

## НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК 792.01

*Е. Р. Ганелин*

### ДРАМАТИЧЕСКИЙ ЭТЮД В СОВРЕМЕННОЙ ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Если задуматься о том, что является важнейшим элементом театрально-педагогической науки на стыке первого и второго годов обучения театральному искусству, то становится очевидно, что это этюд. Как бы к нему ни относились представители разных театральных школ, все они так или иначе активно используют работу с одиночным и парным этюдом как важное средство достижения умения органически существовать в предлагаемых обстоятельствах, выполняя задачу и взаимодействуя с партнером. Кроме того, к началу активной и сознательной работы над данной темой студент должен удовлетворительно владеть своим телом, речевым аппаратом, темпоритмом. Иными словами, то, что К. С. Станиславский называл «Я — в предлагаемых обстоятельствах», должно стать осознанной и прочувствованной профессиональной необходимостью. Конечно, в ходе занятий теоретические знания и практические навыки должны развиваться, поскольку в искусстве все взаимосвязано.

В связи с этим хотелось бы остановиться несколько более подробно на таком элементе театральной школы, как этюд. Рассмотрим отношение к этюду в разных областях искусства. В музыке, к примеру, этюдом называется «музыкальное упражнение, написанное с целью развить технику играющего или поющего» [1, с. 202]. Вместе с тем, «... есть этюды (преимущественно в области фортепианной), в которых, кроме технической цели, преследуются цели художественные. Подобные этюды являются не только в домашнем обиходе, но и на концертной эстраде, как например этюды Шопена, Шумана, Тальберга, Мошелеса и пр.» [1, с. 202]. В живописи этюд — набросок, создаваемый в чисто подготовительных целях при работе над большим произведением. Впрочем, часто именно этюды становятся особыми и неповторимыми произведениями искусства, затмевающими то, во имя чего они создавались. Типичный пример этого — самоценные этюды художника А. А. Иванова к «Явлению Христа народу», ставшие классикой русского изобразительного искусства.

Этюд, на мой взгляд, особый «жанр» театральной педагогики. Это не упражнение и не элемент тренинга. К этюду следует относиться как к совершенно самостоятель-

ному сценическому произведению, в котором исполнитель выступает еще и в роли драматурга и режиссера. В самом деле, как показывает повседневная педагогическая практика, наиболее глубокими и содержательными оказываются этюды, которые придуманы самими студентами без подсказки преподавателя, от начала и до конца выстраданные ими. Сюжет, подсказанный сокурсником или педагогом, почти никогда не вызывает такой личной заинтересованности у исполнителя, которая необычайно ярко видна в тех этюдах, где студент не только воспроизводит сюжет им сочиненный или наблюденный, но и «отстаивает» его перед лицом класса, предлагает свою трактовку событий и т. д. По сути это и есть самое важное в воспитании актера-личности — помощь в выражении глубоко личного мироощущения студента средствами актерской профессии. Речь идет не только о профессиональном совершенствовании, но и об изменении личностного мироощущения студента. «Тренинг, усовершенствуя сенсорную культуру наблюдения, сенсорные и моторные умения, изменяет природу сенситивности человека в заданном направлении, углубляет интеллектуальную и эмоциональную стороны актерской индивидуальности. Сознательное владение сенсорным механизмом — это умение использовать свои возможности, а обогащение арсенала чувств — это увеличение своих возможностей на пути естественного возбуждения творчества органической природы.

Работа по направленному изменению сенситивности может сочетаться с работой над отдельными качествами характера: над избирательными отношениями к людям, к явлениям и к собственной личности (самооценкой), над коммуникативными чертами личности (умением подойти к другому человеку и понять его), над волевыми и трудовыми свойствами и навыками, над чертами мировоззрения. Эта работа не может не привести к изменению характера личности, а всякое движение в сторону такого изменения отражается и на темпераменте человека, изменяет темперамент в той мере, в какой изменяются составляющие его величины. Именно так преобразуется тип нервной системы» [2, с. 334–335]

Приходится прибегнуть к столь обширному цитированию, так как слова С. В. Гиппиуса не только необычайно важны для понимания места этюда в профессиональной подготовке актера, но и определяют его место в общепедагогическом процессе.

