



## театральная педагогика

**Страхов Александр Владимирович,**  
*научный сотрудник ФГНУ ИХО РАО*  
*лаборатории интеграции искусств,*  
*с проблемной группой театра и визуальных искусств.*  
Москва  
[Strakhov-on@yandex.ru](mailto:Strakhov-on@yandex.ru)

### **Упражнение, этюд, миниспекталь в практике работы режиссера-педагога детского театрального объединения.**

Конкретика театрально-творческой работы режиссера-педагога с детьми проявляется в частности в том, как и какие именно приемы и методы он использует на занятиях, как планирует и в какой форме осуществляет сами занятия, а также какие и в какой последовательности использует творческие задания. Существенным фактором, оказывающим влияние на особенности протекания театрально-творческого процесса, является также образ желаемого художественно-педагогического результата, которого стремится (с разной степенью осознанности) достичь режиссер-педагог в работе с детьми. Выбираемые педагогом театральные методы и театральные задания при этом подчинены достижению планируемой цели и находятся в сложной взаимосвязи.

«Большая разница – изучать предмет только ради знания или же ради необходимых для дела нужд. В первом случае – не находишь в себе места для них, во втором же, напротив, места заранее подготовлены, и узнаваемое сразу попадает на свое место, точно вода в предназначенные для нее русла и бассейны». (19, 229) Говоря о детском театральном творчестве, отметим, что живая практика показывает острую необходимость такой составляющей театрально-творческой работы с детьми как создание спектакля. (20) Поэтому детская мотивация при изучении основ актерской профессии, необходимых для успешной работы в спектакле, при такой направленности занятий получает существенную поддержку, так как получаемые знания сразу же применяются непосредственно в постановочном процессе.

«И пусть отвлечения от практической работы в область теории порой будут развернутыми и очень подробными, а в других случаях лаконичными, - замечает известный театральный режиссер и педагог Мар Владимирович Сулимов, – важно, чтобы всегда они *возникали из конкретной надобности в них* как ответ на вопросы, продиктованные практикой, как помощь, как средство выйти из тупика, в который упирается практическая работа». (21, 234)

Тем не менее, актуальный уровень актерской грамоты юных исполнителей может оказаться недостаточным для решения тех или иных конкретных сценических задач. Тогда режиссер-педагог оказывается перед необходимостью на время превращать репетицию в уроки актерского мастерства. Но такая ситуация встречается не только в детских и любительских коллективах. Даже в профессиональных труппах нередко ситуация, когда репетиция какого-нибудь конкретного спектакля требует столь виртуозного владения некоторыми элементами актерской техники, что приходится приостанавливать постановочный процесс и затевать учебный. Широко известны, например, хрестоматийные примеры подобной организации творческой работы в репетиционной практике К.С. Станиславского во МХАТе.

В этом случае режиссер-педагог должен привлекать как уже известные, так и специально создаваемые **тренировочные упражнения**, ведь формулировка упражнения возникает как фиксация сценической задачи, решение которой требует от исполнителя активного задействования тех или иных специальных психофизических качеств, необходимых в актерской игре.

Решение трех «генеральных» задач – «воспитать художника-актера, помочь ему вырастить роль и построить движение спектакля по законам жизни, т.е. от события к событию, от происшествия к происшествию, от эпизода к эпизоду», должно направлять действия режиссера-педагога во время планирования и осуществления репетиционного занятия. (11, 7)

Важно помнить, что «весь процесс воспитания артиста идет по линиям: мы воспитываем внутреннюю психотехнику, но параллельно идет воспитание внешней техники, т.е. воспитание внешних средств, которые транслируют внутреннюю сценическую жизнь. (11, 14) Не менее важен одновременный тренировочный процесс «раскрепощения и рассвобождения творческих сил ученика», его наличного уровня владения сценическим поведением, актуальной способности чувствовать и понимать происходящее с ним и вокруг него. (11, 17)

Для творческой театральной работы детям требуется «погружение в стихию игры, фантазию, лицедейство». (9, 14) Этому могут помочь упражнения

