

Вениамин Фильштинский

**Открытая педагогика**

«Балтийские сезоны»

Санкт-Петербург

2006

УДК 792 ББК 85.33Р Ф 578

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Издано при финансовой поддержке Федерального агентства

по печати и массовым коммуникациям в рамках Федеральной целевой программы «Культура России»

Рецензенты: *В. П. Фунту сов, М. А. Ильин*

Редактор *Т. Ф. Морозова* Художник *А. В. Дзяк*

Фотографии из личного архива *В. М. Филъштинского*

ISBN 5-902675-16-2

© Додин Л. А., Предисловие. 2006 © Филынтинский В. М., «Открытая

педагогика». 2006 © Ласкина М. Н., Публикация из архива

Н. В. Демидова. 2006 © Дзяк А. В., Оформление. 2006 © «Балтийские сезоны». 2006

**УЧИТЕЛЬ, КОТОРЫЙ СОМНЕВАЕТСЯ**

Пытаться учить становиться артистами — это, может быть, одно из самых зага­дочных занятий на свете. Если, конечно, не понимать под обучением артистов такое натаскивание на определенные двигательные, голосовые, пластические и даже в какой-то мере эмоциональные навыки, когда постепенно закрывается собственно личность. Человек пытается быть художником, а его натаскивают на навыки, которые плотно загипсовывают его человеческое «я», иногда этот гипс бывает даже хорошо раскрашен.

Так сегодня довольно часто учат в России и во всем мире. Артистами, воспи­танными в таком роде, заполонен сегодняшний театральный мир. Подобное обучение проходит довольно легко, проблем возникает сравнительно мало. Сталкиваясь с педагогами, которые работают таким образом, я особой озада­ченности проблемой воспитания, создания, образования будущего художника у них что-то не замечал.

Совсем другое дело, если речь идет о воспитании артиста, которого ты представляешь себе как воплощение живого дыхания, живого человеческого нерва, собственной природы, максимально выраженного собственного «я». Если в процессе того, что мы пока условно назовем обучением, ты пытаешься достучаться до него, помогая достучаться самому молодому человеку до опре­деленной «самости», найти эту «самость» в себе и овладеть ею. Если ты хочешь максимально помочь реализоваться тому, что изначально заложено в человеке. Пластическое, двигательное, музыкальное, речевое, общеобразовательное etc., etc. воспитание, будет направлено не на натаскивание, чтобы при случае можно было воспользоваться рядом навыков, а на пробуждение и реализацию самой личности, которая, мобилизовав волю и научившись жить воображением, раз­вив максимально свои возможности, сможет всей своей нервной системой, всем своим организмом реагировать на то, что воображение подсказывает. И реакция эта будет всегда предельно интересна, выразительна, не потому что человек думает о выразительности, а потому что иначе его организм уже не мо­жет. Личность его содержательна, организм его разносторонне развит. То есть, по сути, речь идет о том, чтобы попытаться дать возможность будущему худож­нику «быть, а не казаться», если воспользоваться великой формулировкой Кон­стантина Сергеевича Станиславского.

Речь зашла о Станиславском, и сразу становится понятно, что, видимо, да­льше разговор пойдет о методе Станиславского, о воспитании по системе Ста­ниславского, и уже становится вроде бы как-то скучно. На самом деле, думаю, что метода Станиславского в том понимании, о котором написано немало книг, как такового не существует. Не существует скучной рецептуры, дающей ответы на все вопросы, знающей «как», «что», «когда» делать, что такое действие, что такое «сквозное», сверхзадача, из каких кубиков строится роль и как эти кубики выстраивать. Все это не имеет к несчастному имени Константина Сергеевича никакого отношения. На самом деле метод К.С. — это непрерывный, бесконеч­ный поиск живой дрожи живой материи, поиск великих секунд живой жизни жи­вого человеческого чувства, живой человеческой мысли. Многократное повто­рение слова «живой» не есть стилистическое косноязычие. Это суть искусства. Обнаружение, создание, рождение новой жизни, новой реальности, более кон-центратной и более остро говорящей о жизни, чем сама жизнь.

Сегодня, когда само наше существование иссыхает в путах сплошной техно-генности, интернетного общения и массовой суррогатности от продуктов до ма-

теринства, вечная задача искусства становится еще актуальней. Метод, таким образом, превращается в дорогу непрерывного поиска нового, непрерывного отказа от того, что уже найдено, непрерывного, мучительного подчас, всегда ра­достного при этом, в силу своей мучительности, поиска нового качества живого процесса человеческой жизни.

Если мы говорим о таком поиске, то, наверное, уже нельзя сказать, что речь идет об обучении, потому что учить ты можешь только тому, что сам знаешь. А раз ты каждый день начинаешь с того, что не знаешь, каждый день заново ищешь ответы на возникающие перед тобой вопросы, значит, единственное, что ты можешь, — это дать идущим рядом с тобой молодым людям возможность по­пытаться научиться вместе с тобой искать живое вокруг себя, искать живое в са­мом себе, искать самого себя. Тогда, наверное, речь пойдет уже не о педагоги­ке, а об учительстве. Русский язык богат. Недавно в интервью французским журналистам я никак не мог объяснить разницу между двумя этими понятиями: педагог и учитель. Пришлось вспомнить о Библии, о первом Учителе. Действуя по образу и подобию Божьему, педагог-учитель тоже в какой-то мере берет на себя функцию Демиурга. Он, если и не создает, то помогает рождению челове­ческой личности или навсегда калечит и убивает ее.

Сегодня так называемая театральная педагогика повсеместно во всем мире на корню уничтожает человеческое начало, сводит всё к ничтожному, пошлому ремесленному умению весьма невысокого пошиба. Из школы уходит культурная память и духовные задачи. Уйдя из школы, они уходят из театра. Кризис театра­льной педагогики и кризис мирового драматического театра в целом - вещи не­разрывные. Поэтому и обновление театра не может начаться, если не начнется обновление в педагогике.

Оттого так важна предлагаемая вашему вниманию, не претендующая вроде бы на многозначительность, очень искренняя книга Вениамина Фильштинского. Ученик замечательного учителя - Матвея Григорьевича Дубровина, истовый по­следователь всего лучшего, что было в русском театре, недаром в книге так час­то наряду со Станиславским вспоминаются Кнебель, Демидов, Эфрос. Вениа­мин Фильштинский искренне ищет. Может быть, иногда наивно верит в найденное, но, к счастью, так же искренне сомневается в нем и ищет дальше. Мне кажется, сегодня Вениамин Фильштинский - один из немногих, скажем гордо, учителей, которые терзают в поисках, прежде всего, самого себя. Может быть, поэтому с таким удовольствием позволяют ему терзать себя его ученики. Может быть, поэтому они так любят его. Может быть, поэтому ему кое-что уда­ется.

Однако, как только начинаешь записывать и анализировать реальный прак­тический опыт, а педагогика вещь абсолютно практическая, сиюминутная, каж­додневная, возникает простительное для каждого практика желание обязатель­но обобщить и обязательно сделать некоторые итоговые выводы. Естественно, возникает опасность излишней научности. Может быть, даже начетничества. Но честность автора не дает ему избегнуть сомнений, и следующие предположения разбивают, к нашей радости, выводы, которые были сделаны только что. И, зна­чит, поиск продолжается. Погружаясь в эту книгу, мы погружаемся в реальный педагогический процесс. И это самое главное. Издревле художественный опыт передавался, прежде всего, цеховым способом, из рук в руки, от мастера к мас­теру, от человека к человеку. Поэтому искренняя запись живого человеческого опыта, со всеми его проторями и убытками, чрезвычайно важна и интересна. Убежден: преодоление кризиса сегодняшнего театра должно начинаться в теат­ральной школе. Именно здесь наше дело, ставшее сегодня до подлости несерь­езным, должно возвращать свою серьезность. Именно здесь театр, ставший до наглости безответственным, должен вспомнить о своей ответственности.

*Лев Додин*

**ОТ АВТОРА**

Актеры и режиссеры, как правило, не любят теоретизировать. Как и театральные педагоги. Все мы знаем цепу абстрактному «стапис-лавсковедению». И поэтому преподаватели, особенно работающие много лет, сознательно ускользают от терминов, избегают излиш­них теоретических рассуждений.

