась также и балетная эра, в которой дуэтный танец перешёл на новый уровень. В частности, это ознаменовалось премьерой в 1531 году первого балетного представления в постановке итальянского балетмейстера Бальтазарини ди Бельджойозо под названием «Комедийный балет королевы» или «Цирцея». Благодаря осуществлению данной работы и последующих спектаклей,



танец был вовлечён в сценическую атмосферу. То же касается и дуэтного танца как части подобного представления. Впоследствии в эпоху Ж.Ж. Новерра (XVIII век) сценический вариант парной хореографии обогатился пантомимой и другими выразительными средствами – игрой, переживаниями, основанными на литературном контексте. В частности, в балетах П. Гарделя, Ш.Л. Дидло и Ж. Доберваля появились танцевальные комбинации с поддержками [43].

По словам хореографа Г.Д. Алексидзе, дуэт возник в эпоху двух Людовиков – XIII и XIV – в танцах историко-бытовых и фигурных [2]. До нас дошли описания и более ранних балетов, начиная с «Комедийного балета королевы» (1581), считающегося первым драматическим балетом. Известны и их авторы, сюжеты, действующие лица и даже некоторые исполнители. По названиям и дошедшим до нас записям возможно даже составить некоторое представление о хореографии этих спектаклей. Более того, есть упоминания об исполнении в них *pas de deux*, *pas de trois*. Сегодня сложно объяснить, что представляли собой дуэтные танцы того времени. С.Н. Худеков в книге «История танцев», анализируя балетные представления XVII в., отмечал: «Имеются сведения, что в «Орфее» (1673) под звуки органа, трех труб и двух литавр танцевали «*pas de trois*» сам Орфей и две пирамиды» [101].

Танцевальный дуэт существовал ещё в XVIII–XIX веках. В постановках Дидло, Перро и у балетмейстеров более позднего периода появляются танцевальные комбинации с поддержками, которые до сих пор тщательно изучаются. Законы действенности, смысла, одухотворенности.

Дальнейшее развитие дуэтный танец получает в творчестве Ж.-Ж. Новерра, М. и П. Гарделей, Ж. Доберваля. В дуэтах применяются всевозможные обводки, усложняются поддержки – небольшие подъемы партнерши и даже поддержки при исполнении вращений, «появляются танцевальные комбинации с поддержками, которые до сих пор тщательно изучаются, например, дуэт из балета «Тщетная предосторожность» (*pas de*

uban). Все это мы видим в тех немногочисленных фрагментах хореографических композиций, которые дошли до наших дней, а именно в это время выходят в свет гениальные методические труды по хореографии в области профессионального танца: Ж.-Ж. Новерр «Письма о танце и балетах» (1760), И. И. Вальберх «Дневники» (1082–1811), К. Блазис «Элементарный учебник теории и практики танца» (1820) и «Кодекс Терпсихоры» (1828).

В эпоху Романтизма дуэтный танец получил непосредственно любовный окрас и стал трансформироваться в новую форму – *pas-de-deux*. Это было связано с необходимостью раскрытия новых романтических художественных образов с помощью развёрнутого композиционного решения. Об этом можно судить по постановкам дуэтных частей Ф. Тальони, Ж. Перро, Ж. Коралли, Ж. Мазилье и т.д. [43].

В эпоху Романтизма в дуэтах, сочиненных такими выдающимися балетмейстерами, как Ш. Дидло, Ф. Тальони, Ж. Перро, Ж. Коралли, Авг. Бурнонвиль, А. Сен-Леон, формировалась танцевальная форма *pas de deux*. Ю. И. Слонимский отмечал, что «термин *pas de deux*, существующий уже в XVIII веке, совершенно не совпадает с нашим понятием о *pas de deux*. В то время каждый парный танец рассматривался как *pas de deux*. Лишь после 20-х годов XIX века, начиная с эпохи творческой зрелости Дидло, мы видим постепенное развитие *pas de deux* в нашем понимании этого слова, т.е. хореографического дуэта» [87].

В балетах мастеров XIX века (А. Сен-Леона, А. Бурнонвиля, М.И. Петипа и др.) дуэты получили академический стиль, в котором присутствовала четкость исполнения и развитая техника, собран весь опыт прежних эпох и систем, которые доведены до профессионализма. В это исторический период окончательно сформировалась дуэтно-классическая форма *pas-de-deux*, которое включило в себя *adagio*, мужскую вариацию, женскую вариацию и коду (*coda*). Иногда перед *adagio* бывает антре (*entrée*) – выход танцующей пары [8].

В дальнейшем в балетном искусстве стали появляться дуэтные композиции, нарушавшие традиционную форму *pas-de-deux* – это танцевальные *adagio*, вальсы, романсы и т.д. Такие варианты дуэтного танца в классической хореографии можно наблюдать в постановках Ф.В. Лопухова, И.И. Вальберха, Р.В. Захарова и др.

Характеризуя техническую сторону дуэтного танца первой половины XIX в., Г.Д. Алексидзе говорил: «Здесь уже появляется «полетность», подъемы, но не выше плеч, усложненные обводки, вращения, в общем, почти все, что мы называем классическим дуэтным танцем». В балетах Ш. Дидло «мы сталкиваемся в дуэтах с простейшими видами поддержки, далеко не всегда оторвавшимися от своей сюжетно-бытовой мотивировки. Ношение на руках в позе встречается очень редко, воздушные поддержки не применяются вовсе. Преобладает партерная поддержка, идущая от объятий, всевозможных движений остановленного ухода, неожиданного столкновения, поз отчаяния, грусти и т.п. Если с точки зрения технического богатства такая поддержка оставляет желать многого» [87].

Ю.И. Слонимский отметил: «Филипп Тальони, его сын Поль, да и сама Мария Тальони до ее приезда в Париж практикуют ряд хитроумных поддержек, которые в наше время назвали бы примитивно-акробатическими. Здесь и переброс танцовщицы через спину, и резкое падение на руки кавалера, и подобие «рыбки», т.е. прыжка в руки кавалера с разбега. Немногочисленные итальянские и венские гравюры сохранили нам эти первые трюковые приемы поддержки, вызывавшие восторженные крики в провинциальных зрительных залах того времени. «Но мы нигде еще не встречаемся с положением танцовщицы выше уровня груди партнера, большинство этих приемов еще не допущено на столичную сцену: они еще, так сказать, «не академичны», вульгарны»)» [87].

Известно, что при зарождении балета и в течение целого века на сцене главенствовал танцовщик, а «в XIX в. окончательную победу одержал прекрасный пол: танцовщик сделался необходим не сам по себе, как солист,

а только как партнер, поддерживающий танцовщицу». В середине – конце XIX в. на балетных сценах Европы наступил кризис мужского исполнительства, приведший к буквальному исчезновению партнеров-мужчин: «...в Париже, где зачастую, за недостатком танцовщиков, обязанности кавалеров солисток и даже балерины должны были исполнять танцовщицы «травести», т.е. в мужских костюмах» [15].

Более категоричную оценку состояния балета в Европе дает А. Плещеев: «На французской сцене совсем почти нет танцовщиков... их заменяют женщины, отличающиеся чаще всего солидностью форм и хорошими мускулами» [74].

Август Бурнонвиль, описывая творчество двух великих балерин середины XIX в., Марии Тальони и Фанни Эльслер, говорил еще об одной причине упадка мужского танца: «Как ни различны были между собой обе эти танцовщицы, они сходились в одном – обе не желали видеть возле себя выдающегося танцора. Даже весь репертуар Тальони был составлен так, что всегда она фигурировала одна, за исключением группировок, когда ей требовалась для поддержки сильная рука.

А Фанни Эльслер приходилось заботиться о своей старшей сестре Терезе, такой громоздкой и высокой, что ей не удалось бы получить ангажемента ни в каком театре, не будь она обязательным партнером Фанни. Правда, нельзя отрицать, что Тереза танцевала не хуже самого лучшего танцора, и часто приятно было смотреть, как она, играючи, поднимает на руках свою миниатюрную сестричку» [38].

Балеты крупнейшего хореографа второй половине XIX века Мариуса Петипа являются средоточием основных принципов поддержки в дуэтном танце. Первым спектаклем, который поставил Мариус Петипа на петербургской сцене, был балет «Пахита», Премьера заслужила благосклонное одобрение императора Николая I, и вскоре после первого представления балетмейстеру было прислано от него драгоценное кольцо в

знак признания его таланта. Балет этот сохранился в постановке Петипа более чем на 70 лет, а некоторые фрагменты из него исполняются и поныне.

В 1862 Мариус Петипа официально был назначен балетмейстером Петербургских императорских театров и занимал это место до 1903 года. В 1862 он осуществил первую большую оригинальную постановку балета «Дочь фараона» на музыку Чезаре Пуни (1803-1870), сценарий по произведению Теофиля Готье он разрабатывал сам. Сохранившаяся в репертуаре театра до 1928 «Дочь фараона», содержала элементы, присущие дальнейшему творческому развитию балетмейстера и, всего российского балета, который пошел по пути развития танцевального симфонизма и зрелищности.

Среди балетов Мариуса Петипа, в которых активно использовался дуэтно-сценический танец, особенным успехом пользовались:

– 1859 г. – «Венецианский карнавал» – большое па де де Цезаря Пуни на тему Николо Паганини;

– 1863 г. – «Корсар» – большой балет в 4 актах 5 картинах Адольфа Адана и Цезаря Пуни, (по Жозефу Мазилье);

– 1868 г. – «Корсар» – большой балет в 4 актах 5 картинах Адольфа Адана и Цезаря Пуни, с новым па «Оживлённый сад» на музыку Лео Делиба, для бенефиса Адели Гранцовой; возобновление – 1880 г.;

– 1871 г. – «Дон Кихот» – большой балет в 5 актах 11 картинах Людвиг Минкуса, новая редакция;

– 1876 г. – «Сон в летнюю ночь» – фантастический балет в 1 акте на музыку Феликса Мендельсона Бартольди и Людвиг Минкуса;

– 1877 г. – «Баядерка» – большой балет в 4 актах 7 картинах с апофеозом Людвиг Минкуса, для бенефиса Екатерины Вазем;

– 1881 г. – «Пахита» – большой балет в 2 актах Эдуара Дельдеве с новыми номерами на музыку Людвиг Минкуса: па де трау, гран па и детская мазурка;

– 1884 г. – «Коппелия» – балет в 3 актах Лео Делиба;

– 1885 г. – «Тщетная предосторожность» – комический балет в 3 актах 4 картинах Петера Гертеля (совместно с Львом Ивановым);

– «Эсмеральда» – балет в 4 актах 5 картинах Цезаря Пуни и Рикардо Дриго, (по Жюлю Перро); возобновление – 1899 г.

Лучшими своими работами Петипа считал балеты «Спящая красавица» и «Лебединое озеро», в которых в наибольшей степени сумел воплотить стремление к симфонизму в балете. И сама структура балета строилась по симфоническому принципу четкой организованности всех частей и соответствия их друг другу, взаимодействия и взаимопроникновения. Содружество с П.И. Чайковским во многом помогло этому.

Балет в 2-х актах «Жизель» (1884) Адольфа Адана (по Жану Коралли и Жюлю Перро) в постановке М. Петипа до сих пор является «жемчужиной» мировой хореографии.

В России в творчестве М. Петипа, Л.И. Иванова, А.А. Горского все активнее развивается техника дуэтного танца. В постановках этих авторов приобрели окончательный вид танцевальные формы *pas de deux*, *pas de trois*. Именно в России начинает возрождаться мужской танец – как сольный, так и дуэтный. Яркими представителями второй половины XIX в. являются: Х.П. Иогансон, П.А. Гердт. Е.О. Вазем писала об Иогансоне: «Поддерживал он изумительно уверенно и ловко. В нем сказывался очень большой опыт по этой части, приобретенный им за длинный ряд его выступлений с различными балеринами» [15]. Гердт заслужил такие слова балерины Вазем: «Танцевать с ним было заветной мечтой всех солисток, так как его участие в том или другом «па» всегда сообщало ему особую рельефность. Он был превосходным партнером балерин. С ним можно было безбоязненно пускаться на самые разнообразные приемы, так как была полная уверенность в том, что он всегда вовремя подхватит, поможет и выдвинет наиболее эффектные моменты» [15].

Далее эстафету перенял ученик П.А. Гердта и Х.П. Иогансона Н.Г. Легат – «сильный, ловкий, не теряющий академической осанки в самых сложных поддержках». Н. Легат многие годы был превосходным партнером балерин. «Кавалером вне конкуренции» называла его критика. Он и его брат, С.Г. Легат, были не только прекрасными партнерами, но и хорошими педагогами. Они оба преподавали в Петербургском театральном училище, причем Сергей Густавович вел курс поддержки. Николай Густавович, будучи еще и вторым балетмейстером Мариинского театра, организовал класс поддержки для балетной труппы театра.

Конец XIX – начало XX в. – это расцвет русского балета, потому что наряду с развитием женского танца в России сумели сохранить и поднять на новую высоту мужской танец. Благодаря этому начала развиваться и техника поддержки в дуэтом танце. Но, по утверждению Ф.В. Лопухова, «до 1916 года верхних поддержек, в которых женщина была бы поднята на одну или обе вытянутые руки партнера, по крайней мере в сценических выступлениях, не наблюдалось, хотя в репетиционном зале пробы этого рода имели место». То есть наряду с не очень сложными партнерскими поддержками в арсенале танцовщиков были небольшие подъемы партнерши до уровня груди, и наибольшее, что мог сделать партнер, – это посадить партнершу себе на плечо [53, с. 30].

Далее Ф.В. Лопухов писал: «Однако оттанцованный акробатизм был столь же неизбежен для развития балета, как пуанты или фуэте. Случилось так, что его «изобретателем» оказался я. Термин также был предложен мною. Впервые – и весьма осторожно, через удобные подходы – такой верхний подъем я применил в балете «Сон» на музыку Щербачёва-старшего» [53, с. 31]. Однако в балете все эти новшества приживались с трудом. Многие балетные деятели и критики обвиняли постановщиков, использовавших акробатические поддержки, в вульгарности, циркачестве и даже в пошлости, в разрушении канонов классического балета.

Однако благодаря большому мастерству хореографов того времени, в работах которых все эти поддержки появлялись не ради голой техники или трюка, а для усиления передачи содержания сюжета произведения и наибольшего выражения состояния героев, акробатическая поддержка все чаще используется в балетных спектаклях. Первыми балетмейстерами, которые стали активно внедрять сложные поддержки, можно считать Ф.В. Лопухова и К.Я. Голейзовского.

Наиболее значимыми постановками Ф.В. Лопухова считаются балет «Сон» на музыку Щербачева-старшего (1916), «Жар-птица» И. Стравинского (1921), «Ледяная дева» на музыку Э. Грига (1927). Как отмечают критики, в этих спектаклях были «...применены новые фигуры поддержки, чрезвычайно трудные для исполнителей и небезопасные, близко подходя к грани между балетом и акробатизмом» [88, с. 53].

Работая над этими постановками, Лопухов открыл новые актерские дарования: О. Мунгалову, П. Гусева. Первый исполнитель роли Асака Петр Гусев заслуженно был назван «королем поддержки». Неподражаемой Ледяной девой была его постоянная партнерша Ольга Мунгалова, обладающая «чеканной пластикой» и «редкой способностью к акробатическим приемам». Оба они с большой самоотдачей работали с балетмейстером над созданием новых движений и поддержек в балете.

К.Я. Голейзовский ставил как большие многоактные спектакли, так и хореографические миниатюры; некоторые из них и поныне живут на сцене. На музыку Метнера Голейзовский поставил в 1921 г. «Пролог» в исполнении Е.А. Адамович и Н.И. Тарасова. Это был дуэт, где мужчина в красных, развевающихся наподобие крыльев одеждах, вел за собой женщину, возносил ее к небу. Здесь использовались поддержки, невиданно высокие по тем временам, но они воспринимались не как силовой трюк, а как выражение устремленности ввысь. «В финале танцовщик, подняв партнершу, уносил ее за кулисы, а шарф продолжал виться за ним по полу сцены и тогда, когда артистов уже не было видно». К.Я. Голейзовский в



своей хореографии сочинял «смелые разновидности традиционных поз, классические арабески и аттитюды танцовщица выполняла не стоя, а в воздухе, на руках партнера» [90, с. 182].

В 1918 г. в учебном плане Государственного Петроградского театрального (балетного) училища в цикле «Предметы главные (специальные)» появляется дисциплина «Поддержка».

Дальнейшее развитие техника поддержки получила в творчестве таких балетмейстеров, как: Л. Якобсон, В. Вайнонен, Р. Захаров, К. Сергеев, В. Бурмейстер, А. Мессерер, Л. Лавровский, Ю. Григорович и др.