психофизического разогрева. Вводимые в театральное занятие, как правило в самом его начале, эти упражнения, по сути еще полуспортивные, переключают внимание ребенка на сосредоточенную работу именно в данное время, в данной группе, в данном месте. Кроме этого, упражнения «актерского туалета» (еще одна разновидность названия подобных упражнений), «отвлекают» юного актера от внешних проблем и настраивают его игровую природу в соответствии со спецификой театра. Необходимо отметить, что подобные упражнения несут на себе и методическую функцию – «в упражнениях туалета ставится диагноз, обнаруживается, что надо бы из заданий дать в данном классе». (11, 19) Режиссер-педагог имеет возможность практической проверки и корректировки сегодняшнего, ранее им задуманного плана занятий, так как «нет педагогической системы, абстрактной от класса, от сложившейся группы учащихся». (11, 18)

Сценическое творческое самочувствие складывается из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов: сценическое внимание, свободное от излишнего напряжения тело, подвижная фантазия и воображение, сценическая вера в правду вымысла, оценка факта, общение, чувство партнёра. Именно для активизации этих элементов театральная практика предлагает перед каждым творческим занятием проводить психофизическую подготовку – физическую и эмоциональную настройку творческого самочувствия. Ее цель – помочь актеру в:

- обнаружении и разблокировке мышечных зажимов, существенно ограничивающих диапазон телесной выразительности, сковывающих свободу тела, мешающих проявлению всей полноты телесных выразительных средств;
- знакомстве с особенностями собственной телесной природной органики, изучении тела, обучении в управлении им;
- фокусировании внимания на бессловесных проявлениях коммуникации, невербальной составляющей действия;
- развитии умения считывать «язык тела», понимать невербальные знаковые сообщения, видеть за телесными проявлениями жизни психическую ее составляющую.

Педагоги-практики отмечают, что разминка-разогрев будет тем эффективнее, чем точнее будут соблюдаться следующие педагогические условия: наличие четких, коротких комментариев преподавателя в процессе выполнения упражнений, конкретное объяснение их полезности для развития актерских способностей; создание атмосферы доброжелательной коррекции, непременно соблюдение «права на ошибку», а также высокий темп разминки. Режиссеру при этом следует помнить, что «между разогревом и игрой, разминкой и удовольствием, тренингом и творческим раскрепощением нет никаких

противоречий». (9, 14) Однако отметим, что «сценическое упражнение не ограничивается чисто техническими задачами, но и включает в себя некоторые элементы творчества». (11, 115) Нужно стремиться к тому, чтобы оно выполнялось в порядке импровизации, как отклик на поставленную задачу. Должна достигаться «свобода в выборе логики действия, которая создается всякий раз заново в зависимости от тех обстоятельств, в которых протекает действие». (11, 115) Таким образом, можно провести некоторое различие между упражнениями актерского туалета и тренинга. Но в главном все типы упражнений совпадают – «научиться по-настоящему видеть, слышать, остро воспринимать партнера и его действия» (12, 105), а также «уметь совершать на сцене простейшие органические действия в близких ученику обстоятельствах» (12, 126). Поэтому, упражнения в первую очередь направлены на тренировку способности юного актера «по-настоящему ориентироваться в заданных обстоятельствах, оживлять их собственным вымыслом и осуществлять действие, соблюдая все стадии органического процесса». (12, 126) Эти задачи естественным образом связаны с овладением элементами актерского мастерства, которые определил выдающийся реформатор театра К.С. Станиславский. Л.П. Новицкая, ученица К.С. Станиславского, выделяет следующие элементы его знаменитой системы, которая и сегодня является основополагающей для отечественной театральной педагогики (15):

- воображение,
- сценическое внимание,
- чувство правды, логика и последовательность,
- вера и сценическая наивность,
- эмоциональная память,
- общение,
- темпо-ритм

При этом очень важно соблюсти этапность и последовательность в овладении этими элементами актерской грамотности (ориентировка, привлечение внимания, оценка, приспособление или пристройка, собственно воздействие), что является важной составляющей содержания работы по творческому развитию детей. Необходимо подчеркнуть, что позитивные результаты работы юного актера над этими элементами проявляются не только в творческой сфере, но и развивают личность ребенка в целом, что, как правило, положительно сказывается и на его учебной деятельности, развивая также логические способности, совершенствуя речь, активизируя психические процессы

(внимание, память, эмоционально-чувственную сферу, мышление, воображение), развивая телесно-пластические навыки, тренируя волю.