Однако... каждый делает свое дело по-своему, но ведь мы допус­каем ошибки — ошибки, которых при новом наборе нам хочется избежать. Новых учеников хочется учить хоть немножко, да по-но­вому: надежнее, тоньше, эффективнее. Вот главная причина, по ко­торой мы в нашей мастерской «беремся за перо». Вот почему мы стремимся фиксировать и как-то обобщать наш опыт. Таким обра­зом, и я хочу это подчеркнуть особо, мы теоретизируем для себя.

Что же касается рекомендаций другим педагогам относительно методики преподавания, то, разумеется, на это мы не претендуем — упаси Бог кого-то поучать в театре или в театральной педагогике. Об этом не может быть и речи. Другое дело, если кто-то заразится от нас желанием писать о своей работе, размышлять о собственном педагогическом опыте, соотносить свой опыт с опытом других — вот что, нам кажется, было бы неплохо. Одним словом, мы — за от­крытую педагогику.

В этой книге речь пойдет об этюдном методе, этюдном подходе. Эта материя довольно неопределенная, хрупкая при всей, казалось бы, известности выражения «этюдный метод». Что такое «этюдный метод» — понять сложно, тут десятки нюансов. А еще сложнее при­менение его па практике: тут есть и победы, и поражения, и тупи­ки. Однако мы выбрали именно этот путь, и идем именно по нему, идем то твердо, то срываясь, то осознанно, то интуитивно. Иногда мы пытаемся наш подход оговорить, сформулировать, обосновать. Иногда ссылаемся на Станиславского, иногда спорим с излишней категоричностью формулировок, но в итоге опять-таки совпадаем со Станиславским. Нам кажется, что родоначальник всех корневых

**6**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

наших понятий все-таки он. Читателям судить, где мы правы, где заблуждаемся, где противоречим сами себе. В каком-то году дума­ешь так о педагогическом процессе, а через год — несколько иначе. Считаю своим долгом выразить искреннюю благодарность тем, кто помогал мне в работе над книгой. Это, прежде всего, Лев Ген­надиевич Сундстрем, а также Михаил Анатольевич Ильин, Евге­ния Ивановна Кириллова, Владимир Павлович Фунтусов и многие другие. С каким терпением они читали мои «варианты», с какой деликатностью указывали на хромающие формулировки и заклю­чения. Спасибо! Особая признательность моей жене Тамаре Моро­зовой, вместе с которой мы прошли сложный путь подготовки ру­кописи к печати.

**НАЧАЛО ОБУЧЕНИЯ**

Если бы меня спросили, существует ли модель идеального творческо­го взаимодействия режиссера и актера, момент их идеального содру­жества, я бы ответил: Это «набор»... Это такое творческое предприя­тие, которому, пожалуй, нет аналогов в театральной реальности...

**НАБОР В ТЕАТРАЛЬНУЮ ШКОЛУ**

Если бы у меня спросили, существует ли модель идеального твор­ческого взаимодействия режиссера и актера, момент идеального их содружества, я бы ответил: «Это набор».

Набор нового курса — интереснейшее дело, замечательный про­цесс. Это такое творческое предприятие, которому, пожалуй, нет аналогов в театральной реальности. К сожалению, режиссер и акте­ры редко бывают в таком единодушии, в таком одновременном азарте, в таком напряженном творческом контакте,' как набираю­щий педагог и абитуриент. Вроде бы, и неудивительно, что процесс этот похож на работу режиссера с актером. Так же первый дает за­дание, так же второй стремится его выполнить. Но возникает ка­кая-то особая связь, особое взаимопонимание, особое, я бы сказал, напряжение интуиции с той и с другой стороны. Здесь не задают лишних вопросов и не объясняют слишком долго того, что должно быть понято с полуслова. Абитуриент задавать лишние вопросы не имеет права в силу своего абитуриентского положения. А педагогу некогда, ему не до слов. Он сосредоточен на стремлении выявить творческий потенциал данного молодого человека.

АБИТУРИЕНТЫ

Те из них, кто потом стали студентами, о приемных экзаменах вспоминали так.

*Миша К.:* «Экзамены — это ураган, круживший постоянно, не давая ни на минуту расслабиться, отдохнуть или опомниться».

*Маша Ж.:* «Экзамены — это была такая карусель, которая закру­тила голову, душу и тело. Экзамен — это море чувств: азарта, стра­ха, желания творить, добра, радости, сопереживания...»

*Миша П.:* «Все это было как аттракцион для любителей острых ощущений. С одной стороны, — страшно, с другой, — очень иите-

**Начало обучения** **g**

ресио. Во время экзаменов, выходя из аудитории в коридор, я ло­вил себя на мысли, что мне снова хочется попасть в экстремальную ситуацию, что снова хочется на сцену... Я вдруг понял, что мне это нравится, что я не могу без этого жить, что я, несмотря на страх, волнение и переживание, получаю от этого удовольствие».

*Андрей П.:* «Во время вступительных экзаменов я больше руко­водствовался ощущениями, нежели мыслями. Где-то за неделю до консультаций я начал чувствовать какие-то потусторонние импуль­сы. Сейчас, оценивая эту ситуацию, я могу сказать, что это была моя интуиция, которая работала очень сильно вследствие общего рабочего настроя».

*Маша Л.:* «После каждого вступительного тура и репетиции я испытывала особую усталость, какую не чувствовала никогда. Я поняла, что, по большому счету, актеры работают не ради успеха у публики, а ради радости от процесса работы».

*Витя Р.:* «На приемных экзаменах было так много всего того, чего нет в жизни!.. Если бы мне предложили еще раз поступать, то я согласился бы с удовольствием».

ОБ ОШИБКАХ

Мастера, ведущие прием, не жалеют сил. С огромной самоотда­чей действуют абитуриенты. К тому же, мастер работает не один. Он окружен квалифицированными советниками — соратниками по будущему классу. Это педагоги актерского мастерства, специали­сты по сопутствующим дисциплинам: хореографы, речевики, музы­канты, студенты старших курсов, которые тоже помогают... Каза­лось бы, такое содружество должно сработать на стопроцентный результат... Казалось бы, не может быть ошибок. Увы, ошибки, тем не менее, случаются...

Что это означает? Что нет объективных законов набора? Может быть... Во всяком случае, сразу же бросается в глаза разноголосица оценок абитуриентов у разных мастеров... У тебя человек «слетает» с набора, а к другому мастеру поступает. Ну, ладно, он у тебя «сле­тает» с третьего тура, из нескольких способных студентов ты вы­брал не его, а другой педагог его взял. Это еще можно понять. Но когда со второго тура, и даже с первого кто-то «слетает» и легко поступает тут же к другому мастеру? Более того, есть случаи, когда абитуриент не проходит в одной мастерской даже отборочную кон­сультацию, то есть наглядно профнепригоден, а к другому мастеру все-таки попадает... Значит, мы по-разному разгадываем загадки че­ловеческой личности... Или не разгадываем... Например, берешь че­ловека после полуторамесячных труднейших для него творческих

**10**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

испытаний, а он уходит из института, даже не приступив к учебе. Другой начинает вроде бы неплохо учиться, но через две недели уходит в какой-то рок-ансамбль. Или, молодой человек поступил с блеском, причем на экзаменах проявил невероятную волю, сделал все, что мог. Цеплялся, как говорится, зубами за каждое задание, ловил каждое замечание и вот — поступил! И вдруг этот парень уже в середине первого семестра начал прогуливать, пить... Что это значит? Ведь эти счастливчики были избраны каждый — порой из ста или, по крайней мере, из восьмидесяти человек.

Я сейчас не говорю про ошибки, которые обнаруживаются по­зже... Девушку взяли безоговорочно, с восторгом, а она, закончив институт, стала продавщицей. Молодой человек учился на актера, а стал заведующим автобазой. Не означает ли все вышесказанное, что набор — лотерея?

Кстати, у одной абитуриентки описано сходное ощущение.

*Ольга Р.:* «Когда я пришла па отборочный тур, мне не было страшно, и я почти не волновалась. Было очень весело и интересно. Мне казалось, что я не поступаю в институт, а играю в кегли. Я — кегля, все абитуриенты — кегли, а все преподаватели — шары. Стою я однажды в коридоре, катится на меня большой шар. Я спрашиваю соседнюю кеглю: «Это кто?» А она мне говорит: «Это Галендеев». Я увернулась, а соседку сбили».

Значит, игра? Лотерея? Нет, конечно! Ведь если мы даже оши­баемся в пяти процентах, в остальных девяноста пяти мы правы. Но чего же нам стоят эти девяносто пять процентов?! Вот поэтому так хочется в этом нолуинтуитивном процессе приема в театраль­ную школу найти закономерности, логику, чтобы в следующий раз было меньше ошибок.