К XX веку определилось такое понятие как дуэтно-классический танец, который в творчестве различных балетмейстеров варьировался в рамках формы *pas-de-deux* и имел три основных вида.

Большой вклад в развитие «Дуэтно-сценического танца» внёс Николай Николаевич Серебренников (1918–1993). В учебнике «Поддержка в дуэтном танце» Н.Н. Серебренников разработал методику преподавания «Дуэтно-сценического танца». Им уточнена терминология, очень подробно описаны приемы всех основных партерных и воздушных поддержек, разработаны методические рекомендации по проведению уроков.

Таким образом, в 60-е гг. XX в. дисциплина «Дуэтно-сценический танец» окончательно сформировалась и стала одной из профилирующих дисциплин в профессиональном хореографическом образовании, крайне необходимой для будущего артиста балета, танцовщика или балерины.

Кроме того, дуэтный танец может быть использован как отдельный номер, изображающий диалог партнеров, так и в качестве составной части определенной танцевальной формы: *pas de deux* (па де де – танец двоих, вдвоем), *pas de trois* (па де труза – танец троих, втроем) и др. В свою очередь, в дуэтном танце различают: поддержки партнерши в позах и вращениях, подъемы партнерши до уровня груди и верховые поддержки.

Дуэт в современном понимании – это танец, наполненный чувством, смыслом, содержанием, иногда он является сюжетным звеном, двигающим

интригу спектакля. Дуэты изобилуют сложными поддержками, иногда партерными, иногда воздушными, в зависимости от фантазии, «почерка» балетмейстера и построения задуманного произведения. Лексика интенсивно развивающихся современных танцевальных направлений, сложные акробатические поддержки, элементы художественной и спортивной гимнастики стали неотъемлемой частью новых хореографических постановок. Искусство балета находит новые формы, пластические средства для выразительности танца [103].

С появлением в XX веке искусства эстрады дуэтный танец продолжил своё развитие. Согласно мнению историка цирка и эстрады Е.М. Кузнецова эстрадное искусство «объединяет разнообразные жанровые разновидности, общность которых заключается в лёгкой приспособляемости к различным условиям публичной демонстрации, в кратковременности действия, в концентрированности его художественных выразительных средств, действующей яркому выявлению творческой индивидуальности исполнителя, а в области жанров, связанных с живым словом, – в злободневности, острой общественно-политической актуальности затрагиваемых тем, в преобладании элементов юмора, сатиры и публицистики» [104].

В эпоху развития танцевальной эстрады произошла некоторая трансформация дуэтного танца, которая заключается в его соединении с акробатикой. Различные варианты поддержек усложнились и приобрели специфику яркой эффектности. Таким образом, сложился дуэтно-акробатический танец.

Дальнейшее развитие дуэтного танца связано с развитием современной хореографии. Новое танцевальное направление, отличающееся свободой творческих взглядов, авангардностью балетмейстерских приёмов и психо-философской содержательностью обозначило новую ступень эволюции дуэтной хореографии.

Рассмотрев историю дуэтного танца, можно пронаблюдать его эволюционное развитие, которое включило в себя варианты парного дуэтного танца, дуэтно-классического танца, дуэтно-акробатического танца и своеобразного дуэтного танца в современной хореографии.

Дуэтный танец как форма хореографического произведения представляет собой парное взаимодействие двух исполнителей. Исторически любой парный танец, исполняемый двумя артистами балета на сцене, назывался *pas de deux* (па-де-де). Дуэтный танец (дуэт) – парный танец танцовщика и танцовщицы. Дуэт может быть частью спектакля или самостоятельным номером. Дуэтный танец в большинстве случаев исполняется под музыку адажио (*adagio*).

С точки зрения музыкального сопровождения балетный дуэт носит название адажио – этот термин также очень распространен для обозначения медленной и/или парной части танца. В середине XIX века па-де-де приобрело четкую структуру из пяти частей, и дуэтный танец – адажио – вошел в эту схему наряду со вступлением, мужской и женской вариациями, а также кодой.

Парный танец может быть частью постановки: таков, например, известный лирический дуэт Одетты и Зигфрида в «Лебедином озере». Балетный дуэт может быть и цельным танцевальным номером, каким является вставное крестьянское па-де-де в «Жизели».

При этом не каждое взаимодействие двух балетных артистов на сцене является дуэтным танцем. Дуэт двух танцовщиц или двух танцовщиков также может представлять собой «танцевальный диалог» или сцену-дуэт, например, Мария и Зарема («Бахчисарайский фонтан», балетмейстер Р.В. Захаров) или Отелло и Яго («Отелло», балетмейстер В.М. Чабукиани). Уровень сценического и эмоционального взаимодействия партнеров в дуэте выше, тогда как в диалоге артисты будто бы солируют поочередно.

В 1969 году был опубликован учебник Н.Н. Серебренникова «Поддержка в дуэтном танце» [81], и до сих пор он остается единственным учебником по методике преподавания дуэтно-классического танца.

Николай Николаевич Серебренников (17 [30] ноября 1918, Петроград – 23 марта 1996, Санкт-Петербург) – русский советский артист балета, солист Ленинградского театра оперы и балета имени С. М. Кирова (ныне Государственный академический Мариинский театр, г. Санкт-Петербург), педагог и методист классического балета, автор единственного в России учебника по дуэтному танцу. Заслуженный деятель искусств РСФСР (1979).

Во вступительном слове к учебнику Н.Н. Серебренникова советская артистка балета, педагог Т.М. Вечеслова пишет: «Дуэтно-классический танец – понятие широкое. Данный учебник ставит перед собой цель рассказать лишь об учебном процессе предмета поддержки, т.е. о технической стороне дуэтно-классического танца.

Н.Н. Серебренников опытный педагог-практик. Он выступал с лучшими танцовщицами Ленинградского академического театра оперы и балета имени С.М. Кирова, и всегда его искусство поддержки отличалось чуткостью и мастерством. Сейчас он педагог Ленинградского хореографического училища (ныне Академия Русского балета имени А.Я. Вагановой, г. Санкт-Петербург), в совершенстве знающий предмет, что и дало ему право написать эту книгу» [81].

Весь материал, вошедший в учебник, собран на основе многих лет существования данного предмета в Ленинградском хореографическом училище. Н.Н. Серебренников в этой книге изложил опыт своих предшественников, старших товарищей – мастеров ленинградского балета и свой опыт артиста и педагога.

Предмет «Поддержка в дуэтном танце» является одной из специальных дисциплин в хореографическом образовании. В процессе обучения ученики овладевают техникой поддержки и приобретают навыки сценического общения. При постепенном усложнении учебных этюдов они

в итоге переходят к изучению ряда танцевальных дуэтов из спектаклей классического наследия и современного репертуара.

В предисловии к своему учебнику Н.Н. Серебренников пишет: «Единственным руководством в преподавании этой дисциплины является программа, которая перечисляет основные технические приемы поддержки, но не объясняет их методики. Ленинградское академическое хореографическое училище имени А.Я. Вагановой накопило значительный опыт обучения этому предмету, который должен стать достоянием молодых педагогов, балетмейстеров, руководителей балетных студий и артистов балета.

В разработке методики дуэтного танца участвовали преподаватели Ленинградского училища нескольких поколений: П.А. Гердт, С.Г. и Н.Г. Легаты, С.К. Андрианов, Л.С. Леонтьев, В.И. Пономарев, Б.В. Шавров, П.А. Гусев, А.И. Пушкин, А.А. Писарев и многие другие. Каждый из них вырастил мастеров дуэтного танца и педагогов-последователей.

Многие балетмейстеры своим творчеством развили и дополнили дуэтный танец: исполнительское мастерство достигло виртуозности, приемы акробатической поддержки используются балетмейстерами в дуэтах и ансамблях как средство выразительности в балетных спектаклях танцы с поддержками несут большую смысловую нагрузку.

Предела для фантазии в области дуэтного танца нет. Однако нужно учитывать, что не любое новшество, рожденное балетмейстером, может быть использовано в учебном процессе. Необходимо делать выбор, тщательно обдумывая и контролируя каждое движение. Это издание дополнено штриховыми рисунками и фотографиями поз и положений из современной хореографии на выбор преподавателей.

«В этой книге автор, – пишет Н.Н. Серебренников, – взял на себя труд объяснить технику поддержки в дуэтном танце, описать экзерсисы, общие вопросы методики, дать примеры уроков, которые помогут

систематизировать процесс трехлетнего обучения и определить задачи преподавателей на каждое полугодие» [81].

Упражнения (экзерсисы), вошедшие в предлагаемую книгу, распределены по степени трудности приемов поддержки.

Книга разделена на три части: в первую входят приемы партерной поддержки, во вторую – приемы воздушной поддержки, в третьей даются примеры уроков по два на каждый год обучения.

В книге не объясняется, как ученица должна выполнять различные па классического танца, поскольку это не входит в задачу преподавания данного предмета. Однако педагог должен знать методику женского классического танца и уметь профессионально поправить ученицу. Все сведения он может получить в учебниках по классическому танцу А.Я. Вагановой, Н.П. Базаровой и В.П. Мей, В.С. Костровицкой и А.А. Писарева.

Много еще нужно написать о том, как постепенно воспитывается актерское общение, как вырабатывается контакт в дуэтном танце. Это задача особая, и решить ее надо как можно скорее» [81].

Вклад Н.Н. Серебренникова в педагогику хореографии просто огромен. Его учебник «Поддержка в дуэтном танце», опубликованный в 1969 году, можно смело поставить в один ряд с трудами А.Я. Вагановой («Основы классического танца») и Н.И. Тарасова («Классический танец. Школа мужского исполнительства»). И на сегодняшний день, если по методике преподавания классического танца мы имеем еще ряд научных трудов, написанных другими авторами, то по методике преподавания дуэтно-классического танца это единственный учебник, являющийся настольной книгой для каждого преподавателя данной дисциплины.

Ценность данного учебника заключается в том, что в нем Николай Николаевич классифицировал и описал фактически все приемы партерных (часть первая) и воздушных (часть вторая) поддержек и представил примеры уроков.

Из беседы с одним из учеников Н.Н. Серебренникова Адолем Сагмановичем Хамзиным [98] известно, что Николай Николаевич хотел дополнить учебник отдельным приложением с серией уроков для курса обучения дуэтно-классическому танцу. Но, к сожалению, он не успел это сделать. И на сегодняшний день есть только семь примеров уроков, которые представлены в учебнике. Причем в первом [81] и во втором [82] изданиях были примеры только шести уроков: по окончании каждого полугодия и года трехгодичного курса обучения данной дисциплине. А при подготовке и публикации третьего издания учебника Н.Н. Серебренников включает еще пример первого урока [83]: четыре комбинации по изучению партерных поддержек в темпе *adagio* и одна комбинация из раздела *allegro*. Здесь же Николай Николаевич дает методические рекомендации по плану проведения урока и разбирает характерные ошибки, которые часто встречаются при исполнении учениками движений в каждой комбинации.

Выводы по первой главе:

Индивидуальный стиль деятельности педагога-хореографа является уникальным «почерком» профессиональной деятельности, определяет манеру педагогических действий, свойственных каждому учителю.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги-хореографы, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

Дуэтный танец берёт свое начало из парного исполнительства, источником которого является хореография Древнего мира. В XVIII-XIX веках балетмейстеры Жан Доберваль, Шарль Дидло, Жюль Жозеф Перро и Август Бурнонвиль активно использовали в своих постановках дуэтные

танцы, чередуя партерные поддержки и комбинации. В XIX веке яркий, технически сложный дуэтный танец получил наибольшее развитие в балетах М.И. Петипа, Л.И. Иванова, А.А. Горского. Они заметно усложнили и разнообразили балетные па-де-де, сделав их более совершенными с технической и сюжетной точек зрения. К XX веку определилось такое понятие как дуэтно-классический танец, который в творчестве различных балетмейстеров варьировался в рамках формы *pas-de-deux* и имел три основных вида: простейшие, танец мужчины и женщины, танец-диалог.

Рассматривая хореографическое пространство в целом, можно сказать, что дуэтный танец в процессе своего развития прошёл несколько этапов эволюции. Этому свидетельствуют работы различных мастеров хореографии тех или иных танцевальных жанров, среди которых: А. Бурнонвиль, В.И. Вайнонен, В.Ю. Василёв, К.Я. Голейзовский, А.А. Горский, Ю.Н. Григорович, Н. Дидло, Ж. Доберваль, Л.И. Иванов, Н.Д. Касаткина, И. Киллиан, Р. Паклитару, Ж. Перро, М.И. Петипа, М.М. Фокин, А. Хан, Л.В. Якобсон и мн. др.

Откликаясь на общие тенденции того или иного исторического периода, дуэтный танец трансформировался и развивался, оставляя при этом саму суть данной танцевальной формы – танец двух человек. В процессе своей эволюции, утвердившиеся в ту или иную эпоху варианты дуэтного танца, остались актуальными по настоящее время, что подразумевает их использование современными балетмейстерами в своей творческой деятельности.



## ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА- ХОРЕОГРАФА В ДУЭТНОМ ТАНЦЕ

### 2.1 Особенности преподавания дуэтного танца

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что на индивидуальный стиль педагога-хореографа дуэтного танца могут оказывать действенное влияние его личные качества, способность к самоанализу и комплексное использование традиционных и инновационных технологий в профессиональной деятельности.

Индивидуальным стилем педагогической деятельности называют систему излюбленных приемов, определенный склад мышления, манеру общения, способы предъявления требований – черты, неразрывно связанные с системой взглядов и убеждений педагога [48].

Индивидуальный стиль невозможно заимствовать, он определяется свойствами личности и организма, типом нервной системы и темпераментом. Индивидуальный стиль педагогической деятельности проявляется:

- в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- в характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- в выборе методов обучения;
- в подборе средств воспитания;
- в стиле педагогического общения;
- в реагировании на действия и поступки детей;
- в манере поведения;
- в предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Определенное сочетание свойств темперамента, проявляющееся в познавательных процессах, действиях и общении человека, определяет его индивидуальный стиль деятельности. Он представляет собой систему зависящих от темперамента динамических особенностей деятельности, которая содержит приемы работы, типичные для данного человека [39].

Индивидуальный стиль деятельности не сводится только к темпераменту, он также определяется и другими причинами, включая умения и навыки, сформировавшиеся под влиянием жизненного опыта. Индивидуальный стиль деятельности можно рассматривать как результат приспособления врожденных свойств нервной системы и особенности организма человека к условиям выполняемой деятельности. Это приспособление должно обеспечить достижение наилучших результатов в деятельности с наименьшими затратами.

Кроме особенностей личности преподавателя, на индивидуальный стиль деятельности влияют следующие факторы: пол, возраст, место работы, образование (педагогическая подготовка), информированность, удовлетворенность профессией, развитость региона, место работы, тип учебного заведения и его оснащенность, стиль общения и деятельности в данном учебном заведении.

Педагогу-хореографу необходимо идти в ногу со временем, чтобы лучше понимать своих воспитанников и уметь найти с ними общий язык. Педагог-хореограф не должен останавливаться в своем профессиональном развитии. Должен быть способен к постоянному самоанализу, саморазвитию и профессиональному росту.

Необходимым условием и средством самосовершенствования личности преподавателя является его постоянная рефлексия своей профессиональной деятельности. Развитие профессиональной рефлексии, адекватной самооценки становится сегодня одной из приоритетных задач профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей, без решения которой вряд ли возможна какая-либо

существенная модернизация высшего профессионального образования. В качестве инструмента измерения уровня сформированности профессионально значимых качеств личности преподавателя, ключевых компетенций, развития его рефлексивно-оценочного сознания необходимо широко использовать разработанные в педагогической деонтологии и психологии диагностические методики и технологии.

Среди необходимых условий формирования профессиональных навыков педагога-хореографа на первом месте стоит развитие личностных качеств и профессионально-педагогических способностей хореографа, а также понимание коммуникативных явлений, содержащихся в процессе коллективной работы. Все это требует от руководителя хореографического коллектива наличия индивидуальных качеств, организационных способностей, а также профессиональной техники исполнения. Важным оказывается осознание балетмейстером методологии репетиционного процесса как последовательного изучения хореографического произведения и раскрытия в нем сущности хореографического образа [24].

Танец как вид искусства отличается от других видов, прежде всего, тем, что в нем художественные образы создаются средствами пластических движений и ритмически четкой и непрерывной смены выразительных положений человеческого тела. Танец неразрывно связан с музыкой, эмоционально-образное содержание которой находит свое воплощение в его хореографической композиции, движениях, фигурах.