Тем не менее, каждый режиссер-педагог вправе установить свой, индивидуальный порядок подачи и усложнения упражнений, сообразуясь не только с формальной целесообразностью их отработки, но и с особенностями конкретной группы, работающей над спектаклем. Имеющийся у режиссера-педагога запас упражнений может обогащаться различными вариациями, появляющимися за счет корректировки скорости их выполнения, а также сознательного изменения психофизического состояния, в котором упражнения выполняются. Любопытным, на наш взгляд, является вариант с изменением жанра упражнения. Здесь необходимо заботиться о том, чтобы избранная форма максимально отражала содержание задания, необходимого для отработки тех или иных сторон актерского мастерства.

Еще одним подходом является усложнение задания путем введения нового правила, нового требования, нового элемента. Таким образом, мы получаем разновидности уже известных упражнений, их равнозначные, равносложные варианты. Режиссер-педагог может связывать эти упражнения в тематические цепочки, посвященные разработке того или иного раздела актерской техники и варьировать их. Следовательно, вариации возможны:

- на уровне отдельных упражнений
- на уровне тематических цепочек упражнений
- на уровне укрупненных разделов при изучении конкретного элемента актерского мастерства
- на уровне отдельных элементов или последовательного комплекса элементов

И все же, несмотря на богатое разнообразие предлагаемых упражнений, ребенку оказывается трудно существовать органично в условиях повторности творчества. Опасность заключается в том, что «непроизвольные рефлексорные отклики на задания педагога в импровизационных упражнениях, при многократных их повторениях превращаются в сознательно выполняемые по мышечной памяти жесты, интонации, мизансцены. От этого легко теряется свежесть исполнения и ученики переходят на изображение действий». (12, 126) Поэтому режиссер-педагог должен владеть навыком введения в занятия новых творческих «манков», способных будить фантазию ребенка, будоражить его воображение, подогреть его интерес.

В ходе занятий процесс тренинговой работы с упражнениями может перерасти (и это нередко происходит) в нечто большее, выходящее за рамки собственно отработки тех или иных элементов актерского мастерства. Режиссеру-педагогу не следует искусственно

останавливать этот процесс, опасаясь потери осмысленности и качества учебной работы. Грамотное развитие упражнения приводит к новой форме творческих заданий – **работе над этюдами**, однако следует помнить, что подобное развитие не должно опережать, а тем более подменять собой тренировку.

По определению известного театрального режиссера и педагога З.Я. Корогодского, «этюд – это небольшой отрезок сценической жизни, созданный воображением – «если бы». (11, 6) Он возникает не на пустом месте, а появляется в результате перехода «от элементарных физических действий к действиям более сложным, насыщенным психологическим содержанием». (12, 98) Предполагая «отобранную и зафиксированную логику развития событий и поведения действующих лиц» (12, 115), этюд является закономерным продолжением тренинговой работы.

Процесс трансформации и развития упражнения в этюд можно условно разделить на несколько этапов. Г. Кристи, режиссер и театральный педагог, один из ассистентов, с которыми Станиславский в 30-х годах прошлого века проводил совместную экспериментальную работу, выделяет следующие: (12, 95-96)

1. овладение техникой конкретного действия
2. доведение техники до совершенства, постепенный переход от сознательных усилий воли к автоматичности действия
3. постановка вопросов, определяющих обстоятельства, в которых выполняется это действие
4. отбор типических, наиболее выразительных деталей в самой технике выполнения действия, нахождение новых подробностей, подсказанных предлагаемыми обстоятельствами (например, обстоятельствами времени и места)
5. углубление обстоятельств, в которых осуществляется конкретное действие, что приводит собственно к этюду. Построение логики действия.