**ПЕРВЫЕ КОНТАКТЫ**

Задолго до начала консультаций начинается игра двух «интере­сов» — абитуриентов и набирающих педагогов. И те, и другие, оставаясь внешне невозмутимыми, тем не менее, нервничают. И приглядываются друг к другу... На Моховой появляются моло­дые девушки и юноши, которые робко подходят к серому зданию, открывают тяжелые двери, спрашивают об условиях приема, шепо­том говорят друг другу о проходящем мимо седом человеке: «Это Петров» или «Это Красовский».

С другой стороны, и ты, набирающий педагог, не без волнения смотришь на молодого человека, подошедшего к тебе на Моховой улице.

— Простите, вы такой-то?

**Начало обучения**

**11**

— Да. А что вы хотели?

— Я хотел бы поступить к вам. Я, правда, еще учусь в военном училище, но должен демобилизоваться...

— Ну что ж, действуйте, время еще есть. (Говоришь нарочито спокойно, а сам уже жадно отмечаешь: хорошее лицо, низкий голос, неглупые глаза...)

Или подходит молодой финн, и идет знакомство на корявом ан­глийском языке, однако сквозь этот спотыкающийся разговор ты все же улавливаешь серьезность намерений этого юноши.

Но вот приближается момент консультаций. Волнение абитури­ентов нарастает. Потом они написали об этом так:

Миша П.: «Очень страшно идти на прослушивание. И, честно говоря, я как можно дольше оттягивал этот момент... И вот, когда наступил этот день, я шел и думал, что мне нужен случай, удача...»

*Галя О.:* «Четырнадцатое мая — день консультации. Утро. Меня бьет отчаянная дрожь».

**КОНСУЛЬТАЦИИ**

Что такое консультации? В небольшой комнате сидит педагог (реже двое), в коридоре теснятся абитуриенты. Лаборант кафедры разбивает их на десятки. И вот в комнату входят десять взволно­ванных, притихших разнокалиберных, разношерстных, одетых кто как (один принарядился, другой чуть не в уличной куртке) маль­чиков и девочек. Кто смотрит испуганно, кто нервно улыбается, но спокойных нет — все напряжены. Первое дело (как, впрочем, во всяком творческом процессе) успокоить их, расслабить. Предлага­ешь сесть поудобнее, шутишь, долго записываешь фамилии, спра­шиваешь отчества, «наивно» интересуешься: «Что это вдруг вы со­брались в театральный институт?» Сам тем временем, разумеется, рассматриваешь, ловишь искорки обаяния, привлекательности, ума, эмоциональности.

Официальная программа знакомства на консультации: стихо­творение, басня, отрывок из прозы. Бывает, что абитуриенты предлагают исполнить какой-нибудь монолог из пьесы, сыграть сцепку из своего самодеятельного репертуара — это отвергаешь (во всяком случае, поначалу). Вышеозначенных трех жанров вполне достаточно. Тут уникальное сочетание. Стихи дают воз­можность оценить чувство поэзии у поступающего, темперамент, возможность надбытового сценического существования. Проза преимущественно выявляет ум, логику, самообладание, возможно­сти воображения. Басня — юмор, живость и характерность (то есть потенциальную способность к перевоплощению). Разумеется,

12

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

по репертуару сразу видно, есть ли у абитуриента какая-то куль­тура, какое-то общее воспитание...

Так складывается первое впечатление об абитуриенте. Естест­венно, проще всего с теми, кто наглядно не имеет права на профес­сию. Их отсеиваешь с облегчением. А вот остальные... Тут педагог выполняет одновременно три дела.

*Первое:* общается с абитуриентом.

— Стихи!.. Басню!.. Прозу!.. Достаточно... Извините, что преры­ваю... Начните снова вот с этого места... А нет ли еще стихов? А другой басни? А кто с вами разучивал стихи? Сами? А басню? Играли в драмкружке? А что вы там еще играли?..

*Второе:* смотреть, смотреть и смотреть, подстерегать, как я уже говорил, «искры»...

*Третье:* хоть коротко, хоть в двух-трех словах успеть зафикси­ровать свои впечатления, что-то записать, иначе забудешь или пе­репутаешь.

Некоторые листочки у меня хранятся до сих пор.

**ЗАПИСИ ПЕДАГОГА НА КОНСУЛЬТАЦИИ**

«Глухой голос...

небольшое обаяние...

человечески мила...

жантильный...

маленькая голова...

большелобая, поступала в прошлом году, романтизм и свежесть

потеряны, ума не прибавилось...

скучна, одинакова, говор...

танцует плохо, но приятно стесняется...

характер, видимо, ужасный, играет на рояле...

робка в чтении — сидела смелее, нужно раскрутить...

аморфный, без темперамента...

небольшой лирический порыв есть...

какой-то ум, улыбка; слух под вопросом...

речевые дефекты...

сумасшедший...

смешная, надеть другую кофту...

столяр-краснодеревец...

лентяй? или не проснулся, нет впечатлительности...

серый, приплюснутое лицо...

мелкое лицо...

потасканная...

о, если б нашлась лирика!..

**Начало обучения** **13**

троечник по литературе и истории...

травести?..

длинная, рыжая, нелепая, песни из репертуара Анны Герман...

нет энергии, воли...

скучен, но есть иррациональность... юмор?..»

и т. д.

Хорошо, что абитуриенты никогда не прочтут этого. Здесь мно­го обидного... Но это лучше, чем, не заметив человеческих несовер­шенств, обидеть будущих зрителей. И тут, кстати, пет никакого пренебрежения к абитуриентам как к людям. Более того, когда от­казываешь кому-то после консультации, обязательно говоришь: «Вы на себе крест не ставьте, у пас идет соревнование, мы выбрали не вас, но вполне возможно, что вы понравитесь другому мастеру или в другом театральном вузе...».

**КОНСУЛЬТАЦИИ ПРОДОЛЖАЮТСЯ**

Консультации в институте продолжаются, по одновременно с основным потоком мы просматриваем и разные любительские сту­дии, литературные и гуманитарные классы и т. п. Как только мы слышим, что где-то есть группы ребят, нацеленных на театральный институт, мы сразу туда бросаемся — боимся упустить что-то цен­ное, способного человека. Однако па самих консультациях (так как очень много поступающих) мы в то же время себя несколько огра­ничиваем.

Вот идет очередная десятка, и уже сам себе ставишь преграды. Настраиваешь, например, себя: «Ой, слишком это много — пять че­ловек из десяти пропускать». А когда только два или три человека проходит из десятки, то даже как-то внутренне радуешься. Даже (парадокс!) радуешься, когда идет явно неподходящий человек с плохими данными, слишком маленький, например, или с неприят­ным лицом... Почему? Потому что боишься «замусорить» первый тур. На первом туре желательно, чтобы было уже сравнительно не­много народу, чтобы каждого можно было рассмотреть подробнее. Вот и начинаешь на консультации немножко механически, тороп­ливо отсеивать. Конечно, помнишь, что у Станиславского написа­но: «...долой спешку, заставляющую в несколько часов пропускать десятки людей». Но что делать, если у тебя счет идет на сотни. А иногда отсеешь какую-нибудь девицу, а она все равно не выхо­дит из головы. И вот ходишь несколько дней и жалеешь о ка­кой-нибудь Ивановой: «Что же я наделал! А вдруг? А вдруг она не Иванова, а Комиссаржевская?!» И готов за ней чуть ли не гонцов

**14**

**Вениамин Филыитинский. Открытая педагогика**

**Начало обучения**

**15**

посылать, чуть ли не телеграммы ей слать: где эта Иванова, есть ли в картотеке ее адрес? И снова своих коллег-педагогов предупреж­даешь: при малейшем сомнении решайте вопрос в положительную сторону, пропускайте абитуриента на первый тур.

**ПЕРВЫЕ ТУРЫ**

Первый тур по сравнению с консультацией — это совсем другое дело. Перед нами уже обозримое количество людей, триста чело­век. И мы видим их уже не в первый раз. К тому же первый тур — акция не только нервная, но и немного торжественная.