Хореографическая культура, как отдельный эстетический модуль, складывается из множества понятий, знаний, навыков и владений. А поскольку красота воздействует на человека, имеется возможность осознать механизм этого воздействия. Руководитель коллектива всем своим умением, талантом и интуицией формирует такой исполнительский стиль учащихся, который имеет ярко выраженные черты эстетического воздействия: шлифует технику исполнения движений, манеру и характер передачи образа и т.п.

В формировании хореографической культуры учащихся каждый педагог руководствуется субъективными критериями, определяемыми его собственной культурой и профессиональным уровнем знаний. Руководитель со временем накапливает индивидуальный опыт в области методики преподавания.

Активная функциональность руководителя хореографического коллектива может существовать лишь в том случае, когда у него имеется многогранный комплекс интеллектуальных, художественно-творческих, профессиональных и чисто человеческих качеств.

Можно отметить три фактора взаимоотношения руководителя хореографического коллектива и учащихся: первый – уровень исполнительской техники; второй – мастерство репетиционной работы, методы и приемы, с помощью которых он добивается воплощения произведения; третий – психологическое состояние руководителя, форма его поведения.

Перечислим необходимые педагогические способности руководителя хореографического коллектива:

- 1) коммуникативные – способность к общению, сотрудничеству;
- 2) дидактические – способность объяснять, показывать, обучать;
- 3) организаторские – способность вызвать стойкий интерес у учащихся к танцевальному искусству, объединить их в единый коллектив с общими целями и задачами;
- 4) конструктивные – способность к выбору репертуара, к разработке концертной деятельности;
- 5) прогностические – способность осуществлять педагогическое предвидение;
- 6) гностические – способность к познанию специфики работы в хореографическом коллективе, готовность к постоянному самообразованию;

7) перцептивные – способность проникать во внутренний мир учащегося, понимать его состояние;

8) креативные – способность к творчеству;

9) экспрессивные – способность к эмоциональной заразительности, яркости проявления эмоций, владение интонационной палитрой речи и свободным, пластичным техническим аппаратом [24].

Руководителю хореографического коллектива необходимо осознание собственных возможностей и возможностей учащихся. Деятельность руководителя хореографического коллектива выступает как труд умственный, так и физический, который объединяет в себе творческую, организаторскую и исследовательскую деятельность.

Педагогическая деятельность ставит перед педагогом-хореографом привлекательные цели, достижение которых требует новых знаний. Саморазвитие заключается в том, что для осуществления функций руководителя хореографического коллектива одной из основных потребностей является потребность в информации, потребность занять определенную социальную позицию, развитие себя как субъекта педагогической деятельности. Педагогам-хореографам, начинающим педагогическую карьеру, приходится включаться в новые для себя виды деятельности, работать в новых условиях, использовать новые средства.

Педагогу-хореографу следует воспринимать возможность саморазвития как необходимое условие своей жизни, не надо видеть предела своих возможностей, следует совершенствоваться, планировать творческие проекты, моделировать собственную деятельность, выделяя условия, необходимые для реализации этой цели [33].

Для создания условий раскрытия и развития творческого потенциала воспитанников, формирования у них устойчивой положительной мотивации к занятиям хореографии и достижения ими высокого творческого результата современному педагогу-хореографу целесообразно использовать на уроках все возможные и доступные формы и методы

работы с детским хореографическим коллективом. Различают традиционные и инновационные методы обучения.

Традиционные методы обучения – это методы, выработанные в многовековой педагогической практике и сохранившие до настоящего времени свою актуальность, являющиеся основой процесса обучения.

Традиционные методы работы направлены на усвоение определенных массивов знаний, принятых в качестве нормативных. Работая в дополнительном образовании, все больше убеждаешься, что для успешной профессиональной деятельности необходимы глубокие знания педагогики и психологии.

К традиционным методам подготовки относятся методы и рекомендации по изучению истории становления и развития искусства танца, изучение основ музыкального движения, танцевальной техники, построения и разучивание танцевальных комбинаций, постановка танца, отработка движений.

Инновационные методы обучения – это методы, основанные на деловом сотрудничестве между педагогом и учащимися, приобщении педагога к их проблемам и предоставлении возможности самоутвердиться.

Они отличаются от традиционных методов такими особенностями, как: «вынужденная активность», принудительная активизация мышления и деятельности, повышение эмоциональной включенности учащихся и творческий характер занятий; обязательность непосредственного взаимодействия учащихся между собой, а также с учителем; формирование коллективных усилий, направленных на интенсификацию процесса обучения [13].

Инновации – внедрение новых форм, способов и умений в сфере обучения и образования. Термин «инновация» происходит от латинского «*novatio*», что означает «обновление» (или «изменение»), и приставки «*in*», которая переводится с латинского как «в направление», если переводить дословно «*Innovatio*» – в направлении изменений».

Иновация, нововведение (англ. innovation) – это внедренное новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком. Является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации.

Основные задачи применения инновационных методов обучения сводятся к следующим:

- формирование навыков продуктивного общения в процессе обучения;
- развитие умений аргументировать свою точку зрения, четко формулировать и ясно излагать мысли;
- развитие способности анализировать сложные ситуации, причины их возникновения, выявлять главное и второстепенное, находить способы и средства решения;
- развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы личности.

Методы инновационного обучения могут использоваться тогда, когда учащиеся уже владеют основами необходимых знаний, полученных, как правило, традиционными методами. В этой связи нецелесообразно противопоставлять традиционные и инновационные методы обучения. Необходимо находить разумное их сочетание и использование сильных сторон в зависимости от стоящих в процессе обучения задач и возникающих ситуаций.

Необходимость в использовании инновационных методов обучения возникает при создании ситуаций проблемности; сотрудничества и кооперации; коллективного взаимодействия; управления формированием и развитием индивидуально-психологических особенностей учащихся; вовлечения обучаемых в постоянную активную деятельность и др.

Инновационные методы обучения предполагают изменение традиционной роли учителя в качестве организатора и информатора на соорганизатора, партнера, интегратора, консультанта [65].

Среди основных причин применения инновационных методов в работе с хореографическим коллективом в сфере дополнительного образования можно выделить следующие:

- необходимость более глубокого учета и использования психофизиологических и личностных особенностей обучаемых;
- осознание настоятельной необходимости замены малоэффективного вербального (словесного) способа передачи знаний системно-деятельностным подходом;
- возможность проектирования учебного процесса, организационных форм взаимодействия учителя и ученика, обеспечивающих гарантированные результаты обучения [95].

Инновационные методы включают в себя следующие компоненты:

- современные педагогические технологии развития лидерских и диалогических способностей;
- педагогические аспекты творческой деятельности;
- этнопедагогический подход к обучению, воспитанию и развитию;
- методы развития межличностного общения в коллективе;
- интеграцию в процессе создания коллективного творческого продукта танцевального коллектива;
- методы создания художественной среды средствами хореографии.

В результате применения инновационных методов в хореографических коллективах обучение становится богаче и насыщеннее по содержанию. Это отражается и в учебном процессе, и в концертном репертуаре коллектива, что способствует достижению высоких творческих результатов, а также способствует гармоничному развитию личности обучающихся, их самоопределению и самореализации [95].

Сегодня в сфере образования на смену традиционному обучению приходит обучение развивающее, направленное на формирование компетентной, социально-адаптированной личности, развитие творческого потенциала воспитанников, развитие у детей устойчивой положительной



мотивации к занятиям хореографией. А значит, педагогам сферы дополнительного образования в целом и преподавателям хореографии в частности необходимо использовать в своей работе новые методы, формы обучения и воспитания, современные образовательные технологии.

Сам термин «технология» (от греческого *téchne* – искусство, мастерство, умение), применительно к сфере образования, обозначает совокупность научно и практически обоснованных методов и инструментов для достижения желаемого результата в любой области образования [75]. Применяемые в педагогике технологии имеют практический, прикладной характер и предполагают такое построение деятельности педагога (преподавателя), в котором входящие в него действия представлены в определенной последовательности, обеспечивающей достижение прогнозируемого результата.

Отметим, что традиционные технологии, используемые при обучении детей хореографии, основаны на методах и рекомендациях по изучению истории становления и развития искусства танца, изучении основ музыкального движения, танцевальной техники, построении и разучивании танцевальных комбинаций, постановке танца, отработке движений [65]. Эти технологии доказали свою эффективность и продолжают широко применяться в настоящее время.

С другой стороны, в современных условиях в основу деятельности всех субъектов педагогического процесса заложена модель «Я сам учусь, а не меня учат», т.е. перед преподавателями, занятыми обучением детей хореографии, стоит задача развития у воспитанников таких качеств, как: самостоятельность, активность, инициативность в поиске ответов на вопросы, активное применение полученных умений и навыков в практической деятельности. Решению данной задачи оптимально соответствует использование инновационных методов и технологий, все более широко используемых в обучении хореографии.

Важное место в творческой деятельности педагога-хореографа занимает комбинирование, варьирование уже имеющихся знаний, известных способов действий. Потребность, побуждающая к деятельности, может быть источником воображения, фантазии, т.е. отражения в сознании человека явлений действительности в новых, необычных, неожиданных сочетаниях и связях. Важнейшим механизмом творчества является интуиция – знание, условия получения которого не осознаются. Творчество заключено в той деятельности педагога, предварительная регламентация которой содержит в себе известную степень неопределенности.

Инновационные технологии – система методов, способов и приемов обучения направленных на достижение позитивного результата за счет динамичного изменения в личностном развитии ребенка в современных условиях.

Инновационная образовательная технология – это методика организации учебно-воспитательной деятельности, предполагающая применение каких-то новых или качественное усовершенствование существующих приемов и средств для повышения эффективности образовательного процесса и создание условий учебно-воспитательной деятельности, максимально отвечающих текущим тенденциям социально-экономического развития общества.

Любая инновационная технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов.

В творческой деятельности педагога-хореографа инновационные технологии играют большую роль, т.к. любому из специалистов нужно идти в «ногу со временем». В искусстве хореографии приемом передачи информации от учителя к ученику является демонстрация. Раскрытие различных нюансов исполнения и приобретения нужного характера танца, невозможно объяснить исключительно в описательной форме и добиться

нужного результата. Именно поэтому в изучении различных хореографических дисциплин творческой деятельности имеют большую актуальность современные инновационные технологии.

Актуальность использования инновационных технологий на занятиях обусловлена тем, что для современной образовательной практики характерно требование к повышению уровня знаний и практических навыков, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности педагога.

В хореографии возможно использование всего комплекса инновационных технологий. К ним можно отнести технологию перспективно-опережающего обучения (С.Н. Лысенкова), игровые, проблемного, программированного, индивидуального, раннего интенсивного обучения и совершенствования общеучебных умений (А.А. Зайцев).

Виды педагогических технологий, используемых на уроках хореографии:

- личностно-ориентированные технологии;
- игровые технологии;
- технология коллективного взаимообучения;
- технология сотрудничества;
- технология модульного обучения;
- инновационные образовательные технологии;
- технология перспективно-опережающего обучения;
- технологии проблемного обучения;
- технология электронного обучения.

Успех детей в хореографическом коллективе зависит от преподавателя, который обладает профессиональными знаниями и умело применяет их в учебно-тренировочной работе. Преподавателям хореографии важно знать особенности методики работы с детьми разных возрастов, разбираться в причинах наиболее распространенных недочетов,

встречающихся в практике. Внедрение этих инноваций в программу позволяет:

- повысить качество обучения;
- расширить рамки образовательных результатов;
- исполнение хореографических номеров сделать более качественными;
- улучшить процесс самостоятельной творческой деятельности ребёнка.

В результате учебная программа в последующие годы обучения становится богаче и насыщеннее по содержанию.

Это отражается и на учебном процессе, и в концертном репертуаре коллектива, что способствует достижению высоких творческих результатов. Хочется надеяться, что совместными усилиями представителей всех уровней дополнительного образования в сфере образования инновационный опыт, накопленный педагогами, будет успешно изучен, обобщен, эффективно внедрен в образовательную практику.

В своей работе педагогу-хореографу следует искать новые методы и подходы к современным детям, т.к. юное поколение сейчас другое, оно сильно отличается от предыдущего. Современные дети мыслят по-другому, другими понятиями, у них другие стандарты, т.к. они подвержены влиянию стремительно и постоянно изменяющихся технологий и новых возможностей.

Таким образом, при работе с такими детьми педагогу-хореографу необходимо применять новые методы и подходы в своей творческой деятельности. Инновационные технологии позволяют повысить качество обучения, расширить рамки образовательных результатов, исполнение хореографических номеров сделать более качественным, улучшить процесс самостоятельной творческой деятельности детей, в результате чего, будут способствовать достижению высоких творческих результатов.

Причины выбора инновационных образовательных технологий:

- легко вписываются в учебный процесс;
- позволяют достигать поставленных программой целей по хореографии;
- обеспечивают внедрение основных направлений педагогической стратегии: гуманизации, гуманитаризации образования и личностно-ориентированного подхода;
- обеспечивают интеллектуальное развитие учащихся, их самостоятельность;
- обеспечивают доброжелательность по отношению к педагогу-хореографу и к друг другу;
- проявляют особое внимание к индивидуальности человека, его личности;
- ориентируются на развитие творческой деятельности [65].

Зачастую на уроках педагог-хореограф использует совокупность элементов и традиционных, и инновационных методов, применяет оригинальные методические приемы. В этом случае следует говорить об «авторской», индивидуальной технологии данного педагога. Каждый педагог – творец технологии, даже если имеет дело с заимствованиями. Создание технологии невозможно без творчества. Для педагога, научившегося работать на технологическом уровне, всегда будет главным ориентиром познавательный процесс в его развивающемся состоянии.

Комплексное использование традиционных и инновационных технологий в профессиональной деятельности, их различные сочетания, соответствующие учебным целям, задачам и ситуациям, является индивидуальным стилем деятельности педагога-хореографа дуэтного танца.

Курс поддержки в дуэтном танце изучается в трех последних классах хореографического училища в полном соответствии с программой женского классического танца. На первом году обучения занятия проводятся два раза в неделю: одно – два академических часа, другое – один академический час.

На втором и третьем годах обучения уроки даются также два раза в неделю, по два академических часа. От степени подготовленности учениц по классическому танцу зависит успешное овладение дуэтным танцем. Все действия партнера, все его приемы рассчитаны на правильную форму поз и положений партнерши, установленных в классическом танце. Поэтому, если в учебном или репетиционном процессе какой-либо технический прием поддержки не удастся, необходимо прежде всего внимательно проследить и проверить все движения партнерши и, убедившись в правильности ее действий, искать ошибку у партнера.

Уроки поддержки в дуэтном танце рекомендуется начинать через две недели после начала учебного года, т.к. стопа у учениц еще недостаточно тренирована для движений на пальцах.

Перед уроком следует проводить короткую разминку, т.к. ученики приходят на урок после общеобразовательных предметов с «неразогретыми» мышцами и связками. Несколько упражнений из классического экзерсиса (*releve* на пальцы, *port de bras*, бег и др.) приведут учеников в состояние готовности к работе, а времени потребуется пять-семь минут. Этому надо учить с первого класса, с этого начинается профессиональность. Разминка должна происходить под музыку.

Ученикам, приступающим к изучению поддержки в дуэтном танце, следует рассказать о смысловой нагрузке дуэта в балетном спектакле, о творческом контакте и о чувстве взаимного темпа партнеров в поддержках, о технике и форме танца с поддержками, то есть трио, квартете, квинтете и т.д., об эпохе, стиле тех отрывков из спектаклей, которые предусмотрены программой.

Не обязательно изучать полностью дуэты, трио, квартеты, это задача специального предмета «Танцевальная литература», важно выбрать из них наиболее сложные поддержки, объяснить технику их исполнения и практически изучить.

«Танцевальная литература» – специальная хореографическая дисциплина. Программой предмета предусмотрено изучение лучших образцов женских и мужских сольных вариаций, дуэтов, трио, квартетов и т.д. из классического наследия и современной хореографии. В настоящее время предмет «Танцевальная литература» в балетных училищах не ведется [83]. В балетных спектаклях часто можно видеть, как одну танцовщицу поднимают несколько партнеров или один поднимает и с броском передает на руки другому и т.д. и т.п. Групповые поддержки требуют большой согласованности в действиях всех исполнителей, а поэтому их нужно тщательно репетировать.

Навыки, приобретенные партнерами в поддержках дуэтного танца, крайне важны в групповых подъемах и бросках, как-то: чувство взаимного темпа, координация усилий, ловкость, умение быстро найтись в моменты творческой импровизации кого-либо из партнеров и т.д.