Очень часто педагоги сталкиваются с такими оценками этюдов, как «правильно» и «неправильно», «верно» и «неверно». Речь идет о соблюдении исполнителями определенных правил, канонов, почерпнутых нами в «системе» К. С. Станиславского. Так, к примеру, разбирая механизм оценки, педагог обращает внимание на то, что студент в первой ее фазе остро воспринял событие, во второй накопил эмоциональную информацию и в третьей вяло вышел из нее (оценки), переменив действие, по мнению педагога, недостаточно активно. С точки зрения «театральной науки», это бесспорно верный разбор, который, однако, учитывает лишь «букву» «системы», а не ее «дух». Ставшие ныне объектом иронии пресловутые «верю» и «не верю» порою гораздо более точно выражают суть происшедшего в этюде, чем набор выверенных технологических замечаний, облеченных в безупречную терминологию. Чему мы верим? Это — вопрос вопросов... Мне кажется, что если речь идет об этюде, то мы верим, в первую очередь, в глубину вымысла исполнителя, в силу его воображения, создающего иллюзию другой, сценической, жизни. Известный театральный педагог А. И. Романцов, довольно негативно воспринимавший этюды на память физических действий и ощущений, вместе с тем отмечал их важную роль в развитии актерской фантазии, мироощущения

личности: «Не могу не упомянуть здесь имя удивительного и, по-моему, лучшего на сегодня театрального и кинорежиссера России Петра Наумовича Фоменко. Он стал тем, что он есть сейчас, только после того, как злосчастной волею судьбы (а на самом деле, как оказалось, счастливой) был выброшен из города Петербурга и, получив мастерскую в ГИТИСе, воспитал целую плеяду молодых артистов. Не знаю, как сумел режиссер так любовно и осторожно вырастить эту компанию индивидуальностей, — очевидно, только из-за собственной, фоменковской, актерской природы. Эта природа не позволяет ему насиловать природу юных артистов и вынуждать их лгать и притворяться. Он, по-видимому, воспринимает эту ложь как собственную физическую боль. Как человек с абсолютным слухом воспринимает фальшивую ноту, вполне выносимую нормальными ушами. Студенты его были артистами уже на первом курсе. Художниками были. Помню, как молодой человек, примерив на себя какого-то кенгуру, блуждал среди воображаемых кустов, отыскивая воображаемые ягодки. Думаю, что малину. Хотя... откуда в Австралии малина. Но в Австралии он не бывал, а малину любил очевидно. С детства. И когда он ягодку все-таки положил в рот, по лицу его (или по морде?) было явно — малина и все! Полный карман себе набил. На животе. И ушел» [3, с. 117–118].

Иными словами, в этюде нас привлекают не только и не столько правдоподобие существования исполнителя, а точность и накал «игры воображения». Действие не может быть верным абстрактно: вытаскиваемое отношением, оно не может быть не окрашено индивидуальностью исполнителя, его фантазией и волей. Именно поэтому робкому «школьному» этюду, выполненному «по правилам», многие театральные педагоги предпочитают сегодня пусть во многом несовершенные, но наполненные живым воображением студента пробы на самые фантастические темы. Не об этом ли применительно к театральному искусству вообще писал Б. Брехт:

Мы от вас, актеров  
Нашей эпохи, эпохи великого перелома,  
Власти людей над миром и над людской природой,  
Требуем: играйте иначе и покажите  
Нам мир человека таким, каков он на самом деле:  
Созданный нами, людьми,  
И подверженный изменению  
[4, с. 446].

Этюд как педагогический прием обучения студентов первого и второго годов обучения при всей его импровизационной природе должен включать в себя целый ряд элементов, входящих в «Поэтапные требования к курсу „Основы актерского мастерства“»: закон обострения предлагаемых обстоятельств, выполнение сценической задачи (заботы), овладение механизмом оценки и т. д. Вместе с тем не следует забывать главную методическую цель — воспитание продуктивного органического действия. И здесь стоит еще раз подчеркнуть, что само понятие этюда как театральной формы далеко не однозначно трактуется различными деятелями русской театрально-педагогической науки. К. С. Станиславский, говоря об этюде, приводил примеры, связанные со сценами из драматических произведений. Б. В. Зон, анализируя опыт К. С. Станиславского, также ссылаясь на этюды по сценам из пьес. Мотивацию поступков Б. В. Зон теснейшим образом увязывает с физическим действием, что сегодня является край-