Первый тур проводится уже в сравнительно приличном поме­щении, в большой аудитории, а не в комнатенках, как консульта­ции. Включаем дополнительный свет, на столе появляются цветы, вокруг собирается много любопытных... И, самое главное, мастер теперь не один, а в окружении других специалистов. Это еще не вся приемная комиссия, как будет впоследствии, но все-таки, имея рядом советчика, прием, конечно, вести легче. С другой стороны, начинается новая степень сложности. Уже нет отрицательных слу­чаев, по явным показаниям уже не отсеешь, как на консульта­ции, — по лицу, рукам, ногам, по голосу, по явной глупости абиту­риента. Тут более тонкие ситуации. Исследуешь не спеша, советуешься с педагогами. Но и сами эти советы тоже по-своему не просты. Возпикает борьба мнений, их соотнесение, начинаются уже «влияния» на мастера: слева говорят одно, справа — другое. Но, в конце концов, конечно, ему решать, кого пропустить дальше. Еще нюанс. Появляются молодые люди, за которых хлопочут. Это ак­терские дети, либо приближенные к актерским семьям девушки и юноши. Возникают дополнительные проблемы. Конечно, мы не во­зьмем кого-то только потому, что он сын такого-то, но, тем не ме­нее, этих мальчиков и девочек изучаешь особенно тщательно, — что ни говори, в генах у них должно что-то быть, и тут «да» и «нет» должны быть особенно обоснованы.

Первый тур — это и подробная беседа с абитуриентом у педаго­гического стола.

— Расскажите про себя... Вы уже занимались театром где-ни­будь?.. В любительском театре? В каком — студенческом? Народ­ном? Где он находится, кто им руководит? Что играли? А папа, мама кто по профессии? Как они относятся к вашему стремлению стать актером? А вы еще что-нибудь приготовили? Отлично. Впрочем, сначала повторим, что было. Напомните нам, что вы чи­тали в прошлый раз. Начните с басни.

Разумеется, у педагога записано, что абитуриент читал на кон­сультации, что было хорошо, что плохо, что ясно, что невнятно. Но ведь прошло время. Если человек способный, что-то должно было измениться в исполнении.

— Теперь читайте новое... Спасибо. А еще какие-нибудь стихи знаете? Еще какую-нибудь прозу? А Гоголя, которого вы читаете, любите? За что? Не очень любите? Ах, вы вообще-то больше Пуш­кина любите? Зачем же вы читаете Гоголя? Вам посоветовали? Кто же это такой авторитетный у вас советчик? Нет уж, давайте читай­те то, что вы любите. То, что вы очень любите.

Говоришь с абитуриентами, шутишь, споришь, провоцируешь на новые и новые проявления. Но, главное, повторяю, смотреть. Смот­реть и записывать.

**БЕГЛЫЕ ЗАПИСИ НА ПЕРВОМ ТУРЕ**

Эти записи немного другие, они менее категоричны, чем запис­ки на консультациях. В них все время причудливо переплетаются плюсы и минусы. И часто встречается обнадеживающее «НО»!

«Кривляется, но заданиям поддается...

маленький, но будет расти...

сидел убого, но встал хорошо...

тупой, но нервный...

то визжит, то завораживает...

кривонога, но хорошие низы в голосе...

живая, хотя и не раскручивается...»

Однако иногда подтверждаются и недостатки:

«зажим в верхней части тела... слишком бойка...

наглость, сухость, подозрительное непроста и тазом дергает... капризная хабалка-курящая, красоты не хватает... раскоординироваи... скороговорка...

чудовищная неорганизованность... склонна к полноте... вяло-кокетливая... горласта... противный характер... все-таки тусклая

обаяние»...

**16**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**Начало обучения**

**17**

игрун, а нужна настоящая лирика... маломощная... хамоват...

стала бабой, кокетничает (это по отношению к абитуриентке, которая поступала уже второй год)... нарочито пучит глаза...»

Но вот снова надежда:

«уродка, но светится...

чем-то волнует...

не хотелось прерывать...»

Первых туров было несколько. 1-й первый тур, 2-й первый тур... Иногда их восемь. На 1-м первом бываешь еще сам зажат, торопи­шься, потом себя же ругаешь, мол, не нужно было спешить, того или иного абитуриента внимательнее смотреть, энергичнее «рас­кручивать», с таким-то больше повозиться, а на такого-то не надо было тратить времени. Потом, перед следующими первыми турами уже берешь заранее списки десяток, которые намечены на очеред­ной день, вглядываешься в них, заранее настраиваешься, изобрета­ешь задания:

— Вы в лесу. Наклоняетесь, чтобы срезать подберезовик, — и вдруг видите — граната!

— Молодой человек, снимите пиджак и читайте проще, а вы, де­вушка, встаньте на каблуки... Возьмите туфли у соседки... Тянитесь вверх и читайте...

— Вы выбегаете из горящей квартиры — «Пожар!»

— Попробуйте эти стихи петь... Да, да, как в опере...

— Пожалуйста, читайте стихи с грузинским акцентом... С китай­ским акцептом... а теперь по-вологодски...

...Но вот закончились и первые туры. Готовимся ко второму туру. На руках список из ста пятнадцати человек. На их изучение есть три дня...

**ОСТАЛОСЬ 115**

Перепечатываем списки. Читаем-перечитываем. Обсуждаем, и хотя путаем порой фамилии, облик каждого абитуриента уже по­мним. Ребята нам нравятся, но все же сто пятнадцать — много.

В желании разгадать, дифференцировать эту сотню даем домаш­нюю письменную работу. Тема: «Люди, которых я люблю».

У этого задания есть недостаток. Как всякое домашнее задание оно дает возможность абитуриенту, желающему «хорошо выгля-

деть», посочинять да политературничать. Однако есть и достоинст­ва. Во-первых, задание все же предполагает лирику, рассчитано на то, чтобы высветить лучшее в человеке. Второе: это задание в ситу­ации, когда второй тур еще не скоро, поддерживает и стимулирует непрерывную духовную жизнь абитуриента. А это очень важно...

Впрочем, вслушаемся в голоса абитуриентов и постараемся за­ранее прикинуть, брать ли автора работы в театральную школу или нет. Итак...

**«ЛЮДИ, КОТОРЫХ Я ЛЮБЛЮ»**

Татьяна Б. написала: «Я очень люблю мою маму с вечно моло­дой душой, и с радостью возвращаюсь в милый семейный уголок, где тебя всегда поймут, где надеются и ждут, что ты забудешь о плохом. И еще я люблю Андрея Миронова, Сергея Есенина, Влади­мира Высоцкого...». Не правда ли, выспренная инфантильность? Конечно, эта девочка у нас потом не прошла.

Светлана П. Эту девушку мы долго держали, что называется, «на мушке», пытались из нее что-то «вытащить». Но что выжмешь из человека, который начинает сочинение эпиграфом: «Я думаю о вас ночами. И днями думаю о вас. И вырастает за плечами Подобье крыльев каждый раз». А кончается сочинение так: «И наша неж­ность, наша дружба сильнее страсти, больше, чем любовь».

Однако были не только поверхностные работы. Очень часто сквозь общие фразы, поверхностность, литературность прорыва­лись сильные чувства.

*Игорь К.:* «И я разозлился на всех: на Катю, па брата Олега, на художников, на Зарецкого. Я ненавидел их в эту минуту. И мне стало так жалко себя, что я заскулил, выплескивая накопившуюся во мне тоску, завсхлипывал и, наконец, не выдержал, завыл в пол­ный голос, поднялся с кровати и поволочился в ванную. Как там это делается — набирают воду, кажется, берут лезвие.... Я предста­вил себя лежащим в полной ванне. Бр-р-р! И тут я вспомнил о ро­дителях. Да нет же! Я никогда не сделаю этого. Я люблю их и ни­когда не сделаю этого. Я люблю их и не могу принести им такого горя. И все еще люблю Катю и не сделаю так, чтобы она обвиняла себя. Я люблю Илью. И художников своих тоже люблю. Я всех их люблю. Господи! Ты обрек меня любить. Ты дал мне дар — или, может, несчастье — любить этих людей. Я не хочу, чтобы им было больно. Спаси же нас, Господи!»

*Ксения Р.* Ее сочинение написано интересно, с чувством. В нем, например, есть образ отца: «Я сама знаю, что мне нужно, чтобы

2 Заказ № 1775

**18**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

уснуть. Папа, дай мне свою руку. Нет, не так, ладонью вверх. Вот теперь я положу ее под щеку и усну».