В программу по дуэтному танцу не входят групповые поддержки. Ученики с ними встречаются в концертных номерах и школьных спектаклях. Однако в выпускном классе на уроках надо знакомить учеников с групповыми поддержками в соответствии с их сценической практикой.

Партерная поддержка по технике и многообразию значительно сложнее, чем воздушная. В учебном процессе она усваивается гораздо труднее и медленнее. Зачастую ученики не придают серьезного значения партерным поддержкам, а стремятся скорее перейти к изучению сложных подъемов и воздушных бросков. Преподавателю необходимо на практических примерах объяснить сложность партерной поддержки и потребовать особого внимания при изучении этого раздела, так как успешное усвоение его облегчит и ускорит процесс обучения воздушной поддержке.

На протяжении всех трех лет обучения на каждом уроке рекомендуется менять партнеров, то есть не создавать определенных пар. Это способствует развитию ловкости, находчивости, чувства взаимного

темпа, умения ориентироваться и быстро приспосабливаться в каждом отдельном случае. На первом году обучения педагог расставляет учеников вне зависимости от веса и роста, так как в этот период изучаются приемы партерной поддержки.

На втором и третьем годах обучения расстановка учеников требует особо тщательного подхода, потому что у каждого ученика, помимо физических возможностей, развиваются индивидуальные навыки – ловкость, находчивость, чуткость. В зависимости от этого ученик овладевает приемами поддержки лучше или хуже.

В педагогической практике дает хорошие результаты такая расстановка учеников, когда наиболее сильная ученица ставится со слабым учеником и наоборот. В этих случаях ученики, помогая друг другу, скорее овладевают техникой приемов. Однако не исключена возможность ставить партнеров с равными способностями.

Первый год особенно труден для учениц, так как движения изучаются в очень медленном темпе, и опорная нога (на пальцах) сильно утомляется. Поэтому танцевальная комбинация должна быть короткой, а физическую нагрузку нужно распределить равномерно на обе ноги ученицы. Повторять комбинацию рекомендуется не более двух-трех раз подряд.

В одном уроке (сдвоенном) свободно вмещаются: три-четыре *adagio* (по 16 тактов), две-три прыжковые комбинации в темпе *allegro* и одна комбинация, построенная на различных видах *pas balanse*, *pas de basque*, *pas chasse*.

С первых уроков необходимо строго следить за осанкой ученика-юноши. Его позы должны гармонично сочетаться с позами ученицы, быть скульптурными и выразительными.

Следует добиваться того, чтобы руки партнера во время любых поддержек двигались пластично, без суетливости [83].



В сценической практике партнер при исполнении сложных элементов поддержки, как правило, забывает следить за эстетичностью своих поз и положений.

Физическая нагрузка учащихся и их расстановка на уроке во многом зависят от преподавателя. А.Я. Ваганова в книге «Основы классического танца» высказывает свою точку зрения: «Если у данного класса или группы танцовщиц замечается переутомленность, если я знаю, что они нагружены работой, иногда недели две я даю только легкую работу на уроке и веду учениц очень осторожно. Но вот – какое-то облегчение, работы меньше или какое-нибудь событие встряхнуло энергию, чувствуешь возможность более энергичных усилий, тогда уроки становятся напряженными, пользуешься временем и в короткий срок насыщаешь их трудностями. Словом, надо быть очень чуткой к условиям работы, чтобы не обратить пользу урока во вред. Если мне диктуют какую-нибудь программу, я хотела бы ее не только выполнить, но и превзойти. И тем не менее мой долг учитывать нагруженность моих учениц и не отрываться от жизни».

Не всегда необходимо повторять комбинацию, показанную на предыдущем уроке. Не нужно заучивать движения в определенной последовательности. Каждый раз надо ставить ученика в новые условия (иногда специально неудобные), с тем чтобы развить в них чувство ловкости, умение приспосабливаться к различным ситуациям.

Заемствованный у другого педагога этюд можно изучать в классе только с обязательным учетом общей подготовленности учеников.

Показывать комбинацию следует не более двух раз, чтобы ученики не ослабляли внимания и приобретали навык быстро схватывать движение.

При изучении воздушных поддержек преподавателю следует особенно бережно относиться к юным ученикам, учитывая, что начало уроков дуэтного танца совпадает с их физическим формированием. Учениц, вес которых превышает пятьдесят килограммов, не следует допускать к сложным воздушным подъемам. Однако бывает исключение: ученица

превышает оградительный вес, но она отлично владеет техникой сольного классического танца, обладает чувством темпа и всеми качествами ведущей танцовщицы. В этом случае, при наличии в классе партнера, соответствующего ее весу и росту, она может быть допущена к исполнению сложных поддержек по усмотрению преподавателя.

Недостаточное количество юношей в классе, как правило, затрудняет прохождение программы, в таких случаях руководство училища приглашает молодых артистов балета.

На третьем году обучения необходимо проводить уроки дуэтного танца в тюниках-пачках, не менее одного раза в месяц. Это необходимо при изучении фрагментов из балетов классического наследия, т.к. костюм обязывает партнеров к определенному поведению в дуэте и несколько меняет условия поддержки.

Мужская обувь с небольшим каблуком удобна партнеру во всех отношениях: стопа находится в привычном положении, ее свод более поднят и площадь опоры шире, каблук чуть увеличивает рост партнера и тем самым создается выгодное сценическое соотношение партнеров.

Но в сценической практике, особенно в балетах классического наследия (*pas de deux*), партнер всегда в мягких классических туфлях, так как после *adagio* следует мужская вариация. Следовательно, в процессе обучения большее количество уроков партнеры должны быть в мягких танцевальных туфлях.

Ученики не должны иметь в костюмах булавок, шпилек, поясов с острыми пряжками и т.д., ибо эти предметы во время поддержек могут привести к травмам.

Профессор А.Я. Ваганова иногда доверяла ученицам выпускного класса ведение урока классического танца под своим непосредственным наблюдением. Взяв на себя обязанности педагога, ученик приобретает навыки составлять движения танцевальных комбинаций в логической последовательности, создавать хореографический рисунок в полном

соответствии с музыкой, видеть ошибки своих товарищей, методически разбирать и исправлять их.

Этот педагогический прием следует практиковать и преподавателям дуэтно-классического танца.

Умение анализировать технику своего танца или другого исполнителя – очень важное профессиональное качество артиста балета. Полезно предлагать одному ученику поправить допущенную ошибку другого. Это сосредоточит внимание ученика, заставит его мыслить, укрепит теоретические знания.

Ученик должен знать и уметь объяснить технику исполнения любого приема поддержки. Поэтому на экзамене по дуэтному танцу в выпускном классе правомерно задавать ученикам вопросы по методике.

Сценическая практика по технической сложности часто опережает учебную программу класса. Педагогу-репетитору приходится объяснять ученикам прием поддержки, не пройденный на уроке, и если объяснение неточно, то прием заучивается неверно, нарушается чистота и легкость исполнения, усложняется физическая нагрузка, а излишнее повторение приводит ученика к травмам. Поэтому взаимный творческий контакт между репетитором и педагогом дуэтного танца крайне необходим.

Иногда ученица, находясь на руках партнера, стремится облегчить его напряжение, расслабляет тело, нарушает нужное положение-позу, старается скорее вернуться на пол, хватается за его руки и плечи. Этим она мешает партнеру выполнить прием поддержки, становится неудобной и более тяжелой. Надо объяснить ученицам, что только напряженное тело будет более легким и удобным, что они должны всегда строго выполнять задание, сохранять форму классического танца, полностью доверять партнеру.

В педагогической практике бывают случаи, когда ученица боится простейших воздушных поддержек. Чувство страха в дуэтном танце недопустимо. Страх опасен еще и тем, что он передается другим. Преподавателю надо принимать меры при первом его проявлении. Страх –

психологический фактор, а поэтому надо бороться с ним внушением. Необходимо убедить ученицу в том, что она сможет выполнить поддержку (на примере других учеников), что партнер ее не уронит, если она сделает все так, как требуется, убедить в логичной последовательности движений, в безопасности поддержки и обязательно подстраховать исполнение.

Бывают случаи срыва поддержки (даже опасные), когда оба партнера находятся в состоянии испуга и растерянности. При этом надо действовать очень быстро: указать причину срыва, то есть допущенные ошибки, немедленно заставить повторить поддержку и быть наготове, чтобы предупредить повторный срыв. Повторить поддержку следует несколько раз, чтобы ученики приобрели уверенность и побороли чувство страха.

В балетном театре всегда ведется поиск средств выразительности, рождаются новые формы танца, по-новому трактуются спектакли классического наследия, по-иному прочитывается музыкальная драматургия симфонических произведений. Удачный эксперимент обогащает лексику хореографического искусства, дополняет программы специальных дисциплин балетных училищ.

Каждый преподаватель должен следить за новыми постановками, тщательно анализировать их и отбирать в качестве учебного материала то, что способствует приобретению технических навыков и служит развитию художественного вкуса будущих артистов балета.

Акробатическая поддержка давно появилась на балетной сцене. Балетмейстеры используют ее как средство выразительности, помогающее раскрыть зрителю характеры действующих лиц, понять их взаимоотношения, вникнуть в содержание дуэта и спектакля в целом. Поддержка, которая демонстрирует только технику и физическую силу исполнителя, не нужна ни в балетном спектакле, ни в обучении.

В дуэте нужно тщательно скрывать технику поддержки от глаз зрителя. Он не должен видеть напряжения исполнителей, так как это мешает ему «читать» содержание диалога, сочиненного балетмейстером [83].

На третьем году обучения важно знакомить учеников с новыми поддержками из современных дуэтов или концертных номеров. Преподавателям предлагается на выбор несколько штриховых рисунков и фотографий с изображением поддержек, которые могут быть использованы в учебном процессе. Для краткости изложения методических пояснений к новым рисункам и фотографиям не дается. Преподаватель дуэтного танца легко определит, к какой группе технических приемов относится изображенная на рисунке или фотографии поддержка, сможет объяснить ученикам методику ее исполнения и предупредит возможный срыв. Наиболее сложные акробатические поддержки изучаются факультативно.

При первых попытках сценического общения на уроке у учеников часто появляется ложное стеснение, которое сковывает их движения, лишает естественности поведения и мешает выполнить актерское задание. Как помочь детям преодолеть стеснение, скованность? Прежде всего преподавателю нужно создать в классе особую творческую обстановку, потребовать от учеников максимальной сосредоточенности и внимания, объяснить им цель и задачу этюдов с элементами сценического общения, отобрать высококачественный нотный материал и сочинить этюд в полном соответствии с музыкой. Музыку следует выбирать доступную для понимания учеников, определенную по настроению и содержанию. Техническая сложность приемов поддержки не должна мешать ученикам в выполнении актерской задачи. Все приемы поддержки, вошедшие в этюд, должны быть хорошо усвоены учениками на предыдущих уроках. Разучивается этюд всем классом, а исполняется каждой парой отдельно.

В решении актерской задачи надо всячески поощрять творческую инициативу ученика, выявляя индивидуальность, не разрешать копировать друг друга и не настаивать на педагогической редакции. Успех зависит от подхода к ученикам, от такта и опыта преподавателя.

На втором и третьем годах обучения при изучении отрывков из балетов или концертных номеров необходимо строго сохранять авторский

замысел, музыкальную и хореографическую редакции предлагаемого фрагмента. Задачи сценического общения на уроках постепенно усложняются. Преподаватель должен иметь в виду, что чрезмерное увлечение этюдами может помешать классу овладеть техническими приемами, входящими в обязательную программу.

Особое внимание необходимо уделять музыкальному сопровождению урока. С начала обучения при изучении простейших элементов поддержки все движения ученики должны исполнять в соответствии с музыкой. С каждым уроком усложняются приемы поддержки, увеличивается продолжительность и скорость танцевальных комбинаций-экзерсисов, в этюдах требуется определенное настроение, а иногда не очень сложная актерская задача. Концертмейстер, помогая преподавателю, должен предлагать ученикам эмоционально насыщенную музыку. Профессиональное исполнение музыкального произведения или импровизации создает в классе творческую атмосферу, помогает ученикам верно понять поставленные перед ними задачи и, наконец, способствует формированию художественного вкуса.

Импровизационное музыкальное сопровождение удобно при изучении различных технических приемов дуэтного танца. Нотный материал позволит педагогу заранее, до урока, сочинить танцевальный этюд, а при повторении исключит появление новых нюансов, рожденных концертмейстером. Музыкальный метр, то есть скорость исполнения, определяет на уроке преподаватель, а музыкальный размер опытный концертмейстер может выбирать на свое усмотрение.

Преждевременное ускорение темпов приносит ученикам не пользу, а вред. Музыкальное воспитание ученика начинается с первых классов, и ответственность за него, в первую очередь, возлагается на концертмейстера.

Надо научить будущего артиста балета уметь слушать музыку, понимать и чувствовать ее, пластически отвечать на каждый музыкальный нюанс, как говорят, «танцевать саму музыку». Достичь этого можно только

объединенными усилиями всех преподавателей специальных дисциплин в тесном содружестве с концертмейстерами [83].

Поддержки в дуэтном танце можно классифицировать следующим образом:

- поддержка двумя руками за талию;
- маленькие прыжки в дуэтном танце;
- поддержка за руки: двумя руками, одной рукой;
- вращения в дуэтном танце;
- динамические и статические акробатические поддержки;
- воздушная поддержка;
- большие подъемы;
- большие прыжки;
- акробатическая поддержка;
- поддержки с несколькими партнёрами.

Прежде чем начать практические занятия, необходимо ознакомиться с техникой безопасности при исполнении различных видов поддержек, необходимое соотношение веса и роста партнёров, профилактика травм. Требования к физическим возможностям партнёров: гибкость, сила, приёмы развития способностей.

Перед занятиями необходима предварительная разминка (простейшие элементы хореографического тренажа), специальные упражнения для партнёрши: укрепление мышечного и связочного аппарата предплечья, трёхглавого разгибателя плеча, дельтовидной мышцы спины, прямых и косых мышц живота. Также специальные упражнения для партнёра: упражнения с гантелями для мышц предплечья, двуглавой мышцы; укрепление мышц шеи; сгибание рук в упоре; развитие гибкости спины. Необходимо подобрать музыкальное сопровождение урока – соответствие характера музыки темпо-ритму. Необходимо постепенно вырабатывать внутренний строй партнёров, единый темп и ритм, единое понимание музыки, сочетаемость темпераментов.

Рекомендуется начинать занятия с исполнения простейших элементов поддержек, с постепенным усложнением приёмов поддержек. Первоначально изучаются основные приёмы захватов рук: за кисть; «замок»; «глубокий замок». Захваты одноименные, разноименные, смешанные; «плетёнка»; захват предплечья; положения кистей при подъёме «под спину» (одной и двумя руками). Начинают с поддержек двумя руками за талию. Поддерживая партнёршу двумя руками за талию, партнёр чаще всего стоит позади неё. Исполняется *releve* по I, II, V и IV позициям на две и одну ногу на двух ногах, затем связующие и вспомогательные движения: *pasglissade*, *pasbalance*, *pasdebourree*. Далее *développé* на 45° и 90° во все большие позы классического танца; *développé* с переменной поз, стоя на опорной ноге; связующие и вспомогательные движения с завершением в маленькие и большие позы классического танца *developpe*, *grandrond dejambe*, *grand portdebras*. Затем переходят к малым и большим позам, поддерживая партнёршу двумя руками за талию с поворотами, и обводками на 1/4 и 1/2 круга, затем полный круг [96].

Поворотом в дуэтном танце называются различные виды вращений танцовщицы на одной или обеих ногах, когда партнёр, стоя на месте, поворачивает её, с переменной ракурса позы партнёрши. Обводка – это такой вид движения, когда партнёрша стоит на одной ноге, а партнёр, поддерживая её за талию или за руки, идёт по кругу, поворачивая её. При минимальной затрате физических сил партнёры приобретают навыки, необходимые им в будущем при исполнении больших прыжков и сложных подъёмов. У них развивается чувство взаимного темпа, они согласованно начинают движение и заканчивают его.

Любому прыжку предшествует *demi plie*. Прыжки исполняются с поддержкой двумя руками за талию. В *temps leve saute* нужно научить партнёра во время прыжка партнёрши преносить её вперёд, в сторону или назад. По тем же правилам исполняются *changement de pieds*, *pas assemble*. Поддержка *sissonne* с завершением позу первый *arabesque* исполняется в



длину. В прыжках *sissonnefermee*, *pasballonne*, и т.п. с продвижением вперёд, в сторону, назад партнёру необходимо двигаться вместе с партнёршей. Поддерживая вовремя, *pas ballonne* находится не за партнёршей, а рядом, справа или слева от неё.