Таким образом, «упражнение постепенно обогащается предлагаемыми обстоятельствами, ... уточняется событие, возникает сюжетная канва, определяется творческая цель, намечается линия сквозного действия, отбирается и фиксируется логика поведения действующих лиц». (12, 117)

Дальнейшее усложнение тренинговых заданий идет по линии взаимодействия с партнером – это новый, еще более сложный этап в овладении актерской техникой. Работники театра отмечают, что «наилучший способ воздействия на зрителя идет через общение с партнером». (12, 100) Поэтому наряду с индивидуальными этюдами, особого внимания заслуживают этюды парные, групповые, массовые. «Некоторые педагоги предпочитают делать коллективные этюды после индивидуальных, т.к. в групповой игре

встречаются дополнительные трудности: оценки, взаимоотношения партнеров, текст, без которого сложно обойтись при общении. С другой стороны, именно массовость, коллективность дают большой простор импровизации, «общий завод», раскованность», - утверждает Б.Г. Голубовский. (13, 111) Практика показывает, что этюды, рассчитанные на небольшое количество исполнителей (2-3 чел) предоставляют большие возможности для выявления индивидуальных качеств исполнителей.

Кроме этого, некоторые театральные педагоги видят в этюдах не только средство для активизации наличного актерского опыта ученика, но и практическое средство усвоения учебного материала. (11, 12) В качестве примера можно привести логическую последовательность этюдных заданий, помогающих ученику познакомиться с азами актерской профессии (11, 11-17):

1. Этюд на знакомое дело, на домашнюю работу.
2. Задание на оправдание. Этюд на историю, логически связывающую три слова.
3. Этюд на историю, которая была первый раз в жизни.
4. Этюд на интересный факт.
5. Ассоциативные этюды по репродукциям, этюд на тему какой-либо экскурсии.
6. Этюд с музыкальным моментом.
7. Этюд молча вдвоем. Этюд на свободную тему

Для эффективного осуществления этюдной работы З.Я. Корогодский, известный театральный режиссер и педагог, в практике которого активно создавалась и использовалась эта система этюдных заданий, рекомендует подводить учащихся к этюдному самочувствию, а именно самочувствию сиюминутного отношения ко всему, что происходит, т.е. умению непрерывно и сиюминутно оценивать все, что вокруг. (11, 20) Здесь нужно понимать сиюминутность как подлинную, а не показную работу органов чувств в заданных обстоятельствах. И хотя в этюде еще не ставится задача создать типические характеры, перевоплотиться в образ, но от исполнителей требуются действия «от своего имени в хорошо знакомых им, как правило, жизненных обстоятельствах». (12, 116)

Следующим этапом в построении этюда можно считать «поиск возможности существования, жизни в зерне, в сюжете, взаимоотношениях, событиях, через которые выявляется характер». (13,110)

Таким образом, подобная логика организации учебного процесса подводит исполнителей к работе над **небольшим спектаклем**, где характеры персонажей получают свое выявление в максимально полном объеме. Поэтому об этюде можно сказать, что он – связующее звено между актерской техникой и сценическим методом. Это же утверждают педагоги и театральные режиссеры: «Этюд только звено в сложном воспитательном и творческом процессе, но наисущественнейшее, так как оно помогает в самовоспитании актера, учит работать над ролью». (11, 7) Нам важно отметить не максимальное тематическое разнообразие этюдов, а возможности, динамику и характер развития и трансформации этюдов в более крупные театральные формы, от небольшого спектакля вплоть до сложного, многоактного.