*Миша Т.:* «Очень сложно писать о любви. Казалось бы, самое теплое, родное состояние, а вот написать об этом сложно. Понял, что говорить об этом можно только одному человеку. Тому, кого ты любишь. Это какие-то очень интимные слова. Слова, которые показались бы, наверное, очень смешными, нелепыми на бумаге. Многих людей люблю. Люблю свою девушку безумно. Просто за то, что она есть. За то, что встретил ее однажды... За бесконечные ссоры, за слезы, за молчание в телефонной трубке, за ее глупые во­просы, за то, что ей постоянно не везет. Люблю свою маму. Навер­ное, самый близкий человек мне — это она. Люблю за то, что ждет. Когда меня но ночам не бывает дома, она сидит и ждет, спать не ложится. Вот так. А мне уже 20 лет! Люблю за то, что она все знает про меня, про друзей моих. Я ей об этом не говорю, но она знает. Во сне, что ли, видит... люблю свою маленькую сестру. За слезы, сопли, слюни, за то, что до сих пор писает в штаны, и никакие уг­розы не помогают. Люблю за то, что она самый естественный, доб­рый и безобидный человек на земле...».

*Ольга Р.:* «Был у меня человек, которого я очень любила. Он был для меня самым умным, самым красивым, самым великодуш­ным, самым мужественным. Звали его Саша... И вот мой Саша стал колоться. Новое увлечение захватило его всерьез. Мне было страш­но, а ему интересно. Наркотики уводили его все дальше от меня, в другой мир. Когда первая эйфория прошла, Саша понял и сам, что дело приняло серьезный оборот. Вот тут-то по-настоящему стала нужна ему я. Я забыла все на свете, родителей, работу, себя. Я жила только им, только его болью. Я сторожила его сон, когда ему удавалось заснуть, я его убаюкивала, как дитя, когда ему было плохо, придумывала и рассказывала ему о нашем чудесном буду­щем, о том, что скоро наступит весна, но это не помогало. Все шло по-старому. Я разыскивала его по притонам, вытаскивала из РОВД. Я превратилась в надежного, преданного, как собака, друга. Но Саша устал бороться и искал смерти. Мне несколько раз удава­лось убедить его не делать этого. А потом он мне предложил вмес­те покончить жизнь самоубийством. Я не хотела умирать, потому что молода, во мне еще много жизни и сил... Я отказалась. Было ли это предательством — не знаю...».

Какой драматизм! И какая хорошая память на жизненный опыт...

*Катя Р.:* «Рано. Восходит солнце, пустой пляж, и мы с папой во весь дух бежим по воде вдоль моря. А еще мы плавали вдвоем

**Начало обучения**

**19**

очень далеко за буек, и я держалась за его плечи и болтала ногами, а он плыл часами неутомимо, как кит... много всего было...».

Катя — девочка с поэтическим внутренним миром. И умная, и одаренная... Увы! Лицо и фигура подкачали.

Но вот начинается...

**ВТОРОЙ ТУР**

Мизансцена меняется. Дело переносится уже на Малую сцену. И комиссия увеличивается.

Рекомендуя абитуриента на третий тур — пропускать или не пропускать, — чью-то судьбу решаем сразу после десятки, а относи­тельно кого-то тянем до последней минуты, давая себе еще одну возможность подумать, оставляем фамилию в своих списках «до конца дня». Колебания, колебания...

Второй тур — это еще более углубленное изучение личности по­ступающего. Но это и изучение профессиональных возможностей абитуриента. Каков, скажем, диапазон голоса у юноши или девуш­ки? Или диапазон возбудимости? Диапазон заразительности, нали­чие воображения, фантазии и т. д.

На втором туре нужно уже не просто расслабить, освободить абитуриента от скованности — нужно «раскачать» его. А это не так просто. Очень помогают, наряду с другими приемами, музыкаль­ные задания. Они ведь нужны не только для изучения вокальных или танцевальных возможностей поступающего. Музыка «раскачи­вает» весь творческий организм абитуриента.

Задания, задания...

— Сережа, подойдите ближе, еще ближе, совсем близко, читайте негромко... шепотом... Не торопитесь... С паузами...

— Татьяна, отойдите дальше, еще дальше, в самую глубину... Вас не слышно! Громче... Еще громче. В три раза громче...

— Михаил, сядьте, пожалуйста, поближе к нам, к столу... Расска­жите-ка еще раз, зачем все-таки вы хотите стать артистом...

— Кирилл, станцуйте нам, пожалуйста, адажио... Можно с Ма­шей... Да, из «Лебединого озера»...

— Алеша, побудьте, пожалуйста, зайцем... а теперь черепахой... а теперь пауком... а попробуйте петилопой... Что это за зверь? А вы не задумывайтесь, играйте петилопу все. Мы и сами ее никогда не видели...

— Андрей, вот вам ситуация: вы — вещий Олег. Пришли на мо­гилу своего копя, видите его череп... И вдруг!.. Да, «из мертвой гла­вы гробовая змея, шипя, между тем, выползала». Действуйте... Сме­лее!..

**20**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**ЗАПИСИ НА ВТОРОМ ТУРЕ**

«Скучноват. Глаза? Тусклый!..

Рыжая, все в восторге, что она, мол, возбудима...

Голос +, конкретность +, характер?..

Трагичности нет. В Мандельштаме иллюстративен...

Играет па флейте, искренна, но чудовищный страх...

Пусть подрастет...

Надоедает...

Рациональна...

Глуп (глупо читает Светлова)...

Что-то прокисшее в ней, как выразился Галендеев...

?.. Оставить до конца дня...

Закрывает глаза. Психопат?..

Пискля...

Тусклый...

Бывает красив...

Неритмичное дыхание...

Есть какая-то острота. Недостает смешного, трогательного...

Маленький...

Стоит — жлоб, начинает читать — не жлоб...

Пропустить дальше по просьбе брата, выпускника прошлого курса...

Что-то в ней есть, смотреть па третьем туре...

+, но студентам-режиссерам всем почему-то не нравится...

Перестала нравиться, но для танца вышла полуголая, в купаль­нике, и наивно искала, куда включить шнур магнитофона, подку­пила своей непосредственностью...

Одно плечо выше другого. Всем правится...

Посмотреть в отрывках (Галендеев прав...).

Раньше казалось — нет самосознания, теперь — есть самосозна­ние...

Абстрактна...

Нет настоящего обаяния...

Любит собак, но лоб — ?..

Зажат...

Лучше стал во всем...

Маленький резкий голос, сильная мутация. Кот в мешке...

Оставить до конца дня...

Мелкое лицо и вообще не возвышается...

В резких красках противен...

Суетится, стала чирикать, нет голоса...

В этюдах стал почему-то грузинов вдруг играть...

Делал пародии на педагогов, на Ельцина...»

**Начало обучения**

**21**

Надо сказать, что в этих записях, в основном, все новое, то, что раньше замечено не было. Отмечу также, что во второй тур вошло и чисто музыкальное испытание — абитуриенты пели, танцевали, импровизировали под музыку. Но вот и второй тур позади.

**ОСТАЛОСЬ 45 ЧЕЛОВЕК**

Это уже немного, но все же в два раза больше, чем надо. Они должны будут предстать перед нами на третьем туре ровно через педелю. Эта неделя похожа на хороший, неторопливый (однако с ускорением) разбег для решающего прыжка. В эту неделю должно быть проделано много работы.

Абитуриентам предстоит трудиться над отрывками, которые мы им объявляем через два-три часа после окончания второго тура. Это будет их главным практическим испытанием. Но у них много и других дел. Тут и движенческая проверка, и психологическое об­следование, и медицинская комиссия, и коллоквиум.

**МЕДИЦИНСКАЯ КОМИССИЯ**

Она не дала нам какой-то новой важной информации. Единст­венное, у Миши Т. слабое зрение и линзы. Врач настаивает: «Он может быть принят только с условием но 93 статье». Учитываем «статью», но кардинально изменить судьбу абитуриента этот факт не может.

**ДВИЖЕНЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА**

Это более существенно. Проверка проводится кафедрой сцени­ческого движения1. Абитуриентов просят раздеться, остаться в ку­пальниках и плавках. Смотрят подробно: в статике, в движении. Кого-то педагоги по движению похвалили за прыгучесть, кому-то поставили за общее движенческое состояние плюсы, кому-то ми­нусы...

Андрей 3. с их точки зрения, большой, но приземистый.

Кирилл У. получил плюс за прыгучесть.

Кирилл Б. тощ и «скелетен», на их взгляд.

Ксения Р. получила плюс за шпагат.

Оля Я. получила минус за тяжелый низ.

В силу нашей — педагогов актерского мастерства — самонадеян­ности, решающим образом мнение мастеров сценического движе­ния на пас не влияет. Вернее, так: когда они льют воду на нашу ме­льницу, мы их приветствуем, а когда противоречат нашим

Теперь это кафедра пластического воспитания.