Поддержка партнёрши за руки выполняется: двумя руками за кисти обеих рук, за запястья обеих рук, за локти рук во всех маленьких и больших позах в статических положениях. Исполняют *développé* на 45° и 90°, *grand rond de jambe*, *grand port de bras*, с переменной поз. Связующие и вспомогательные движения дополняют переход из позы в позу. При основном повороте на 360°, руки партнёра поочередно проходят через три позиции. В «обводках» обязательно сохраняется расстояние между партнёрами. Возможны комбинированные варианты: в позе *attitude* за кисть и плечо партнёра, в позе *attitude* за кисть и талию партнёрши, за запястья обеих рук, выполняется *tour lents* на 360°, как в положении лицом к партнёру, так и спиной.

Можно использовать поддержки одной рукой: за талию, за кисть или за запястье. Во всех больших позах классического танца и статичных положениях. Возможны повороты, вращения в различных позах с различными приёмами положений рук партнёров. Обводки исполняется во всех больших и малых позах. Используя приёмы «оттяжек» и «смещений», можно исполнить поддержки с партнёршей в «падающих» позах и положениях с возвращением в исходное положение, с переходом в другие позы. При вращениях в дуэтном танце партнёрша должна соблюдать те же правила, что и в сольном танце, только тогда партнёр может способствовать вращению партнёрши и увеличить количество её туров. Обоим необходимо практически освоить приёмы подготовки к турам (*preparation*), осмыслить различные перемещения центра тяжести партнёрши, переходы в *demiplié* до и после вращения. Руки во время вращения у партнёрши принимают следующие положения:

– условную первую позицию (одна заведена за другую);

- условную третью позицию;
- руки скрещены на груди и плотно прижаты к торсу.

Начинают изучать туры с четвёртой позиции двумя руками на талии *en dehors* и *en dedans*, завершать нужно во все малые и большие позы. Подготовка к турам из пятой позиции – *releve* на одну ногу, другая на *surle sou de pied* спереди или сзади, правила исполнения, те же что и в турах из четвёртой позиции. В последствие изучаются туры *endehor*, *endedans* из позы *attitude croisee* (вперёд и назад) и из всех видов *arabesque*. Пируэты с началом из больших поз с окончанием в малые и большие позы. Различные виды пируэтов за две или одну руку.

По мере усвоения материала можно переходить к большим подъёмам и прыжкам. Подъёмы на грудь и плечи, различные переходы с плеча в позу «рыбка» и из позы «рыбка» на плечо, под спину, «стульчик», подъёмы в I, II, III и IV *arabesque*, в позу *attitude*, подъём «диванчик». Большие прыжки с поддержкой двумя руками за талию, подъёмы с фиксированием поз на вытянутых вверх руках, подъёмы с фиксированием поз на вытянутой вверх руке, подбрасывание с переменной поз с поворотом, подбрасывание с переменной поз без поворота *grand cabriole*, *grand jete*, *gete entrelace*, двойная «рыбка», различные прыжки на грудь и плечи [96].

В 20-е годы XX века получили развитие акробатические поддержки. Акробатическая поддержка – комплекс сложных движений, образующих акробатическую группу. Различаются приёмы исполнения поддержек: темповые, силовые. Основной приём поддержки – подъём. Подъёмы возможны различными приёмами: жимом, подъём толчком, подъём темпом. Необходимо следить за фактором координации – устойчивостью и балансом, и установлением центра тяжести партнёров на одной вертикали (сумма центров тяжести), а также отработать приход партнёрши из поддержки вниз (приземление).

Акробатические поддержки различаются, бывают как статические, так и динамические. Статические поддержки: вертикальная обратная

поддержка; вертикальная прямая поддержка; «ласточка»; «обратная ласточка»; переход из верхней «ласточки» в нижнюю. Высокие статические вертикальные поддержки: поддержка партнёрши в положении «сидя»; «арабески» и «аттитюды»; прямой «шпагат»; обратный «шпагат»; «прогибы»; «стойки». Поддержки каждого типа могут быть простыми и сложными, и смешанными.

Динамические акробатические поддержки не содержат элемента статики и основаны на движении и вращении. Ось вращения: срединная или продольная (вертикальная и горизонтальная); фронтальная или поперечная; стреловидная (идущая спереди назад). В динамические входят различные вращения: классические (туры, пируэты, фуэте) и акробатические (сальто с рук, флик-фляк, вращения в «ласточке», в «прогибе», «полёты», обороты «воротничок», «обмотка», перевороты и повороты с различным количеством оборотов).

В зависимости от замысла балетмейстера используются поддержки с несколькими партнёрами, возможны любые варианты количества исполнителей. Используются так же, как смешанные составы, так и мужские, или женские. Расширяются возможности и разнообразия поддержек с использованием динамических акробатических поддержек: приёмов «полётов» от одного партнёра к другому (прямой «полёт» и обратный); «полёты» вверх и приход на руки партнёров. Возможны использования приёмов поддержек с двумя, тремя и т.д. партнёрами: «мост»; «шпагат»; бросок ноги вперед, в сторону, назад; полный оборот «солнце», а также каскадных поддержек. Наиболее сложные воздушные поддержки и их изучение зависит от профессиональной подготовки и физических возможностей студентов [96].

Первый год обучения дуэтно-классическому танцу очень важен тем, что в этот период закладываются основы правильного исполнения поддержек как ученицами, так и учениками. Ученица должна научиться доверять партнеру, а ученик – находить центр тяжести ученицы, приобрести

навык чувства баланса, равновесия. К тому же «... с первых уроков необходимо строго следить за осанкой ученика. Его позы должны гармонично сочетаться с позами ученицы, быть скульптурными и выразительными» [83]. В связи с чем, перед непосредственным изучением элементов поддержки следует объяснить учащимся основные правила их исполнения.

Н.Н. Серебренников отмечал, что «... первый урок следует начать с короткой беседы». Чтобы на практических занятиях не тратить время на теоретическое знакомство учащихся с новым предметом, необходимо, на наш взгляд, это сделать отдельно. Тем более что «... уроки поддержки в дуэтном танце рекомендуется начинать через две недели после начала учебного года», и, таким образом, есть возможность провести одно, а можно и два теоретических занятия в учебной аудитории, на которых необходимо более подробно «... рассказать учащимся о дуэтном танце, о его роли и той сюжетной нагрузке, которую он несет в балетном спектакле...» [83].

Ученица должна исполнять заданные движения, четко соблюдая все правила классического танца. Даже при потере устойчивости на пальцах она не должна самостоятельно пытаться выправить свое положение. «С первых уроков нужно следить, чтобы ученицы не искали самостоятельно точку устойчивости, искривляя корпус или подпрыгивая на пальцах. Этим они мешают ученику понять его задачу» [83].

Далее объясняются правила исполнения поддержки ученику, его основное положение при выполнении поддержки двумя руками за талию ученицы: «Кисти его рук охватывают ее талию по линии пояса: большие пальцы лежат на длинных мышцах спины, ладони плотно прижаты к талии, локти опущены вниз, ноги в условной второй позиции, то есть не очень выворотны». И здесь необходимо сделать несколько уточнений.

Во-первых, необходимо соблюдать определенное расстояние между ученицей и учеником. Оно определяется индивидуально – свободно опущенные вниз локти ученика должны находиться чуть спереди его тела.

Это хорошо показано на рисунке 2 в учебнике Н.Н. Серебренникова [83]. Характерная ошибка: ученик, излишне напрягая мышцы рук и плечевого пояса, вынужденно подходит близко к ученице, «прилипает» к ней. Необходимо объяснить ученикам, что между исполнителями всегда должен быть воздух.

Во-вторых, ученик находится точно за ученицей, сохраняя две параллельные линии плеч ученицы и своих. Необходимо напоминать об этом почаще, чтобы ученик запомнил, что даже когда партнер «... меняет свое положение в зависимости от ракурса партнерши, он всегда должен находиться параллельно ее спине или груди» [98].

В-третьих, как руки ученика «приходят» на талию ученицы? Повернув руки ладонями вниз, ученик ребром ладони (раскрытыми большим и указательным пальцами) кладет руки на линию талии партнерши. Это очень хорошо показано у Н.Н. Серебренникова при описании положения рук ученика при исполнении ею туров: «... ученик поворачивает руки ладонями вниз и касается ее талии только раскрытыми большим и указательным пальцами» [83]. Затем кисть поворачивается и плотно охватывает тело партнерши. Таким образом получается, что на самой линии талии находится только «верхний» край кисти – область раскрытых большого и указательного пальца, сама же ладонь находится на гребне и верхней части подвздошной кости таза, пальцы соединены между собой. Обе кисти плотно лежат на талии, но не сдавливают ее.

Три характерные «классические» ошибки, часто наблюдаемые у только начинающих изучать поддержку учеников:

– ученик долго «устраивает» (с «перебором» пальцами) свои руки на талии ученицы. В этом случае необходимо попросить учеников убрать руки и снова положить их без лишних движений на талию ученицы. Если за этим внимательно следить на первых уроках, то уже к десятому-двенадцатому занятию у ученика выработается рефлекс правильного «прихода» рук на талию ученицы;

– «растопыренные» пальцы – мизинец, безымянный, средний и указательный пальцы отодвигаются друг от друга – получается грубая, «большая» кисть. С одной стороны, это крайне неэстетично смотрится на теле ученицы, особенно на фоне черного купальника или театрального костюма, с другой – пальцы как бы теряют ансамблевость исполнения. Получается, что каждый палец отдельно «чувствует», увеличивается количество тактильных импульсов в ощущениях ученика;

– перенапряжение в мышцах рук ученика: зажатость в плечевом, локтевом и лучезапястном суставах и самой кисти. Внешне это выражается в приподнятых (отведенных в сторону-вверх) локтях и резко выделяющихся (выпирающих) суставах кистей рук (особенно в суставах, соединяющих пястные кости и соответствующие им основные фаланги пальцев). «Лишнее перенапряжение рук и пальцев мешает определять устойчивость ученицы и стесняет ее движения» [83]. Высшего мастерства ученик достигает тогда, когда ученица ощущает только легкое прикосновение его рук, или вообще не чувствует рук партнера.

В-четвертых, взгляд ученика при исполнении поддержек. Смотреть необходимо на ученицу, на ее спину между лопаток в области 2–4-х грудных позвонков. Конечно, не надо в буквальном смысле искать эти позвонки, просто преподаватель должен показать это место. Ни в коем случае нельзя смотреть в зеркало, т.к. на сцене нет зеркала, а танцевать придется на сцене. В связи с этим мы считаем, что уроки дуэтно-классического танца необходимо проводить, чередуя балетный зал и сцену школьного театра. Это воспитывает не только учеников, но и учениц, они намного быстрее начинают чувствовать свое тело при исполнении комбинаций в дуэтном танце.

Нельзя смотреть и на свои руки, и уж тем более на ноги ученицы. Здесь три веских аргумента.

Первый: когда ученик смотрит на свои руки (область талии ученицы), он непроизвольно взглядом захватывает область ног и пол. Нароботав такой

навык, он совершенно теряет все ощущения, когда ученица наденет пачку. Эта «преграда» (сам круг пачки) перекрывает ему все ориентиры, перед его взором вырастает стена, и все валится из рук.

Второй: чем выше от точки опоры ориентир, на который устремлен взгляд ученика, тем заметнее малейшие отклонения от вертикальной оси. Допустим, ученица стоит на пальцах одной ноги, вторая нога *sur le sou-de-pied*. При отклонении от вертикальной оси в области талии на 0,5 сантиметра (что почти не уловить взглядом) точка, находящаяся в области второго грудного позвонка, сдвигается уже на 1 сантиметр, что хорошо заметно. Это особенно важно при отклонении вперед или назад. Правильно направленный взгляд партнера всегда будет способствовать качественному выполнению любой поддержки. А тем более, пока еще руки не приобрели должной чувствительности, зрительные рецепторы оказывают огромную роль в освоении основ дуэтного танца.

Третий – эстетический. Взгляд ученика вниз, на свои руки, а тем более на ноги ученицы ведет к нарушению его осанки. Опущенная вниз голова непроизвольно влечет за собой сутулость в спине и, соответственно, нарушается весь внешний облик ученика.

Еще один момент в проблеме воспитания правильного взгляда у будущего партнера. Это так называемый «синдром воспитанного ученика». На протяжении предыдущих пяти лет обучения у ученика четко вырабатывается навык – когда преподаватель делает замечание, необходимо смотреть на него. Это очень правильно, но тогда ученик просто стоит и слушает замечания. А когда идет исполнение комбинации в дуэтно-классическом танце – это уже считается ошибкой, т.к. на какой-то момент внимание ученика переключается от ученицы, которую он поддерживает, на преподавателя.

Ученикам необходимо объяснить, что при исполнении любой комбинации или в будущем дуэта для них самое главное – это их партнерша. Они должны сконцентрировать свое внимание на правильном исполнении

поддержки, и ничто не должно их отвлекать. Но в то же время они должны слышать замечания.

Со временем, при постоянном акцентировании преподавателем внимания на этой ошибке, у учеников нарабатывается умение слышать его и, не отвлекаясь, выполнять заданную комбинацию [83].

## 2.2 Анализ результатов исследования

В процессе профессиональной деятельности хореограф выполняет несколько ролей – педагога-хореографа, балетмейстера, исполнителя, требующих осуществления определенных видов деятельности. Виды профессиональной деятельности хореографа имеют схожие черты, но в различных профессиональных ситуациях каждая из них может оказывать опосредованное влияние на итоговый профессиональный результат. Индивидуальный стиль деятельности определяется своеобразием действий, применяемых для осуществления цели.

Индивидуальный стиль деятельности – характерная для данного человека система навыков, методов, приемов, способов решения задач той или иной деятельности, обеспечивающая более или менее успешное ее выполнение. Индивидуальный стиль деятельности – неповторимый вариант типичных для данного человека приемов работы в типичных для него условиях [5].

Индивидуальным стилем педагогической деятельности называют «систему излюбленных приемов, определенный склад мышления, манеру общения, способы предъявления требований» – черты, неразрывно связанные с системой взглядов и убеждений педагога [48].

На индивидуальный стиль деятельности помимо особенностей личности преподавателя влияют следующие факторы: пол, возраст, место работы, образование (педагогическая подготовка), информированность, удовлетворенность профессией, развитость региона, место работы, тип



учебного заведения и его оснащенность, стиль общения и деятельности в данном учебном заведении.

Индивидуальный стиль определяется свойствами личности и организма, типом нервной системы и темпераментом. Индивидуальный стиль педагогической деятельности проявляется: в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость); в характере реакций на те или иные педагогические ситуации; в выборе методов обучения; в подборе средств воспитания; в стиле педагогического общения; в реагировании на действия и поступки детей; в манере поведения; в предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний; в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Формированию индивидуального стиля педагогической деятельности способствует нацеленность педагога на развитие другого человека, желание помочь его становлению. Стремление к поиску лучших решений в этой области ускоряет процесс совершенствования педагогического мастерства, который неразрывно связан с самопознанием, опорой на сильные и нейтрализацией слабых сторон своего типа нервной системы и темперамента, выяснением доминирующей профессионально-педагогически значимой черты характера, обнаружением ведущего фактора индивидуальности [105].

При обучении педагогическому мастерству следует не преобразовывать тип высшей нервной деятельности в направлении некоего стандарта, а формировать свой стиль в зависимости от индивидуально-психологических особенностей педагога.

Отечественными психологами (Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др.) было доказано, что именно через индивидуальный стиль деятельности наиболее полно реализуются возможности человека. Индивидуальных стилей профессиональной деятельности существует большое множество. Практика

показывает, что ни один из стилей не применяется в процессе воспитания в «чистом виде» [48].

Стиль руководства каждого руководителя индивидуален, именно своим стилем руководства каждый педагог презентует себя окружающим в качестве хорошего или плохого руководителя. Индивидуальный стиль руководства – это способ взаимодействия руководителя с воспитанниками в соответствии с его внутренними личностными чертами. Власть руководителя может быть реализована в различных формах.

Часто под индивидуальным стилем руководства понимают целостную, относительно устойчивую систему, включающую индивидуальное сочетание общих и особенных способов, методов и приемов воздействия на коллектив с целью эффективного выполнения управленческой деятельности и зависящей от личности руководителя [47].

Одним из показателей профессиональной деятельности педагога является наличие индивидуального стиля его педагогической деятельности. Иными словами – сочетание мотива деятельности, выражающегося в преимущественной ориентации учителя на отдельные стороны учебно-воспитательного процесса, целей, способов ее выполнения, приемов оценки результатов деятельности.