«Если постановочное упражнение, микроспектакль предъявляет **комплекс** требований, то тренинг оттачивает владение **отдельными** режиссерскими навыками» (21, 274) Данное разграничение по объему требований, предъявляемых режиссеру в тренинге и в процессе работы над микроспектаклем может быть отнесено и к сфере актерского творчества. Действительно, спектакль, пусть даже и минимальный по объему происходящих в нем событий, требует от актера знания готового текста, соблюдения логики развития событий и поступков действующих лиц. Реализуемое, как расширяющаяся спираль, проникновение в драматургический материал, опирается на решение триединой задачи: развития внутренней актерской техники, способности внешнего выявления особенностей характера персонажа, а также умения осуществлять слаженную, коллективную, ансамблевую работу в спектакле. В **миниспектакле** от актера уже требуется «не только быть органичным в обстоятельствах жизни роли, но и воплотить присущий данному персонажу образ действия, оставаясь в то же время живым человеком на сцене, подлинно мыслящим чувствующим и действующим». (12, 428) Это следующий существенный шаг по сравнению с этюдом, где ученик является создателем близкой ему логики действия и автором необходимых для ее выражения слов. Для реализации этого шага можно использовать, например, «игры на темы сказок». (21, 269) При прямом сценическом переложении конкретной сказки возникает минипьеса, которая ставит перед режиссером и исполнителями достаточно жесткие границы. Вместо сказок можно использовать одноактные пьесы или отрывки из многоактных пьес. Режиссеру-педагогу следует помнить, что к учебному драматургическому материалу необходимо предъявлять особые требования: он должен быть посильным, интересным юным исполнителям и предоставлять достаточно поводов для раскрытия характеров действующих лиц. Содержание отдельно взятого отрывка, его сюжет, события и действия должны быть понятны сами по себе, отдельно от всей пьесы, то есть выбранный отрывок должен иметь



завязку, кульминацию и развязку. Как показывает практика, лучше всего в качестве драматургической текстовой основы подходит описание ситуаций, взятых из близкой юным исполнителям жизни – в школе, во дворе, дома. «Исполнение классических произведений, в которых отражены жизнь и образы, очень далекие от знаний и опыта школьника, представляет для него еще большую трудность, чем только их чтение», – утверждает Ю.И. Рубина. (17, 51)

И, наконец, существеннейшим моментом в процессе овладения актерской грамотностью, является сам процесс показа миниспектакля зрителю. Действовать в образе в условиях публичного выступления – задача невероятно трудная, способная парализовать само желание творить, но необходимая для проверки и закрепления сценических навыков, полученных во время обучения. Непривычные условия театрального представления являются тем оселком, на котором оттачиваются актерские достижения юных исполнителей.

Постепенное и поэтапное усложнение требований к творческим заданиям, которые формулируются в ходе работы над спектаклем, является необходимой составляющей для повышения общего художественного качества творческой работы, а это, в свою очередь, свидетельствует о высоком уровне осуществленного учебно-тренировочного процесса. Режиссер-педагог, заботясь о гармоничном сочетании актуального владения основами актерской грамоты и сложности сценического замысла, особое внимание должен уделять изучению технологических особенностей мастерства актера, а именно – знанию и владению как отдельными элементами актерского мастерства, так и комплексом актерских знаний, умений и навыков, используемых в ходе исполнения этюдов или миниспектаклей. Этому способствует такая организация репетиций, при которой основной тактической целью отдельной репетиции может служить работа над эпизодом или серией эпизодов из спектакля. При этом предполагается, что объем сложности репетируемого спектакля не будет чрезмерным для юных актеров, драматургическая основа будет близка им и понятна, а режиссерский замысел будет направлен в основном на достижение учебно-педагогических целей. Художественная сторона создаваемого сценического произведения становится, таким образом, критерием качества осуществляемого учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, режиссер-педагог должен хорошо владеть технологическим инструментарием: упражнением и этюдом. Должен уметь последовательно перестраивать и развивать упражнение в этюд, а затем, посредством серии этюдов, «выращивать» живую действенную линию спектакля. При этом, одним из векторов сопряжения учебного процесса с постановочным, как раз и становится трансформация упражнений, основанных

на материале репетируемого спектакля в этюды, которые затем могут быть доведены до степени готового, отрепетированного эпизода спектакля. Вызревание структуры спектакля, сценического произведения происходит в этом случае последовательно и постепенно в процессе этюдной разведки, этюдных зарисовок, основанных на материале репетируемых эпизодов спектакля. Основная направленность учебных занятий при таком подходе – осуществление тренировочного процесса не ради развития способностей исполнителя самих по себе, а как совершенствование их в качестве инструмента для создания художественных сценических произведений, и, в конечном итоге, как осуществление попытки прикосновения к пониманию юным актером собственной сверхзадачи (по формулировке К.С. Станиславского).