**22** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

соображениям, тогда мы их игнорируем. Нас тоже можно понять. При идеальном уровне абитуриентского состава мы могли бы вы­бирать и по признакам движенческой состоятельности будущих студентов. Но в сегодняшней ситуации это роскошь.

Наиболее принципиальным был момент с Галей О. Святослав Петрович Кузнецов (увы, ныне покойный) справедливо заметил, что она не попадает в такт, что она трусиха в движении. Мы ее взя­ли, однако два года спустя мы все-таки убедились в правоте С. П. Кузнецова1.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ**

Обследование проводилось под руководством вдумчивой и опытной Натальи Всеволодовны Рождественской. И здесь были интересные наблюдения специалистов. Начну с девушек.

Психологи сказали: Маша Л. — эмоциональна, чувствительна, способна увлекаться, по малоэнергична и трудна в переключении.

Галя О. — работоспособна.

Женя Ф. — малоэнергична, хотя, возможно, есть темперамент. Будет быстро уставать. Воображение хорошее.

Вероника Д. — хочет, может и будет работать.

Ольга Д. — очень активна, но, при полном отсутствии воспита­ния, будет суетлива от большой энергии. Воображение банально.

Юля К. — между средними и слабыми. (Нам показалось стран­ным это заключение психологов.)

Вика Б. — эмоциональна, энергична, работоспособна.

Маша Ж. — истеричность осталась (это по сравнению с про­шлым поступлением), но все остальное — плюс.

Теперь о юношах.

Андрей П. — внутреннее неблагополучие, грозящее нервным срывом, хотя работоспособен, эмоционален.

Миша Ч. — энергетика — плюс, способность к переключению — плюс, эмоциональная чувствительность — минус. Интроверт, труд­но открывается.

Кирилл Б. — плохо управляем. Высоко тревожен. Работоспосо­бен. Где-то гнездится страх.

Кирилл У. — энергия, оптимизм, желание деятельности. Однако эмоциональность — минус. Скромный диапазон переживаний.

Саша И. — размах переживаний и переключений очень боль­шой...

1 Нынче Галя — известный петербургский режиссер, уважаемый педагог на­шей академии.

**Начало обучения** **23**

Один парень так и остался для нас загадкой. Это Юра Е. Психо­логи сказали: «Работоспособен. Воображение — плюс, эмоциональ­ность — плюс, энергетика — плюс, темперамент — плюс, рани­мость — минус. Тонкая душевная организация. Самолюбие». Уважая такое высокое мнение психологов, мы решили его взять, но он выбыл, так и не приступив к занятиям. Может, слишком уж тонкая душевная организация сыграла роль? Или самолюбие? Не знаю, но он выбыл.

Так что, психологи не боги, как и мы все.

**КОЛЛОКВИУМ**

Перед коллоквиумом я мысленно готовил вопросы абитуриен­там. Меня интересовало, в какой пьесе хотел бы сыграть Володя Б. Вообще, что он думает о своем будущем в театре. Иногда это важ­но — внутреннее ощущение самого студента, хотя речь, конечно, идет о далеких прогнозах...

Мише Т. — вопрос о кино: что оно значит в его жизни... Решил спросить у Саши Ч., почему он не работает, ведь у него есть среднее театральное образование... Думал, зачем идет в театр Дима И.

Готовился к разговору с Викой Б., хотелось понять, достаточно ли у нее ума и глубины. И т. д.

Нельзя сказать, что коллоквиум разрешил все сомнения, упро­чил все симпатии, но кое-что новое там мелькнуло. Что касается общей культуры абитуриентов, тут нам помогли замечательные профессионалы. К коллоквиуму мы привлекли и Льва Иосифовича Гительмана — специалиста но зарубежному театру, и Юрия Нико­лаевича Чирву — великолепного знатока русской литературы. Ко­нечно, абитуриенты подвирали, немного красовались, но все-таки кто-то был искренен.

Кирилл Б. признался, что ни Астафьева, ни Распутина не читал, что для него Лев Толстой сложен, но зато на другие вопросы отве­чал интересно.

Вероника Д. Оказалось, что ее мама — художница по головным уборам в Кировском театре, и потому девочка часто ходила на ба­леты.

Ольга Д. Понятия не имеет, что это за романы «Анна Каренина» и «Воскресение». Но зато когда-то пела в детском хоре радио.

Володя Б. Прямо сказал, что никаких пьес не читал. Из круп­ных городов только в Киеве был один раз.

Жанна П. Обнаружила хорошую зрительную память.

**24**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Гриша 3. Честно сказал, что автора «Илиады» и «Одиссеи» не знает.

Илья Ш. Не глуп. Очень много знает про театральные декора­ции, про свет на сцене.

Вика М. Была с танцевальным ансамблем в Париже. Ольга Р. Ей нравятся Васнецов, Шагал. Денис С. Католик.

Галя О. Начитана. Хотела бы играть Гертруду, леди Макбет и Нину Заречную.

Разумеется, это была не только проверка культуры абитуриента, а еще одна возможность посмотреть на них вблизи, увидеть круп­ным планом. Скажем, у Сережи К. оказался дергающийся глаз, чего раньше не замечалось...

Катя Р. огорчила неподвижным, неинтересным лицом.

**«СЛУЧАЙ ИЗ МОЕЙ ЖИЗНИ»**

Это еще одна письменная работа. Но теперь она пишется в классе. Задачи этого сочинения: продолжить проверку человече­ской содержательности абитуриентов, жизненного опыта, их склон­ности к психологическому анализу, к самоанализу. Это была более показательная работа, чем домашняя, потому что надо было, полу­чив тему, тут же на нее откликнуться.

Костя X. «Мой крест». Сочинение о том, как от волнения он упал в обморок, когда его крестили (уже во взрослом возрасте).

Маша Ж. «Роды собаки». Много деталей, свидетельствующих о ее наблюдательности.

Андрей П. «Ностальгия по Парижу». Парень был в Париже!

Илья Ш. «Как я родился». Соригинальничал, конечно, но напи­сал с воображением. Он, мол, помнит момент своего рождения.

Многие работы были по-настоящему сильные.

Вот опыт переживания у Владимира Т.:

«Ну что ж! Есть в моей жизни грех, вспомнить который не очень-то приятно. Это было со мной на службе в военно-морском флоте. Тогда я был уже переведен на берег, служил в штабе чер­тежником-делопроизводителем. В этот вечер я сидел у себя в каби­нете и чем-то занимался. Вдруг из фойе меня позвал мой сослужи­вец. Хорошо помню его радостный вопль, выражавший неожиданность и азарт. Я, разумеется, выскочил из кабинета. Я увидел радостную физиономию моего друга, йотом — в узком ко­ридорчике — загнанную в угол крысу. Она вся съежилась и ожида­ла дальнейшего. Деваться ей было некуда — с трех сторон были стены, а четвертую закрывал собой мой друг. Я сразу сориентиро-

**Начало обучения**

**25**

вался и бросился за шваброй. Мы развлекались минут десять. По­том нолудохлую крысу выбросили на улицу, на снег. Я вернулся к себе и почувствовал себя как-то неуютно. Чуть погодя я понял, из-за чего это было. Вышел на улицу в чем был. Крыса лежала на снегу, свернувшись клубочком, и попискивала. Я попытался подо­брать ее, но она заковыляла от меня в сторону. За ней по следу на снегу тянулась ленточка крови. Я приволок ее в дом, в тепло. Пы­тался ухаживать, как за больным человеком. Помню, я сидел на­против коробки с нею и проклинал, как мог, себя самого. Представ­лял свое лицо в момент, когда играл в хоккей с крысой вместо шайбы — озверевший, одичавший, оболваненный. И вспомнил я тогда свое обещание матери перед уходом в армию: вернусь таким же нормальным, как был...». Миша Т.:

«В феврале 1987 года я был на съемках в Таджикистане, в горо­де Душанбе. Работал в картине «Афганский излом». На Востоке я был первый раз, все интересно, необычно. Экзотический базар с ослами и верблюдами, жара в феврале. Мы отработали дней пять, и вдруг началась война. Началось все очень неожиданно, никто даже и не подозревал. Мы приехали со съемок в 16.00. И дальнейшее сначала наблюдали из гостиничного окна, как по телевизору. Здо­ровое такое окно... Часов в пять на площади вдруг появились небо­льшие группы людей. Они сходились на площадь со всего города, с цепями, палками, камнями. Мы сначала подумали, что это какой-то национальный праздник или какая-нибудь демонстрация, но они начали избивать людей, в основном, русских. Разгар дня — на пло­щади было много людей, которые шли с работы, гуляли, отдыхали. А таджики перекрыли площадь со всех сторон и начали их изби­вать жестоко. Били молоденьких девушек. Те катались по земле и кричали. Били их ногами. Я помню, они перевернули детскую ко­ляску, ребенок покатился по земле, они его не тронули почему-то, избивали мать. Потом они перекрыли движение и стали крушить машины, автобусы, троллейбусы. Они остановили автобус, разбили камнями стекла и приказали русским оставаться в автобусе, а оста­льным выйти. Потом автобус подожгли. Их было очень много по­том... Они шли по площади. Сплошная такая черная масса круши­ла все на своем пути. Я первый раз в жизни видел толпу, это страшно. У них было оружие, они стреляли. А еще у нас па глазах убили администратора съемочной группы выстрелом в голову. А через неделю после приезда в Ленинград умер от инфаркта one-

**26**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**Начало обучения**

**27**

ратор-постановщик. Я не хочу думать, кто во всем этом виноват. Просто мы потеряли Бога».