Сформировать свой собственный стиль – первостепенная цель каждого педагога. Однако, с одной стороны, этот процесс строится на основе индивидуально-психологических особенностях личности педагога, с другой – с учетом требований сферы его деятельности. Если говорить об индивидуальном стиле педагога-хореографа, то непосредственное влияние на её развитие имеет систематическая хореографическая творческая деятельность. Формирование индивидуального стиля педагога-хореографа в профессиональной подготовке определяется влиянием множества объективных и субъективных факторов и обнаруживает прямую зависимость конкретно-исторической ситуации в стране и культурных потребностей населения. Именно поэтому и возникает необходимость

научного осмысления указанных процессов – их специфики, механизмов, форм, методов, приемов, т.е. всей технологической цепочки [48].

Основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога-хореографа являются вполне обозначенной проблемой. Проблема индивидуального стиля рассматривается во многих областях профессиональной деятельности: в педагогике, психологии, менеджменте.

Каждый руководитель – это уникальная личность, обладающая рядом способностей. Каждый педагог-хореограф является творцом того стиля управления, который он применяет на практике. Но при этом он учитывает множество объективных и субъективных условий и обстоятельств, в зависимости, от которых стиль получает свое конкретное содержание. Стиль представляет собой социальное явление, т.к. в нем отражены мировоззрение и убеждения руководителя, а также он во многом определяет результаты деятельности всей системы.

Приведем несколько примеров своеобразного стиля преподавания знаменитых русских балетмейстеров и их подход в обучении и тренажа своих учеников.

Большая заслуга в развитии русского балетного академизма принадлежит Христиану Петровичу Иогансону (1817–1903). Среди его учеников – А. Павлова, Т. Карсавина, О. Преображенская, М. Кшесинская, П. Гердт, Н. Легат, М. Фокин. Иогансон в совершенстве знал классический танец, был виртуозным танцором и замечательным педагогом. Основой собственной системы преподавания считал развитие в учащихся индивидуальности, особенностей природных данных, ярких граней таланта.

Повлиял на развитие виртуозности танца в русской классической хореографии итальянский педагог Энрико Чекетти (1850–1928). Среди его учеников – А. Павлова, М. Фокин, А. Ваганова, А. Горский, С. Лифарь. Специально для русских учеников Чекетти разработал свою методику, которая отличалась чёткой систематизацией. Педагог добивался

максимального развития техники, учитывая индивидуальные данные учеников. Спецификой его преподавания было овладение учащимися особенностями виртуозной техники итальянской школы и чистотой стиля классического танца.

Н. Легат имел своеобразный стиль преподавания классического танца. Он творчески подходил к построению урока. Балетмейстер имел неповторимый стиль общения с учениками. У Николая Густавовича был прекрасный индивидуальный подход. Н. Легат понимал решающую роль телосложения в искусстве танца и готовил каждого из своих учеников к творческой деятельности.

Тихомиров Василий Дмитриевич – известный российский артист, балетмейстер, педагог. Его учениками были М. Мордкин, Л. Новиков, Л. Банк и др. В. Тихомиров обращал внимание на методологию, умел объяснить, почему не получается то или иное движение. Осмысление учениками работы тела во время выполнения хореографических па позволяло выйти на качественно новый уровень выражения творческой индивидуальности. Неповторимая манера преподавания педагога проявлялась в нестандартном проведении тематических уроков, которые были чрезвычайно интересными по своему строению. Важно то, что балетмейстер высшей ценностью считал танцовщика и никогда не перегружал класс, в отличие от других педагогов-хореографов, которые для достижения высоких технических результатов часто пренебрегали здоровьем своих учеников.

Своеобразным стилем руководства обладала русская и советская артистка балета, балетмейстер и педагог, основоположник теории русского классического балета, Народная артистка РСФСР (1934), Лауреат Сталинской премии I степени (1946) величайшая Агриппина Яковлевна Ваганова (14 [26] июня 1879, Санкт-Петербург, Российская империя – 5 ноября 1951, Ленинград, СССР). Покинув сцену в 1916 году, она занялась преподаванием. В 1920 году ее пригласили преподавать сразу в два места: в

Государственное петроградское театральное училище и в театр. Через пять лет одна из ее учениц – Марина Семенова прославила имя Агриппины Яковлевны. «Марина – начало моей репутации педагога», – говорила Ваганова. Еще через три года обучение у нее закончила Галина Уланова. Потом была Наталья Дудинская, Алла Шелест, Нинель Кургапкина, Алла Осипенко и многие другие талантливые балерины.

Известный факт, что А.Я. Ваганову как педагога всегда отличала строгость и требовательность. Пытаясь добиться идеального исполнения, она запросто могла сказать ученице: «Не виси на палке, как белье», «Не облизывай ногой пол», «Вынь вату из ушей» или «Это у тебя что – рука или кочерга?» Но никто на нее не обижался, ведь все знали, что научить искусству танца может только она [46].

В 1931 г. Ваганову пригласили занять пост художественного руководителя балетной труппы Мариинского театра, тогда он был переименован в ЛАТОБ имени С.М. Кирова. Будучи худруком, в 1934 году Ваганова выпустила уникальный учебник – «Основы классического танца». Это своеобразная азбука для тех, кто связал свою жизнь с классическим балетом. Агриппина Яковлевна смогла систематизировать процесс обучения. Книга была переведена на разные языки и много раз переиздавалась. В этом же году педагогу присвоили звание Народной артистки РСФСР.

Карьера шла в гору, однако буквально через несколько лет Ваганову ждал неприятный сюрприз от ее подопечных. На заседании худсовета в конце 1927 года против Агриппины Яковлевны выступил ряд коллег и несколько ее учениц. «Мы работаем в социалистическом государстве, а не в частной труппе, где пишутся свои уставы и законы», – заявила на собрании Татьяна Вечеслова. Нина Млодзинская назвала Ваганову «властолюбивой и не терпящей критики», а Уланова потребовала заменить некогда любимого педагога: «Я считаю, что нужен новый человек для нашего художественного руководства, который бы творчески руководил балетом», – уверяла Галина

Сергеевна. Агриппина Яковлевна тогда заметила: «... Характер у меня, может быть, как тут выражались, ужасный. Но, мне кажется, мягкотелые, приятные люди дисциплины не введут. Дисциплина важна в каждом деле, а в нашем – особенно». Однако от своей должности она действительно отказалась, но преподавать не перестала.

Во время войны, в 40-е годы, Ваганова попробовала поработать в Большом театре, но в силу своего характера и острого языка не смогла надолго задержаться в столице. Главным балетмейстером тогда был Леонид Лавровский, и однажды Агриппина Яковлевна имела неосторожность высказаться в адрес его жены, балерины Елены Чикваидзе: «Голова, как арбуз», – заметила она невзначай. Естественно, Лавровский не простил ей этих слов. По этой причине многие столичные танцовщицы лишились счастья поработать с легендарным педагогом. Майя Плисецкая сильно жалела об упущенной возможности, хотя она все же успела позаниматься в классе Вагановой непродолжительный период: «После двух месяцев работы меня не узнали. Человек преображался даже после одной репетиции с ней. Я всю жизнь скорблю, что не позанималась у нее хотя бы год, этого бы хватило на всю жизнь», – говорила балерина [46].

Потом Ваганова звала Плисецкую в Петербург: «Приезжай, мы сделаем «Лебединое» так, что всем тошно станет». Марина Семенова тогда вторила своему педагогу: «Поезжай, Майя, ведь она умрет, и ты себе этого никогда не простишь». К сожалению, так и получилось. 5 ноября 1951 года Агриппины Яковлевны не стало. Через шесть лет ее имя присвоили хореографическому училищу на улице Зодчего Росси в Петербурге, с которым была связана внушительная часть жизни этой легендарной женщины.

Людмила Павловна Сахарова (12 сентября 1926, Москва, РСФСР, СССР – 27 апреля 2012, Пермь, Россия) – балерина, балетмейстер, хореограф и балетный педагог, Народная артистка СССР (1986), Лауреат Государственной премии РСФСР имени М.И. Глинки (1977) отличалась

невероятной строгостью и жёсткостью. Л.П. Сахарова тридцать лет руководила Пермским государственным хореографическим училищем. Л. Сахарова – легендарная для Перми личность. С ее именем связан расцвет балетной школы в этом городе. С педагогической деятельностью Л. Сахаровой появилось понятие «пермская школа» как стиль, наряду с «московской» и «питерской». Благодаря Сахаровой пермская школа балета стала известной во всем мире.

Имя «Великой и Ужасной» Людмилы Сахаровой знают не только выпускники из Перми, но и все балетные люди. Она была великим педагогом, воспитавшим множество прекрасных танцовщиков, но ее педагогический подход неискушенному человеку может показаться очень суровым. Сахарова не стеснялась в выборе слов и сравнений для оценки успеваемости своих учеников. Слова «дура», «нахалка» и прочее из ее уст вырывались очень часто. Грубость, суровый тон, почти ни одного слова поддержки и одобрения – и все это, как утверждается, во благо будущей балерины. Сахарову боялись. До сих пор если педагог хочет заставить своего ученика стараться на уроке, он «пугает» Сахаровой [48].

Пётр Антонович Пестов (28 декабря 1929, Шагурово, Уральская область – 31 июля 2011, Штутгарт) – советский и российский солист балета, балетный педагог, Заслуженный артист РСФСР (1973), Заслуженный деятель искусств Российской Федерации (1994) преподавал в Московском хореографическом училище. Многие его воспитанники стали мега-звездами балетного искусства, разлетелись по всему миру и сегодня многие уже сами ведут педагогическую деятельность.

П.А. Пестов был одним из ведущих педагогов мужского танца. Педагогический метод Пестова соединил традиции, характерные как для петербургской, так и московской школы. Его учеников (А.Ю. Богатырёв, А.А. Лазарев, В.М. Гордеев, А.Н. Ветров, В.В. Анисимов, В.А. Малахов, Н.Г. Фёдоров) отличает стабильность техники, выносливость, строгая манера сценического поведения, уверенность, академическая чистота

исполнения классического танца, четкие вращения, воздушные прыжки, элегантность и эмоциональная наполненность образов [101].

Пётр Пестов считается лучшим педагогом мира с 1968 года, когда он выпустил из Московского хореографического училища своих первых мальчиков, в числе которых оказались будущие премьеры Большого Александр Богатырев и Вячеслав Гордеев. И больше 40 лет пестовский конвейер непрерывно поставлял сначала на советскую, а затем и на мировую сцену если уж не звезд, то тех безукоризненно выученных профессионалов, способных выполнить любое задание, на которых держится любая труппа. Народные и заслуженные Александр Ветров, Николай Федоров, Юрий Посохов, мировая звезда Владимир Малахов, ставший интендантом берлинской Staatsoper, бывшие хударки Большого – Алексей Ратманский и Юрий Бурлака – всех их «точил на своем станке» один и тот же наставник.

Пестовцы составляют этакое международное братство, их всегда можно опознать: этих перфекционистов отличает особый педантизм в работе, малейшая неточность или сбой воспринимаются ими как личное поражение. И все они с мазохистской ностальгией вспоминают тяготы учения и своенравие учителя. Как этот великий поборник аккуратности и порядка заставлял взрослых парней прятать волосы под сеточкой и до выпуска носить белые маечки и белые носочки, что считалось унижительным, ведь это униформа младших классов. Как, вырабатывая выносливость, заставлял держать ноги в воздухе бесконечными минутами, до тех пор, пока не позволит их опустить. Как, называя учеников на «вы», утверждал свою власть: выгонял из класса за малейшую провинность, да и просто для острастки после такого, например, диалога: «Ну что, вы чем-нибудь недовольны?» – «Я всем доволен». – «А что у вас с лицом такое?» – «У меня все нормально с лицом». – «Нет, я вижу, вы чем-то недовольны. Заберите свои вещи – и спасибо». После такой школьной закалки законы и



требования любой труппы казались выпускникам Пестова сущей Хартией вольности.

Эта суровая патриархальность отношений старшего и младших объясняется крестьянским происхождением учителя: из родного села Шагурово Челябинской области, наломавшись в военные годы на тяжелых сельских работах, голодающий мальчишка сбежал в большой город Пермь, куда был эвакуирован ленинградский Театр имени Кирова (нынешний Мариинский). Там он попался на глаза ленинградским педагогам, окончил под их попечением Пермское хореографическое училище, танцевал сначала в Перми, потом в Новосибирске. Но по причине маленького роста танцевал вовсе не то, чего жаждала его амбициозная натура, – шутов и котов, божков и вставные па-де-труа. На педагога он выучился уже в Москве у лучшего специалиста Николая Тарасова. И все свое неудовлетворенное артистическое честолюбие обратил на учеников, их лидерство в школе и театрах было его реваншем.

Юрий Бурлака (российский артист балета, педагог и балетмейстер-постановщик, художественный руководитель балетной труппы Большого театра в 2009–2011 гг.) в интервью корреспонденту «Голоса России» так вспоминает о своем учителе: «Он никогда не ставил задачу воспитать звезду, а пытался вложить в танцовщиков то, чем обладает сам в силу своего огромного опыта. Балет для него не просто ремесло, но воплощение искусства вообще. Я помню прекрасно, как он водил нас в музеи, приносил книги, мы часто собирались у него дома, смотрели видеокассеты и какие-то записи. Это было нечто большее, чем обучение профессии. Я думаю, он передавал наши традиции, основанные на той базе, которую сам получил в свое время – это некий сплав старой петербургской и московской хореографических школ. За пределами класса он был человеком мягким, и все это знали. Но во время занятий – крайне требовательным. Я порой себя ловлю на мысли, что в чем-то похож на своего педагога».

Н.М. Цискаридзе – российский артист балета и педагог, премьер балета Большого театра в 1992–2013 годах, Народный артист РФ (2001), Народный артист Северной Осетии (2013), Лауреат двух Государственных премий РФ (2000, 2002) и трёх театральных премий «Золотая маска» (1997, 2000, 2002), ректор Академии русского балета имени А.Я. Вагановой, г. Санкт-Петербург – с 1987 года учился в Московском хореографическом училище, классическим танцем занимался в классе П.А. Пестова.

Н. Цискаридзе вспоминает про уроки П.А. Пестова: «Атмосфера в классе была очень строгая. Его послушаться было нельзя. Иногда было сильное психологическое давление с его стороны. Он очень часто выгонял за дверь. Он мог, например, в течение целого часа добиваться от нас правильного движения и контроля пятки при исполнении *battement tendu*. Но самое полезное в его обучении, чему другие не учили, было то, что он, прежде всего, выстраивал нам мозг: учил нас читать, водил в музеи, прививал вкус к литературе, беседовал с нами о поэтах Серебряного века, которых мы тогда не проходили в школе. В то время только появились видеоманитофоны, и он нас водил к себе домой и постоянно показывал видео с теми артистами, которых мы не могли увидеть: Нуреева, Макарову, Хорхе Донна, Шауфуса, – то, что было от нас закрыто. Постоянно ставил нам оперу и объяснял, что такое музыка; хотел, чтобы мы почувствовали вкус театра. А вся его жестокость заключалась в том, что он считал, что мы должны постоянно совершенствоваться. А это очень сложно».

Позднее Н. Цискаридзе высоко оценил жёсткую преподавательскую манеру своего учителя, готовившего ученика к преодолению жизненных трудностей. Уже став танцовщиком Большого театра, он позвонил Пестову и сказал: «Я буду всю свою жизнь стоять перед вами коленопреклонённым, потому что вы меня выучили так, что даже если меня попытаются убить на сцене, я всё равно буду двигаться до тех пор, пока не закончится моя роль».

Стили руководства вышеперечисленных выдающихся деятелей балетного искусства являются яркими примерами того, что

индивидуальный стиль руководства определяется свойствами личности и организма, типом нервной системы и темпераментом. Индивидуальный стиль педагогической деятельности представляет собой «систему излюбленных приемов, определенный склад мышления, манеру общения, способы предъявления требований» – черты, неразрывно связанные с системой взглядов и убеждений педагога, его невозможно заимствовать или тиражировать.

Творческая деятельность известных артистов балета подтверждает влияние индивидуального стиля деятельности педагога-хореографа на развитие творческого потенциала ученика. На сегодняшний день была и является главной задачей наставника – рассмотреть уникальность ученика, выделить его сильные стороны и помочь поверить в свои творческие способности. Вышеупомянутые педагоги выделяли творческий потенциал будущих артистов балета как основу в построении системы их обучения. Учитывая физические, интеллектуальные, музыкальные и другие индивидуальные способности ученика, великие педагоги смогли воспитать великих артистов.

Современный педагог-хореограф в своей практической деятельности не использует один устоявшийся стиль руководства. Руководитель, который хочет работать, как можно более эффективно должен научиться пользоваться всеми стилями, методами и типами влияния, наиболее подходящими для конкретной ситуации, а не использовать какой-то один стиль руководства на протяжении всей своей творческой деятельности. Они вынуждены его постоянно корректировать в соответствии с изменяющимися как внутренними, так и внешними условиями.