не актуальным в деле подготовки этюдов на память физических действий, в вопросах обучения целесообразному, осмысленному сценическому действию, а не его имитации [5, с. 447]. Важно объяснить ученикам, что этюды на память физических действий важны потому, что верное физическое ощущение «разогревает» чувство, «генерирует» его. Об этом писал тот же Б. В. Зон, вспоминая занятия К. С. Станиславского, обращая внимание на то, как эмоции, легко вызываемые актером в себе, превращаются в более сложные, подобно тому как один вид физической энергии переходит в другой [5, с. 448]. Н. М. Горчаков также обращает внимание на значение «разогрева». Описывая уроки К. С. Станиславского, он приводит в пример то, как А. О. Степанова, готовя новую роль, по просьбе К. С. Станиславского взяла лоханку, тряпку и стала дотошно намывать пол, готовя себя к эпизоду, предстоящему ей по ходу пьесы. Она добывала нужные эмоции из этого мытья через физические ощущения своего тела, что было ей абсолютно необходимо для точного существования в эпизоде [6, с. 448]. М. А. Чехов говорил об этюде как об особой студийной форме работы, не связанной напрямую с драматургической основой, но призванной воспитать в студенте чувство верной «атмосферы». Он был склонен рассматривать этюд скорее как упражнение, нежели как законченную форму. В условиях современного учебного процесса, к сожалению, многие педагоги воспринимают этюд как досадную необходимость, связанную с обязательным вынесением этюда на семестровый зачет или экзамен. Поэтому часто мы видим умело поставленные этюды на «вечные» сюжеты: разбитая дорогая чашка, неожиданно найденная записка с радостным или горестным известием, внезапное отключение воды или электричества и т. п. Невольно приходишь к выводу, что педагог, работая со студентами, не доверяя их индивидуальной фантазии, «втискивает» их в рамки собственного представления об этюде, рассчитанного на благожелательное обсуждение его педагогической работы коллегами по цеху, которое происходит после экзамена на кафедре. Если же относиться к этюду как к импровизации на заданную тему, то очевидно, что такой подход абсолютно недопустим. Сама природа существования в этюде предполагает веру в предлагаемые обстоятельства, нафантазированные самим студентом, выполнение задачи, им самим перед собой поставленной. Только тогда, при удачном стечении целого ряда обстоятельств, перед нами откроется в его сценическом поведении нечто, позволяющее сказать, что студент живет по принципу «я есмь», а не демонстрирует яркое и продуктивное действие, присущее, увы, не ему, а педагогу, но тщательно вбитое и отрепетированное до поворота мизинца.

Работа над пониманием природы психофизического действия во многом связана не только с этюдом — главной темой, исследуемой в этой статье. В нашей практике очень часто в работе над разными разделами программы используются одни и те же упражнения, задания, меняется лишь их методическая направленность. Ярким примером тому может служить упражнение «Мраморные люди», которое профессор С. В. Гиппиус приводит в книге «Гимнастика чувств». Суть его проста: студентам предлагается вообразить, что их тела сделаны из какого-либо материала (глина, стекло, мрамор, вода, песок, солома, бумага, фольга, проволока и т. д.). Задание состоит в том, чтобы выполнить ряд психофизических действий в новом облики, выполнить их продуктивно и последовательно, соблюдая, точно чувствуя те изменения в физическом поведении, которые продиктованы изменением «консистенции» тела, его новой структуры. Это задание используется как в работе над темой «Отношение», так и в работе по разделу «Характерность». Несомненно, что и там, и там оно представляет большую

методическую ценность. В первом случае самым главным представляется умение поверить в предлагаемые обстоятельства, заложенные в упражнении, отнестись к ним как к данности, суметь органично и продуктивно существовать в них. Главное здесь то, что, веря в свое «новое тело», студент не перестает оставаться внутри него самим собой. От него не требуется пока еще добавлять те или иные признаки, не присущие в жизни ему самому.

Во втором же случае требования значительно расширяются: студент должен определить для себя, что значит мыслить «по-мраморному», «по-соломенному» и т. д. Чем «человек из глины» отличается от него самого? Какие внутренние и внешние признаки отличают его от «человека из стекла»? При этом правдоподобие существования должно неукоснительно соблюдаться, ибо в обоих случаях предлагаемые обстоятельства остаются абсолютно одинаковыми. Бывает, что в первых же опытах студентам удается интуитивно «зацепить» характер, ругать их за это не следует в любом случае, так как очевидно, что методическое деление по темам несколько условно. И если уж говорить об этюде как об импровизации, то почему не позволить студентам попытку освоения «я есмь» в этюдах, предлагаемые обстоятельства в которых заданы самими условиями упражнений. Интересно, что работа в «Мраморных людях» почти всегда вызывает у студентов энтузиазм, так как в упражнении заложены возможности проявления юмора, самых ярких, фантастических форм воспроизведения «материала», из которого «сделаны» их персонажи. Можно смело говорить о том, что подобные упражнения, которые при желании многие студенты самостоятельно или с помощью педагогов способны довести до этюдов (т. е. соблюсти в них все или почти все требования, предъявляемые к ним), не просто полезны, но и необходимы, для того чтобы помочь разбудить творческую фантазию студента. Ведь в такой постановке вопроса нет ничего противоречащего нашему методу.