Увидеть такое, пережить и запомнить! Кажется, Миша Т. может стать хорошим актером...

**ОТРЫВКИ**

Абитуриентам был предложен заранее обдуманный нами список отрывков. Цель — доразгадать, выявить, представить актерские ин­дивидуальности абитуриентов в лучшем свете. Набралось двадцать отрывков.

Здесь были Островский, Чехов, а также «Слуга двух господ», «Преступление и наказание», «Трактирщица», «Жаворонок», «Бе­зумный день», «Пигмалион», «Челкаш», «Ревизор». В общем-то, традиционный набор, но вот кому какую роль дать — для этого нужна точность предположения...

Программа третьего тура — «отрывки» — не всеми принимается безоговорочно. Хотя это придумано самим Станиславским. При­чем, он предлагал проводить такого рода испытание со всей тщате­льностью, то есть не просто (как это делаем мы) смотреть отрывки в подборных, приблизительных костюмах, на малой сцене, а в скру­пулезно точно пригнанных костюмах, в гриме (!), при полноценном театральном освещении, на большой сцене, в присутствии полного зала зрителей. Правда, на практике это не удавалось осуществить даже самому Константину Сергеевичу.

Авторитетнейший педагог, профессор В. В. Петров предлагает после второго тура не отрывки делать, а проводить особые контро­льные уроки со всеми абитуриентами сразу. Такая методика по­дробно описана им в статье «Мастер набирает курс».1 Как расска­зывается в этой интересной статье, мастер и его помощник организуют веселую театральную игру, в ходе которой абитуриен­ты расковываются и проявляются очень свободно и разнообразно. Кроме того, тут есть и дополнительный эффект. Поступающие взаимодействуют в этой игре, смотрятся так или иначе вместе и представляют, таким образом, некую пробную модель будущего курса... Этот опыт, конечно, заслуживает внимания.

Однако проанализируем подробно наш третий тур. Итак...

1 Петров В. В. Мастер набирает курс // Диагностика и развитие актерской одаренности: Сб. ст. — Л., 1986.

**I**

**ТРЕТИЙ ТУР**

На третий тур было допущено сорок пять человек. Надо вы­брать из них двадцать. Можно сказать, судьба молодых людей в на­ших руках... Вот приметы особой торжественности заключительно­го тура. Огромное количество болельщиков. (Пришли посмотреть как на интересное захватывающее зрелище). Приемная комиссия в полном сборе, представители ректората, телевидение. Как руково­дитель будущего курса обращаюсь к гостям с просьбой поддержать творческие поиски абитуриентов на площадке и к самим абитури­ентам — чтобы были внимательнее. Надо находиться в зале даже в тех случаях, когда идет не твой отрывок, потому что можешь пона­добиться в любой момент. В итоге создается особая атмосфера творческого напряжения, особая праздничность. Поехали!

Проще всего — с прямыми попаданиями, то есть со случаями, когда нами были верно угаданы роли для абитуриентов. Тут сразу возникал эффект заразительности, талантливости. С радостью мы убеждались: этот парень или девушка могут быть актерами.

«Преступление и наказание». Маша Ж. — Сопя, Сережа К. — Раскольников. Несмотря на то, что отрывок очень сложный, мы по­пали точно в цель, и душа за этих двоих уже была спокойна — их нужно брать. А ведь про Машу порой говорили до этого: «Ну да, способный человек, А кто она с ее данными? Маленькая и ноги не ахти. Что, только травести?» Нет, уж если девушка может быть Со­ней Мармеладовой, то, значит, она многое может!

«Медведь» Чехова — попадание, что называется, «в десятку». Миша П. превзошел все наши ожидания по раскованности, по зара­зительности, по энергии. Юля К. этим отрывком тоже себя защити­ла. Впрочем, чтобы убедиться, что в ней есть не только инженюш-ная заразительность, но и воля, я еще предложил ей читать (заранее просил приготовить) стихи Ольги Берггольц. Юля это сделала хорошо, обнаружив и нерв, и волю, и страсть.

«Дядя Ваня». С Шурой Е., как и ожидалось, возникли пробле­мы. А вот Илья Ш. — Астров убедительно доказал, что с ним все в порядке.

Отрывок из «Леса» (Аксюша и Петр). Оба абитуриента до этого были сомнительны: и Андрей 3., и Вика М. — оба в середняках. Непонятно, что они такое. И вдруг сильный комедийный эффект. Оба оказались смешные, оба характерные. Они буквально ворва­лись в состав будущего класса.

Вероника Д. в «Безумном дне» проявила волю и самообладание. Судьба девочки была решена. В этом же отрывке, но уже в отрица-

**28**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

тельную сторону, решилась судьба Зои Ж. Она оказалась безволь­ной, пезаразительпой...

Ольга Р. В «Слуге двух господ» все признали, что она очень живая. Даже ее профиль, сильная курносость, нас смущавшие, были ей «прощены». К тому же куратор отрывка сказал, что она умная, работоспособная, обучаемая.

Ксения Р. В «Хористке» понравилась всем. Проявился темпера­мент, в отсутствии которого ее подозревали.

**ИМПРОВИЗАЦИЯ - СЕРДЦЕВИНА НАБОРА**

Но не все попадания прямые. Вот тут-то начиналась самая рабо­та. Нужно было «достать» студента, взорвать его спящую природу, обнаружить его заразительность, создать для него экстремальные условия, которые вывели бы его из бытового самочувствия и бро­сили в самочувствие творческое. Это, собственно говоря, и есть сердцевина всего набора. Он невозможен без импровизации.

Но сначала слово абитуриентам.

«Самым сложным на экзамене было моментально перестроить­ся. Перестроиться на задание педагога. И выполнить его. Я всегда боялся таких заданий. И вот какая странная вещь. Именно во вре­мя таких заданий рождались какие-то удачные моменты. По-моему, самыми выигрышными моими местами были такие задания. Не будь их, я бы провалился. Даже отрывок не спас бы». Это пишет Миша Т.

*Галя О.* «Все хорошее, что получилось у меня на экзаменах, от­носится к неожиданным заданиям. Не к тому, что долго вынашива­ла, о чем думала, что пробовала дома, а к тому, что просили делать сейчас, немедленно, когда сложно спрятаться за готовое и будто бы выгодное для себя. Оказывается, это совсем не страшно — пробо­вать на глазах у всех, а очень интересно. Какая я была счастливая, когда читала «Москва — Петушки» и мне подсказали: «Галя, она же пьяная!» Пусть, наверное, это было не так здорово, как мне ка­жется, но я чувствовала, что у меня получается, и люди смеются».

*Женя Ф.* «Никогда в жизни не видев кадрили, я ее танцевала. И даже балет, к которому я не имела никакого отношения, тоже танцевала».