Организация процесса обучения таким образом, чтобы сформировать приоритет новаторского подхода к дисциплине у студентов, является сегодня одной из основных задач вузов, готовящих профессионалов в области хореографии. Именно поэтому одной из ключевых компетенций будущих педагогов является умение создавать собственные авторские

методики, опираясь как на базу общих педагогических принципов, так и в контексте анализа и синтеза опыта современной хореографии [33].

Принципы обучения по авторской методике преподавания хореографии складываются на основе систематизации накопленных знаний и основаны на закономерностях построения грамотного и эффективного процесса обучения, тем самым воплощая собой принцип целостности. В результате обучения у студента-хореографа должна сформироваться четкая, ясная и понятная картина методики преподавания с присущей ей системой взаимосвязанных закономерностей и понятий [48].

Последовательная систематизация накопленных знаний является важной, но не единственной составляющей в процессе внедрения авторской методики. В соответствии с первым принципом педагогики – природосообразности, важным звеном в становлении являются физические данные, двигательные предпочтения, характерные для автора как для творческой индивидуальности в пластическом и хореографическом выражении своего телесного «Я».

Чтобы быть квалифицированным преподавателем, подлинным воспитателем высоких эстетических вкусов и взглядов, руководитель должен свободно владеть теорией, методикой и практикой обучения и воспитания учащихся в различных хореографических коллективах.

Столь высокие требования к руководителю хореографического коллектива предъявляются за счет того, что он является основным фактором и залогом успешного развития коллектива и своей профессиональной деятельности [33].

Принятый стиль руководства может служить характеристикой качества деятельности руководителя, его способности обеспечивать эффективную управленческую деятельность, а также создавать в коллективе особую атмосферу, способствующую развитию благоприятных взаимоотношений и поведения. Стиль деятельности педагога

хореографического коллектива является мощным фактором, оказывающим влияние на различные стороны деятельности воспитанников.

Индивидуальный стиль выбирается не только потому, что он успешнее других, но и потому, что приносит большее эмоциональное удовлетворение, вызывает состояние комфорта. Выполнение всякой деятельности оставляет свободу, позволяющую проявлять свою индивидуальность в постановке промежуточных целей, выборе средств, необходимых для их достижения и реализации главной цели.

Традиции хореографической школы, основанные на требовательности, систематичности, выносливости и четкой самоорганизации, определяют использование в профессиональной деятельности хореографа авторитарных подходов и методов воздействия. Традиционно применяемые на практике директивные принципы и приемы обучения хореографическому искусству являются педагогически нецелесообразными в рамках личностно-ориентированного образования и гуманистической педагогики, противоречат главным принципам социально-культурной деятельности, в рамках которой предстоит работать будущим специалистам, актуализируют проблему педагогически целесообразного – оптимального стиля профессиональной деятельности хореографа.

Оптимальный стиль деятельности позволяет педагогу-хореографу испытывать удовлетворенность от работы, ощущать субъективный комфорт, достигать высоких результатов с наименьшими затратами, т.к. совпадение объективных требований профессиональной деятельности и его индивидуальных особенностей максимально. Нецелесообразный индивидуальный стиль профессиональной деятельности хореографа ведет к негативному влиянию стиля на субъектов деятельности, ее непродуктивности и эмоциональной негармоничности.

Эффективным индивидуальным стилем педагогической деятельности является такой стиль, с помощью которого педагог-хореограф постоянно

находит оптимальные сочетания в способе стимуляции, переориентации и мобилизации учащихся, гибко разрешая педагогическую ситуацию в достижении конечных учебных и воспитательных целей. Определенный алгоритм этих сочетаний в организации и регуляции делового поведения педагогов и характеризует тот или иной индивидуальный стиль.

Выводы по второй главе:

Курс поддержки в дуэтном танце изучается в трех последних классах хореографического училища в полном соответствии с программой женского классического танца. Первый год обучения дуэтно-классическому танцу очень важен тем, что в этот период закладываются основы правильного исполнения поддержек как ученицами, так и учениками. Ученица должна научиться доверять партнеру, а ученик – находить центр тяжести ученицы, приобрести навык чувства баланса, равновесия. В программу по дуэтному танцу не входят групповые поддержки. Ученики с ними встречаются в концертных номерах и школьных спектаклях. Однако в выпускном классе на уроках надо знакомить учеников с групповыми поддержками в соответствии с их сценической практикой.

В ходе нашего исследования были разработаны методические рекомендации по улучшению стиля преподавания педагога-хореографа по дуэтному танцу, заключающиеся в совершенствовании личных качеств, способности к самоанализу и комплексном использовании традиционных и инновационных технологий в профессиональной деятельности.

Анализ результатов исследования показал, что индивидуально-психологические особенности и качества личности оказывают непосредственное влияние на индивидуальный стиль педагога-хореографа дуэтного танца. Яркими примерами того, что индивидуальный стиль руководства определяется свойствами личности и организма, типом нервной системы и темпераментом, являются стили руководства таких

выдающихся деятелей балетного искусства, как: А.Я. Ваганова, Х.П. Иогансон, Н.Г. Легат, П.А. Пестов, Л.П. Сахарова, В.Д. Тихомиров, Э. Чекетти.

Индивидуальный стиль деятельности педагога-хореографа является уникальным «почерком» профессиональной деятельности, определяет манеру педагогических действий, свойственных каждому учителю. Изучение опыта выдающихся учителей классической хореографии подтверждает, что только творческий педагог с неповторимым индивидуальным стилем деятельности способен развить творческий потенциал ученика и воспитать творческую индивидуальность.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель нашей работы заключалась в том, чтобы изучить индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога-хореографа в историческом аспекте и рассмотреть перспективные направления в этой области.

В соответствии с темой исследования были выдвинуты следующие задачи:

- изучить историческую и теоретико-методологическую литературу по теме исследования;
- выявить специфические особенности и закономерности профессиональной деятельности педагога-хореографа в дуэтном танце, обосновать наиболее эффективные формы преподавания;
- разработать методические рекомендации;
- проанализировать результаты исследования.

В соответствии с поставленными задачами и проведенным исследованием мы можем сделать следующие выводы.

Изучением и исследованием проблем формирования личности учителя, индивидуальности педагога, индивидуального стиля педагогической деятельности занимались такие ученые, педагоги и психологи, как: К.А. Абульханова-Славская, Н. Аминов, Г. Балл, В.П. Бездухов, Е.В. Бондаревская, С. Вяткина, А.К. Маркова, Л. Мильто, А. Пехота, П.И. Пидкасистый, В. Рыбалко, А. Сергеенкова, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева, Н.Д. Хмель, И.С. Якиманская и др.

Разработанная теоретическая база исследования индивидуального стиля деятельности в педагогике (работы И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, Л.Н. Макаровой, А.К. Марковой и др.) и психологии (Е.П. Ильин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, В.А. Толочек и др.) позволяет, опираясь на их основные теоретические положения и практические достижения,



рассмотреть стиль профессиональной деятельности в хореографической педагогике.

В отечественной психологии индивидуальный стиль деятельности рассматривался в работах Е.А. Климова, Н.С. Лейтеса, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина и др.

Большой вклад в развитие «Дуэтно-сценического танца» внёс Николай Николаевич Серебренников (1918–1993). В учебнике «Поддержка в дуэтном танце» Н.Н. Серебренников разработал методику преподавания «Дуэтно-сценического танца». Им уточнена терминология, очень подробно описаны приемы всех основных партерных и воздушных поддержек, разработаны методические рекомендации по проведению уроков.

Вклад Н.Н. Серебренникова в педагогику хореографии просто огромен. Его учебник «Поддержка в дуэтном танце», опубликованный в 1969 году, можно смело поставить в один ряд с трудами А.Я. Вагановой («Основы классического танца») и Н.И. Тарасова («Классический танец. Школа мужского исполнительства»). И на сегодняшний день, если по методике преподавания классического танца есть еще ряд научных трудов, написанных другими авторами, то по методике преподавания дуэтно-классического танца это единственный учебник, являющийся настольной книгой для каждого преподавателя данной дисциплины.

Проведённый теоретический анализ по данной теме позволил уточнить такие понятия, как: индивидуальный стиль деятельности, индивидуально-психологические особенности, качества личности, темперамент, дуэтный танец.

Поставленные нами задачи были выполнены в ходе исследования в полном объёме и верифицированы.

На основании изученной литературы и практического опыта исполнения и преподавания классического и дуэтного танцев мы можем сделать следующие выводы.

Индивидуальный стиль деятельности – это характерная для данного человека система навыков, методов, приемов, способов решения задач той или иной деятельности, обеспечивающая более или менее успешное ее выполнение.

Каждая организация представляет собой уникальную комбинацию индивидов, целей и задач. Каждый управляющий – это уникальная личность, обладающая рядом способностей. Каждый руководитель является творцом того стиля управления, который он применяет на практике. Но при этом он учитывает множество объективных и субъективных условий и обстоятельств, в зависимости, от которых стиль получает свое конкретное содержание. Стиль представляет собой социальное явление, т.к. в нем отражены мировоззрение и убеждения руководителя, а также он во многом определяет результаты деятельности всей системы.

Проведенные исследования показали, что в своей практической деятельности руководители не используют один устоявшийся стиль руководства. Руководитель, который хочет работать, как можно более эффективно должен научиться пользоваться всеми стилями, методами и типами влияния, наиболее подходящими для конкретной ситуации, а не использовать какой-то один стиль руководства на протяжении всей своей карьеры.

Психологами доказана зависимость индивидуального стиля деятельности от типа нервной системы и темперамента. Темперамент – устойчивая совокупность индивидуальных психофизиологических особенностей личности, связанных с динамическими, а не содержательными аспектами деятельности. Темперамент составляет основу формирования и развития характера. С физиологической точки зрения он обусловлен типом высшей нервной деятельности человека и проявляется в характере поведения человека, в степени его жизненной активности.

Несмотря на определенные профессиональные преимущества педагогов-хореографов, обладающих сильной и подвижной нервной

системой (холериков и сангвиников), достаточно большими творческими возможностями располагают и учителя с сильной, но малоподвижной нервной системой (флегматики), и учителя со слабой нервной системой (меланхолики). Все дело в том, что следует учитывать сильные и слабые стороны каждого.

Педагоги, обладающие сильной и подвижной нервной системой, добиваются успехов за счет быстроты, оригинальности и даже экспромтности решений. Они находчивы, экспрессивны, им присуща непосредственность и выразительность эмоциональных реакций.

Педагоги-хореографы, наделенные сильной, но инертной и уравновешенной нервной системой, больше полагаются на предварительно подготовленные и тщательно взвешенные проекты и решения. Они действуют неторопливо, основательно, сдержаны в эмоциональных проявлениях, но зато берут спокойствием, надежностью, выдержанностью, постоянством и настойчивостью.

Мастерами и творцами становятся также педагоги-хореографы, наделенные от природы слабым типом нервной системы. Их отличает особая вдумчивость, тонкое понимание ситуации, способность понять и откликнуться, сочувствовать, улавливать тонкие нюансы настроений и переживаний своих воспитанников.

Благодаря опыту, постоянной работе над собой, отточенной технике всем педагогам-хореографам в принципе доступны все виды необходимого поведения, но тем не менее индивидуальные различия определяют особый способ подготовки, своеобразие механизма и темпа принятия решений.

Среди необходимых условий формирования профессиональных навыков педагога-хореографа на первом месте стоит развитие личностных качеств и профессионально-педагогических способностей хореографа, а также понимание коммуникативных явлений, содержащихся в процессе коллективной работы. Все это требует от руководителя хореографического коллектива наличия индивидуальных качеств, организационных

способностей, а также профессиональной техники исполнения. Важным оказывается осознание балетмейстером методологии репетиционного процесса как последовательного изучения хореографического произведения и раскрытия в нем сущности хореографического образа.

Таким образом, чтобы успешно преподавать, необходимо прежде всего обладать соответствующими знаниями и умениями. Чем больше их у педагога, чем свободнее он владеет ими, тем выше его квалификация. Профессиональные знания и умения приобретаются в годы учения, а в дальнейшем пополняются и совершенствуются путем самообразования. Функция носителя знаний, наиболее традиционная для педагогической профессии, определяет ее академическую сторону.

Базой нашего исследования в течение 2019-21 гг. выступил Челябинский государственный академический театр оперы и балета им. М.И. Глинки.

В ходе нашего исследования были разработаны методические рекомендации по улучшению стиля преподавания педагога-хореографа по дуэтному танцу, заключающиеся в совершенствовании личных качеств, способности к самоанализу и комплексном использовании традиционных и инновационных технологий в профессиональной деятельности.

В эмпирической части нашего исследования был проведён анализ полученных результатов. Диагностика показала, что индивидуально-психологические особенности и качества личности оказывают непосредственное влияние на индивидуальный стиль педагога-хореографа дуэтного танца. Яркими примерами того, что индивидуальный стиль руководства определяется свойствами личности и организма, типом нервной системы и темпераментом, являются стили руководства таких выдающихся деятелей балетного искусства, как: А.Я. Ваганова, Х.П. Иогансон, Н.Г. Легат, П.А. Пестов, Л.П. Сахарова, В.Д. Тихомиров, Э. Чекетти.

Индивидуальный стиль деятельности педагога-хореографа является уникальным «почерком» профессиональной деятельности, определяет манеру педагогических действий, свойственных каждому учителю. Изучение опыта выдающихся учителей классической хореографии подтверждает, что только творческий педагог с неповторимым индивидуальным стилем деятельности способен развить творческий потенциал ученика и воспитать творческую индивидуальность.

В том, что был проведен подробный исторический и теоретический анализ профессиональной деятельности педагога-хореографа дуэтного танца, выявлены и классифицированы наиболее распространенные индивидуальные стили профессиональной деятельности заключается теоретическая новизна исследования.

В рекомендациях по комплексному использованию традиционных и инновационных методов профессиональной деятельности педагога-хореографа в дуэтном танце заключается практическая значимость исследования.

Выполнение в ходе нашего исследования поставленных задач позволило грамотно структурировать и доказать выдвинутую ранее гипотезу, которая заключалась в предположении о том, что на индивидуальный стиль педагога-хореографа дуэтного танца могут оказывать действенное влияние его личные качества, способность к самоанализу и комплексное использование традиционных и инновационных технологий в профессиональной деятельности.

Мы предполагаем дальнейшие исследования в данном направлении.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни : (Соотношение филос., методол. и конкретно-науч. подходов к проблеме индивида) / К.А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1977. – 224 с.
2. Алексидзе Г. Д. Школа балетмейстера : учебное пособие / Георгий Алексидзе. – Москва : ГИТИС, 2011. – 102 с. – ISBN 978-5-91328-077-0.
3. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии / Б.Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – (Российская психология: петербургская научная школа). Т. 2: Развитие и воспитание личности. – 2007. – 546 с. – ISBN 978-5-288-04396-3.
4. Андрощук Л. М. Влияние индивидуального стиля деятельности педагога-хореографа на развитие творческого потенциала ученика / Л. М. Андрощук. // Научно-издательский центр «Социосфера» – URL: [http://sociosfera.com/publication/conference/2014/221/vliyanie\\_individualnog\\_o\\_stilya\\_deyatelnosti\\_pedagogahoreografa\\_na\\_razvitie\\_tvorcheskogo\\_potencial\\_a\\_uchenika/](http://sociosfera.com/publication/conference/2014/221/vliyanie_individualnog_o_stilya_deyatelnosti_pedagogahoreografa_na_razvitie_tvorcheskogo_potencial_a_uchenika/) (дата обращения 24.09.2021).
5. Андрощук Л. М. Формирование индивидуального стиля деятельности будущего учителя хореографии / Л.М. Андрощук. // Моя диссертация. – URL: <http://mydisser.com/ru/catalog/view/238/246/12013.html> (дата обращения 25.09.2021).
6. Базарова Н. П., Мей В. П. Азбука классического танца. – СПб.: Лань, 2006. – 240 с. – ISBN 978-5-8114-0658-6.
7. Базарова Н. Классический танец. Методика обучения. – Л.: Искусство, 1984.
8. Балет: энциклопедия / сост. Ю. Н. Григорович. – Москва: Сов. энциклопедия, 1981. – 623 с.
9. Балет. Танец. Хореография : : краткий словарь танцевальных терминов и понятий / сост.: Н. А. Александрова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб [и др.] : Планета музыки [и др.], 2011. – 622 с. – ISBN 978-5-8114-0837-5 (Лань).
10. Блок Л. Д. Классический танец. История и современность : [Сборник] / Л. Д. Блок. – М. : Искусство, 1987. – 556 с. – ISBN (В пер.) (В пер.) : 2 р. 80 к.
11. Богданов-Березовский В. М. А. Я. Ваганова. [Нар. артистка РСФСР] / В. М. Богданов-Березовский. – Москва ; Ленинград : Искусство, 1950 (Ленинград : тип. Ивана Федорова). – 110 с.

12. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с. – ISBN 5-86340-090-0.
13. Бурцева Г. В. Мастерство хореографа : учебно-практическое пособие. / Г.В. Бурцева. – Барнаул : Изд-во Алтайской гос. акад. культуры и искусства, 2014. – 227 с. – ISBN 978-5-4414-0018-3.
14. Ваганова А. Я. Основы классического танца. – СПб.: Лань, 2002. – 158 с. – ISBN 978-5-8114-0223-6 (В пер.).
15. Вазем Е. О. Записки балерины Санкт-Петербургского Большого театра. 1867-1884 / Е. О. Вазем. – Санкт-Петербург [и др.] : Лань : Планета музыки, 2009. – 444 с. – ISBN 978-5-8114-0993-8 (в пер.).
16. Ванслов В. В. Балеты Григоровича и проблемы хореографии. – М.: Искусство, 1971. – 302 с.
17. Вашкевич Н. Н. История хореографии всех веков и народов / Н. Н. Вашкевич. – СПб: Лань : Планета Музыки, 2009. – 190 с. – ISBN 978-5-8114-0994-5.
18. Вечеслова Т. А. Я – Балерина. – М: Искусство, 2004. – 272 с.
19. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психол. очерк : Кн. для учителя / Л. С. Выготский; [Послесл. В. В. Давыдова]. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с. – ISBN 5-09-003428-1 : 60 к.
20. Высоцкая Н. Е. Изучение индивидуальных качеств, влияющих на успешность овладения профессией артиста балета // Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.03. ЛГУ им. А. А. Жданова, 1976. – 16 с.
21. Высоцкая Н. Е., Сухарева А. М. Психофизиологические особенности учащихся хореографического училища // Психофизиология спортивных и трудовых способностей человека. Сб. науч. работ. – Л., 1974. – С. 143–159.
22. Гессен С. И. Основы педагогики : Введ. в прикл. философию : Учеб. пособие для вузов / С. И. Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995. – 447 с. – ISBN 5-88527-082-1 (В пер.) : Б. ц.
23. Громова Е. В., Шивринская С. Е. Педагогическое наследие А. Я. Вагановой как основа формирования профессиональной компетенции педагогов по классическому танцу. – Л.-М: Искусство, 2004. – 138 с.
24. Гузь О. Ф. Профессионально-педагогические способности и личностные качества руководителя хореографического коллектива. – URL: [http://www.rusnauka.com/NTIP\\_2006/Pedagogica/3\\_guz\\_.doc.htm](http://www.rusnauka.com/NTIP_2006/Pedagogica/3_guz_.doc.htm) (дата обращения: 19.09.2021).

25. Есаулов И. Г. Педагогика и репетиторство в классической хореографии : учебник : [12+] / И. Г. Есаулов. – СПб: Лань, 2015. – 254 с. – ISBN 978-5-8114-1752-0.
26. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 192 с. – ISBN 978-5-7695-5480-3 (В пер.).
27. Зайфферт Д. Педагогика и психология танца : заметки хореографа : учеб. пособие / Д. Зайфферт ; [пер. с нем. В. Штакенберга]. – СПб : Лань : Планета музыки, 2012. – 127 с. – ISBN 978-5-8114-1425-3 (Лань) (в пер.).
28. Захаров Р. В. Искусство балетмейстера. – Москва : Искусство, 1954. – 431 с.
29. Захаров Р. В. Записки балетмейстера / Р. Захаров. – М.: Искусство, 1976. – 351 с.
30. Захаров Р. В. Сочинение танца : Страницы пед. опыта / Р. Захаров. – М.: Искусство, 1983. – 224 с. – ISBN В пер. (В пер.): 1 р. 10 к.
31. Звездочкин В. А. Классический танец : Учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений искусства и культуры / В. А. Звездочкин. – Ростов н/Д, Феникс, 2003. – 409 с. – ISBN 5-222-03629-4 : 5000.
32. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 447 с. – ISBN 978-5-9770-0518-0 (МПСИ).
33. Ивлева Л. Д. Руководство воспитательным процессом в самостоятельном хореографическом коллективе : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.05. – Ленинград, 1985. – 219 с.
34. Казанская В. Г. Психология обучения: учитель – ученик : монография / В. Г. Казанская ; Ленинградский гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – СПб : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2009. – 83 с. – ISBN 978-5-8290-0854-3.
35. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – Грозный, 1979. – 138 с.
36. Карпенко В. Н. Хореографическое искусство и балетмейстер / В. Н. Карпенко, И. А. Карпенко, Ж. Багана. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 200 с.
37. Катусов Е. А. Педагогические принципы в современной образовательной хореографической системе / Е. А. Катусов // Методология



обучения и воспитания в хореографии: сб. мат. всеросс. науч.-практ. конф. (1 апреля – 30 мая 2016 г.) – С. 78–83.

38. Классики хореографии : [Сборник] / [Отв. ред. Е. И. Чесноков]; [Прим. А. Г. Мовшенсона]; Ленингр. гос. хореографич. техникум. – Ленинград : Искусство, 1937 (Ленинград : тип. арт. «Сов. Печатник»). – 356 с.

39. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной деятельности / Е.А. Климов. – Казань: Казанский университет, 1969. – 278 с.

40. Костровицкая В. С., Писарев А. А. Школа классического танца. – Л.: Искусство, 1976. – 266 с.

41. Костровицкая В. С. 100 уроков классического танца (с 1 по 8 классы): учебно-методическое пособие. – Л.: Искусство, 1981. – 282 с.

42. Красовская В. М. Балет сквозь литературу. – СПб.: АРБ им. Вагановой, 2005. – 421 с.

43. Красовская В. М. Западноевропейский балетный театр: Эпоха Новерра. – СПб., 2008.

44. Красовская В. М. История русского балета. – Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2010. – 286 с. – ISBN 978-5-8114-0790-3.

45. Красовская В. М. Русский балетный театр начала XX века / В. М. Красовская. – 2-е изд., испр. – СПб. : Лань : Планета музыки, 2009. – 520 с. – ISBN 978-5-8114-0788-0 (в пер.).

46. Кремшевская Г. Д. Агриппина Яковлевна Ваганова / Г. Д. Кремшевская. – Л. : Искусство, 1981. – 137 с. – ISBN В пер. (В пер.) : 1 р. 30к.

47. Кричевский Р. Л. Если Вы – руководитель... : Элементы психологии менеджмента в повседнев. работе / Р. Л. Кричевский. – М. : Дело, 1998. – 398 с. – ISBN 5-7749-0051-7.

48. Кузнецова Т. М. Индивидуальный стиль деятельности педагога-хореографа и его формирование : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Нижегород. гос. пед. ин-т им. М. Горького. – Нижний Новгород, 1992. – 15 с.

49. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избранные труды / Н.С. Лейтес ; Российская акад. образования, Московский психолого-соц. ин-т. – 3-е изд. / испр. и доп. – Москва : Московский психолого-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 478 с. – ISBN 978-5-9770-0284-4 (МПСИ).

50. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.

51. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. – М.: Прометей, 2005. – 589 с. – ISBN 978-5-691-01654-7 (в пер.).
52. Лопухов А. В. Основы характерного танца / А. В. Лопухов, А. В. Ширяев, А. И. Бочаров. – Изд. 4-е, стер. – СПб.: Планета музыки, 2010. – 344 с.
53. Лопухов Ф. В. Хореографические откровенности / [Вступ. статья Г.Н. Добровольской, с. 3-20]. – [Москва] : Искусство, [1972]. – 215 с.
54. Лопухов Ф. В. Шестьдесят лет в балете / Ф. В. Лопухов. – Москва: Искусство, 1966. – 424 с.
55. Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А.Л. Никонова // Вопросы психологии. 1987. – № 5. – С. 40–48.
56. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу. – Москва; Донецк, 1994. – 52 с. – ISBN 5-318-00597-7 (в пер.).
57. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – Москва, 1977. – 256 с.
58. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. – Москва, 1991. – 120 с.
59. Мессерер А. Уроки классического танца /А. Мессерер. – Санкт-Петербург: Лань, 2004. – 400 с.
60. Минюрова С. А. Психология самопознания и саморазвития: учебник. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Издательство «ФЛИНТА», 2016. – 474 с. – ISBN 978-5-9765-2231-2.
61. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Москва, 1998. – 376 с.
62. Митина Л. М. Психологические аспекты труда учителя / Л. М. Митина. – Тула, 1991. – 178 с.
63. Мориц В. Э., Тарасов Н. И., Чекрыгин А.И. Методика классического тренажа. – СПб.: Лань, 2009. – С. 4–5.
64. Мукашева Ж. Б. Формирование профессионально-значимых педагогических качеств учащихся специализированных колледжей (балетных школ): Автореф. дисс. ... канд.пед.наук. – Алматы, 2008. – 19 с.
65. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 379 с.
66. Никифорова А. В. Советы педагога клас. танца. – С-П. Искусство России, 2005. – 117 с.
67. Новерр Ж.-Ж. Письма о танце и балетах / Ж. Ж. Новерр. – Москва: Искусство, 1965. – 376 с.

68. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 100000 слов, терминов и выражений : [новое издание] / С.И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир И образование, 2015. – 1375 с. – ISBN 978-5-94666-657-2.
69. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : книга для учителя / Ю. М. Орлов. – Москва, 1991. – 287 с.
70. Основы подготовки специалистов-хореографов. Хореографическая педагогика : учебное пособие/ науч. ред. В. А. Звездочкин, рук. авт. кол. Ю. И. Громов. – СПб.: СПбГУП, 2006. – 632 с.
71. Павлов И. П. Об уме вообще, о русском уме в частности. Записки физиолога. – М. : АСТ, 2014. – 320 с. – ISBN: 978-5-17-087749-2.
72. Педагогика : учебник по направлению 050100 Педагогическое образование : [для бакалавров и специалистов] / [Бахмутский А.Е. и др.] ; под ред. А.П. Тряпицыной. – Москва [и др.] : Питер, 2013. – 304 с. – ISBN 978-5-496-00028-4.
73. Пидкасистый П. И. Педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 «Педагогическое образование» / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус ; под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2014. – 619 с. – ISBN 978-5-4468-0229-6.
74. Плещеев А. А. Наш балет : (1673-1896) : Балет в России до начала XIX столетия и балет в С.-Петербурге до 1896 г. / [Соч.] Александра Плещеева. – Санкт-Петербург : тип. А. Бенке, 1896. – 391 с.
75. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс : В 2 кн. : Учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2000. – 255 с. – ISBN 5-691-00176-0.
76. Посельская Н. С. Значение русской школы классического танца в системе хореографического образования. – Л: Искусство, 2002. – С. 100–104.
77. Реан А. А. Психология и педагогика : Учеб. для вузов / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с. – ISBN 5-272-00266-0.
78. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Питер, 2012. – 705 с. – ISBN 978-5-459-01141-8.
79. Русский балет : Энциклопедия / Редкол.: Е. П. Белова и др.; [Предисл. В. М. Красовской и др.]. – М. : Большая рос. энцикл. : Согласие, 1997. – 631 с. – ISBN 5-85270-099-1 (В пер.) : Б. ц.
80. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. – С. 14–15.

81. Серебренников Н. Н. Поддержка в дуэтном танце: учебник. / вст. ст. Т. М. Вечесловой. – Л.: Искусство, 1969. – 135 с.
82. Серебренников Н. Н. Поддержка в дуэтном танце: учеб.-метод. пос. 2-е изд., испр. и доп. – Л.: Искусство, 1979. – 151 с.
83. Серебренников Н. Н. Поддержка в дуэтном танце : [Учеб. для сред. спец. и высш. учеб. заведений искусств и культуры] / Н. Н. Серебренников; [Предисл. Т. М. Вечесловой]. – 3-е изд., испр. и доп. – Л. : Искусство : Ленингр. отд-ние, 1985. – 146 с. – ISBN В пер. (В пер.) : 70 к.
84. Силкин П. А. Хореография : рекомендации по отбору детей и педагогические приемы развития данных : учеб. пособие для вузов. – СПб : ФГБОУ ВПО «Акад. Русского балета им. А. Я. Вагановой», 2013. – 81 с. – ISBN 978-5-93010-056-3.
85. Слостенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов вузов пед. профиля / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2006 (АООТ Твер. полигр. комб.). – 477 с. – ISBN 5-7695-2643-2 (в пер.).
86. Слонимский Ю. И. В честь танца / [Предисл. П. Гусева]. – М.: Искусство, 1968. – 371 с.
87. Слонимский Ю. И. Мастера балета XIX столетия : К. Дидло. Ж. Перро. А. Сен-Леон. Л. Иванов. М. Петипа / Ю. Слонимский. – [Москва] ; [Ленинград] : Искусство, 1937 (Ленинград : тип. артели «Сов. Печатник»). – 285 с.
88. Слонимский Ю. И. Советский балет : материалы к истории советского балетного театра / Ю. Слонимский. – Москва ; Ленинград : Искусство, 1950. – 365 с.
89. Смирнов В. И. Общая педагогика : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающимся по пед. направлениям и специальностям / В. И. Смирнов. – М. : Логос, 2002. – 302 с. – ISBN 5-94010-065-1.
90. Суриц Е. Я. Хореографическое искусство двадцатых годов : тенденции развития / Е.Я. Суриц ; М-во культуры СССР, Всесоюзный науч.-исслед. ин-т искусствознания. – Москва : Искусство, 1979. – 357 с.
91. Тарасов Н. И. Классический танец : школа мужского исполнительства / Н. Тарасов ; [вступит. статья М. Лиены]. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Искусство, 1981. – 479 с.
92. Тарасов Н. И. Классический танец. – М.: Искусство, 1981. – С.16–22.
93. Теплов Б. М. Психология : учебник для средней школы / Б.М. Теплов. – Изд. 8-е [восстановленное с оригинала 1954 года]. – 255 с. – ISBN 978-5-907079-51-9 : 1100 экз.

94. Толочек С. А. Стили профессиональной деятельности / С. А. Толочек. – Москва: Смысл, 2000. – 199 с.
95. Традиции и новации в хореографическом образовании: материалы науч.-практ. конференции г. Орёл 24-28 марта 2009 г. – Орёл: ОГИИК; ПФ «Оперативная полиграфия», 2009. – 113 с.
96. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Дуэтно-сценический танец» : учебное пособие / для специальности 1-17 02 01 Хореографическое искусство. Составитель: Манзалевский С. Б. Белорусский государственный университет культуры и искусств, 2017. – 44с.
97. Фокин М. М. Против течения / М. М. Фокин. – Москва: Искусство, 1962. – 638 с.
98. Хамзин А. С. Туры с поддержкой двумя руками за талию // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой, 1997. – №5. – С. 42– 49.
99. Хореография – индивидуальный подход / Стихия танца – URL: [http://www.elementdance.ru/headings/choreography\\_the\\_individual\\_approach](http://www.elementdance.ru/headings/choreography_the_individual_approach) (дата обращения: 17.06.2021).
100. Хрестоматия для уроков клас. танца. – М.: музыка, 1997.
101. Худеков С. Н. Всеобщая история танца : [античная хореография, карнавальное средневековье, балет Западной Европы, реформы великих хореографов, знаменитые танцовщицы и танцоры] / С. Н. Худеков. – Москва: Эксмо, 2009. – 606 с. – ISBN 978-5-699-32891-8.
102. Чеккетти Э. Полный учебник классического танца. – М. «Аст.-Астрель», 2007.
103. Шелемов А. Н. Монография. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-duetnogo-tantsa-na-professionalnoy-stsene-i-formirovanie-uchebnoy-distipliny-duetno-klassicheskij-tanets> (дата обращения: 23.03.2021.).
104. Шереметьевская Н. Е. Танец на эстраде / Н.Е. Шереметьевская. – М.: Один из лучших, 2006. – 277 с.
105. Юденкова И. В., Дёрова Е. Н. Формирование управленческой культуры педагога образовательной организации // Молодой ученый. – 2017. – № 48. – С. 216–219. – URL <https://moluch.ru/archive/182/46724/> (дата обращения: 04.01.2021).
106. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Якиманская И. С. – М. : Изд. фирма «Сентябрь», 1996. – 95 с. – ISBN 5-88753-007-3 : Б. ц.