Спектакль блеклый, невнятный по мысли, с рыхлой структурой не способен произвести глубокое впечатление ни на зрителей, ни, тем более, на его создателей и участников. Только работа с постоянной направленностью на совершенствование художественно-эстетических качеств спектакля, в той или иной мере позволяет задуматься над проблемами бытия человека, и, тем самым, способна нести педагогическую функцию. В высших проявлениях такое искусство потрясает, и только стремление к достижению высокого уровня искусства является путем к самосовершенствованию и самопознанию. Таким образом, у юного актера создаются условия для развития одного из мощнейших человеческих целеполаганий – «познать самого себя», а выполнение упражнений, этюдов, игра в спектаклях приобретает глубоко личностный смысл.

#### **Список использованной литературы:**

1. Актерский тренинг для детей.//Автор-составитель Феофанова И.В. - М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2011
2. Букатов В.М., Ершова А.П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приемов обучения: Книга для учителя. – М.: Издательство «Первое сентября», 2002
3. Вокруг Гротовского: Коллективная монография. – СПб.: Изд-во СПбГАТИ, 2009 Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. Тренинг актерского мастерства – СПб.: Издательство «Веды», 2010
4. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. Тренинг актерского мастерства – СПб.: Издательство «Веды», 2010
5. Горчаков Н.М. Режиссерские уроки Вахтангова. М.: Искусство, 1957
6. Демидов Н.В. Творческое наследие: В 3-х т. Т.1: Искусство актера в его настоящем и будущем. Типы актера / Под ред. М.Н. Ласкиной. – СПб.: Гиперион, 2004
7. Ершов П.М. Технология актерского искусства. М: ТОО «Горбунок», 1992

8. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера. М.: Искусство, 1969
9. Кипнис М. Актерский тренинг. Более 100 игр, упражнений и этюдов, которые помогут вам стать первоклассным актером / Михаил Кипнис. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008
10. Кнебель М.О. О действенном анализе пьесы и роли. – М.: Искусство, 1961
11. Корогодский З.Я. Этюд и школа / Библиотечка «В помощь художественной самодеятельности». – М.: Советская Россия, 1975
12. Кристи Г.В. Воспитание актера школы Станиславского. / Редакция и предисловие Вл. Прокофьева. М.: Искусство, 1968
13. Мастерство режиссера / Под общей ред. Н.А. Зверевой. – М.: ГИТИС, 2002
14. Немирович-Данченко В.И. О творчестве актера: Хрестоматия. Учеб. пособие для высш. и сред. театр. учеб. заведений / Авт. статей В.Я. Виленкин. – 2-е изд., доп. – М.: Искусство, 1984
15. Новицкая Л.П. Уроки вдохновения / [Ред. Ю.С. Калашников]. – М.: Всерос. театр. о-во, 1984
16. Режиссер работает в школе: теоретические и методические проблемы: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.К. Чухман. – М.: Изд. АПН СССР, 1991
17. Рубина Ю.И. и др. Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью. – М.: Просвещение, 1974
18. Спектакль в сценической педагогике: Коллективная монография / Отв. ред. Е.Р. Ганелин. – СПб.: Изд-во СПбГАТИ, 2006
19. Станиславский К.С. Собр. соч. в 8-ми тт., т.4. – М.: Искусство, 1957
20. Страхов А.В. Учебный спектакль в детском театральном объединении // Педагогика искусства, <http://www.art-education.ru/AE-magazine>, 2010, № 4
21. Сулимов М.В. Посвящение в режиссуру / Вступ. ст. Черкасский С.Д. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2004
22. Цукасова Л.В., Волков Л.А. Театральная педагогика: Принципы, заповеди, советы / Ред. С.В. Цукасов; Предисл. В.И. Михеева; Вступ. ст. А.С. Тимофеевой. Изд. 3-е, доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009
23. Ширяева В.Г. Самодеятельный школьный театр. Пособие для руководителей театральными коллективами школьников. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962
24. Шихматов Л.М. Сценические этюды / Библиотечка «В помощь художественной самодеятельности», выпуск II. – М.: Советская Россия, 1966