Есть еще одна сторона вопроса, которую стоит упомянуть, говоря об этюде как о важном элементе театральной педагогики, — прикладное его значение. Не секрет, что молодой актер или студент, попадая в профессиональную театральную или киносреду, часто теряется, слепо выполняет указания режиссера «с голоса», забывая «школьные» правила, так необходимые в работе над ролью, особенно в кино или сериале. Позволю себе привести пример того, что значит «этюдный метод» в работе на киноплощадке, какие этюдные задачи стоят перед молодым актером в процессе репетиции и съемки. Вот что думает об этом К. Хабенский, известный театральный и киноактер, выпускник нашей театральной академии:

— Умение установить гибкие, но прочные отношения в актерской «команде» исполнителей. Имеются в виду отношения в кадре, не только те, которые диктует сценарий, но и те, которые определяет сам актер, исходя из логики поведения своего персонажа в предыдущих сериях.

— Умение самому наметить перспективу развития своего персонажа, точно «угадать» его место в системе взаимоотношений героев.

— Умение воспринимать дубль как живой этюд, а не как подробное повторение сыгранной сцены.

— Особенно на первых порах необходимо с осторожностью использовать театральный опыт (широкий жест, посыл голоса). Учиться переводить внешнюю выразительность во внутреннюю наполненность. Поиск точных физических приспособлений, помогающих выстроить индивидуальную линию поведения персонажа.

— Умение принять те «правила игры», которые предлагает данный конкретный режиссер-постановщик. Умение «вписаться» в новую команду, сохранив при этом индивидуальные черты персонажа, найденные в предыдущей работе с другими режиссерами.

Важным представляется и замечание К. Хабенского о том, что в настоящее время сериал занимает такое место в российской кинопродукции, что игнорировать особенности актерской работы в нем опасно, так как во многом именно сериал и дает саму возможность работы актера в кино. По большому счету, хороший сериал — это и есть «большое» кино сегодня<sup>1</sup>.

Проблемы, связанные с работой над этюдом, далеко не всегда исчерпываются кругом вопросов, затронутых в данной работе. Важно отметить, что отношение к этюду всегда было предметом активной полемики между различными направлениями театральной школы. С точки зрения автора настоящей статьи, при работе над этюдом безусловно должно быть оставлено широкое поле для поиска, эксперимента.

Вместе с тем, необходимо соблюдать последовательность в обучении, строить лестницу, по которой артист будет подниматься к постижению профессии, на твердом фундаменте — продуктивном органическом существовании в предлагаемых обстоятельствах. Даже если кому-то такой подход покажется несколько консервативным, не беда, лишних знаний не бывает, тем более что владение приемами традиционной театральной школы расширяет диапазон возможностей актера: она дает ему право на эксперимент, подталкивает к нему, так как она сама по себе отрицает догматичную закоснелость.

## Литература

1. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 90 т. СПб.: изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1904. Т. ХLI. 576 с.
2. *Гиппиус С. В.* Тренинг развития креативности: гимнастика чувств. СПб.: Речь, 2001. 346 с.
3. *Романцов А. И.* Снова об упражнении на память физических действий // *Азбука актерской профессии* / ред. Н. В. Рождественская; сост. Е. Р. Ганелин. СПб.: Речь, 2002. С. 117–118.
4. *Брехт Б.* Театр. М.: Искусство, 1965. Т. 5, ч. 2. 235 с.
5. *Зон Б. В.* Встречи со Станиславским // *Театральное наследство: в 2 т.* М.: Искусство, 1955. Т. 1. С. 446–448.
6. *Горчаков Н. М.* Режиссерские уроки К. С. Станиславского. 3-е изд. М.: Искусство, 1952. 575 с.

Статья поступила в редакцию 16 декабря 2011 г.

---

<sup>1</sup> Беседа с К. Хабенским. Запись Е. Ганелина от 14 февраля 2001 г.