Итак, импровизация. По-моему, без импровизации педагога не­возможен экзамен, невозможен набор. Если ты правилен, логичен и только, если ты всего лишь вдумчив, у тебя ничего не получится. Значит, ты еще зажат. Если ты только оценщик того, что делает абитуриент, и советчик, пусть даже не глупый, — ничего не полу­чится. Ты должен расковаться, должен сам начать импровизиро-

**Начало обучения**

**29**

вать, вовлечь в импровизацию абитуриента, и только тогда вместе с ним вы что-то создадите. Это неоднократно подтверждалось на опыте. Особенно на третьем туре. В самом деле, тут ведь уже аби­туриента знаешь, он сыграл какой-то отрывок (скажем, неплохо), но ты понимаешь, что тебе нужно еще проверить, есть ли у него воля. Или тебе нужно дополнительно проверить, есть ли в девочке настоящая нежность. Есть ли в мальчике мужское сексуальное на­чало? Есть ли эксцентрика? Есть ли характерность? Действительно ли девочка глупа или просто перенапряжена? Действительно ли парень «деревянный» или просто у него не получается публично проявить свою живость? И т. д. Тогда ты бросаешься импровизиро­вать. И тут две быстрые мысли нужны. Точнее, две вспышки педа­гогического воображения. Во-первых, угадать будущие возможно­сти этого человека, представить его облик в будущих дальних ролях. А вдруг он — Хлестаков, а вдруг он — «мужественный чело­век», а вдруг он может быть заразительным в трогательном, страда­тельном или, наоборот, — выразительно ничтожен. Вдруг эта де­вочка в будущем «тихая героиня» или «любовница», или «мать»... И второе. Как только у тебя в голове возникает фантазия о нем или о ней — будущих, моментально возникают и средства испыта­ния. Можно сказать, что этот процесс — своего рода кастинг — про­ба абитуриента на гипотетические амплуа, соединение его с наивоз-можнейшими ролями.

Я уже не говорю о том, что есть приемы, которые многие педа­гоги используют с успехом уже давно. Скажем, испанский танец, когда надо проверить резкость, способность к волевому жесту. Цы­ганский танец, когда проверяется распахнутость, эмоциональная раскрытость. Или когда нужна нежность, даем адажио, просим тан­цевать или петь классическую музыку. Когда нужно проверить, мо­жет ли человек вживую общаться, подсылаем партнера в танец.

Русская песня, хорошо спетая, намекает па возможность даль­нейшей самореализации студента, когда он станет актером, в рус­ском репертуаре, например, в Островском. Очень сильный прием — эстрадная песня, направленная непосредственно в зал, рассчитан­ная на прямую заразительность, на волевой контакт со зрителем.

Или такие задания абитуриентам:

— гуляя по саду, найдите в траве птенчика, выпавшего из гнезда, возьмите его в руки... Осторожнее... (проверяем нежность, лиризм);

— читайте, пожалуйста, Пушкина (ясность, свобода);

— читайте Лермонтова (нервность, экспрессивность);

— читайте Некрасова (человеческая сострадательность).

**30**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Обычно в репертуаре студента есть басня. Но как ее использо­вать? Из одного «Волка и ягненка» столько можно выжать! Если перед нами талантливый человек, то обязательно талант проявится, когда он, к примеру, читает басню с точки зрения правоты Волка или с точки зрения правоты Ягненка. Или ему предлагается, чтобы Ягненок был хам, а Волк, наоборот, трогательный. Или пусть это будет встреча у реки двух шпионов, у которых слова Волка и Яг­ненка — это особый пароль. И т. д. Тут сразу проверяется юмор, сообразительность, переключаемость. Или говорим абитуриентам: «Волк и Ягненок очень-очень маленькие, они у вас на ладони сей­час, как у Гулливера лилипуты... Читайте, разглядывая их на своей ладони...»

Когда у абитуриента задавленное дыхание или стучащая речь — предлагаешь петь стихи и прочее.

Импровизация снимает излишнее напряжение, высвобождает и нашу, и их интуицию.

Если человек был способен к импровизации, то из него что-то обязательно выплескивалось. Но если он неталантлив, то в импро­визации оказывается бессилен.

**«ПОЛТАВА»**

Саша И. С ним была проблема. Он получил отрывок из «Леса». Сыграл Несчастливцева без всякого успеха, был скучен, да и до этого не блистал. Но чувствовалось, что его нужно как-то сдвинуть, что в нем что-то есть. Уже после отрывка просим его еще что-то почитать. Читает отрывок из «Полтавы»: «Горит восток зарею но­вой...». Читает заученно. Тогда предлагаю ему читать и курить. Ко­ваный стих читать куря... Читает. Ага, уже высвободило, сбило с дежурной манеры. Создался какой-то странный, но живой эффект... Покуривает... «Горит восток...» — затягивается, «Зарею новой...» — выпускает дым, «Уж на равнине по холмам...» — смотрит на колеч­ко дыма, «Грохочут пушки...» — снова закуривает и т. д. Потом прошу его читать и есть. Дали ему кусочек хлеба. Читает. Освобо­дился совсем. Стало ясно, что эти замечательные стихи могут быть у него живыми, он может их читать в обстоятельствах, рождать но­вый подтекст, быть неожиданным. Хорошо... Но что с темперамен­том, с волей, с энергией? Предлагаю ему быть кинорежиссером на съемочной площадке — снимать фильм «Полтава». Он должен командовать массовкой, а в данный момент именно съемкой сцены «Полтавская битва». «Горит восток зарею новой» — это сигнал осветителям включить все юпитеры. «Уж на равнине по холмам грохочут пушки» — приказ пиротехникам. «Дым багровый» — мол,

**Начало обучения**

**31**

давайте дым... Дальше приказ массовке: «Нависли хладные шты-ки » \_ обращение к одной части массовки. «Швед, русский» -распределение ролей в другой группе. «Колет, рубит, режет...» -указание киноактерам, что они должны делать... Это произвело бо­льшое впечатление. Абитуриент начал в этом задании азартно су­ществовать, блестяще импровизировать. Это было необыкновенно энергично и гомерически смешно. Благодаря этой импровизации и был принят Саша И.

Галя О., бесславно сыгравшая отрывок из «Чайки», получила задание через полчаса приготовить и показать нам отрывок из «Месяца в деревне», где она — Наталья Петровна, а Женя Ф. — Ве­рочка. И та, и другая на этом импровизационном задании очень выиграли. Потому что, во-первых, это оказалось более точное зада­ние, чем предыдущие отрывки, хотя те были срепетированы зара­нее, и, во-вторых, у девочек было мало времени, текст освоить они не могли, и просто вынуждены были находиться в импровизацион­ном самочувствии. То же самое — Галя правильно вспоминает — предложение ей читать «Москва — Петушки» от имени пьяной, на­дорвавшейся, с трагическим мироощущением женщины... Это была ее удача.

Относительно Миши Т. Нам надо было обязательно понять про этого комика и характерного актера — есть ли в нем человеческое содержание? Ему было предложено читать своими словами Пуш­кина. Помогло то, что он знал текст стихотворения, мягко говоря, частично. И он начал: «Я вас люблю, любовь еще, быть может, в душе моей и теплится. Но я не хочу надоедать вам, потому что...» Он был так беззащитен, растерян и нежен, когда это читал! Все ма­лейшие сомнения относительно Миши Т. были рассеяны.

Была пара: Маша Л. — Костя X. Они сыграли отрывок из «Жа­воронка» Ануя. Это было средне — и не плохо, и не хорошо. Меж­ду ними не возникло того, на что был рассчитан отрывок. Тогда им было предложено сходу импровизировать сцену Гамлета и Офелии. Они импровизировали, но тоже мало что вышло. Особенно нас бес­покоила Маша Л. — ее какая-то сухость, деревяшюсть. «Маша, но ведь принц сумасшедший!» И опять ничего. Тогда предложили простое — принц не сумасшедший, а просто болен, лежит с высо­кой температурой, и надо ему подать пить, дать лекарство... Полу­чилось! Оказалось, что в этой девочке есть нежность.

Мы предлагали ребятам все новые и новые неожиданные зада­ния. Это выручало их и выручало нас. Выручало, конечно, одарен­ных. А вот, например, целый каскад интересных импровизаций, ко­торые были предложены Шуре Е., как раз обнаружили, что ее

**32** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

брать не следует... Порой мы давали задания очень кратко, на «пти­чьем языке», подробно ничего не объясняя. Но одаренные быстро понимали смысл того, чего от них ждут, о чем с ними уже месяц разговаривают...

**НЕРВНЫЙ МОМЕНТ**

И вот, наконец, наступает самая нервотрепка — подведение ито­гов. Двери запираются. Остается приемная комиссия, педагоги, ку­раторы отрывков, представители ректората. Начинается напряжен­ное обсуждение, последняя дискуссия. Нужно ставить точки над «i», решить, кого допускать к общеобразовательным экзаменам, кого — нет. План набора у нас двадцать один человек. Мы с запа­сом должны пропустить двадцать пять, но кто эти двадцать пять из сорока пяти?

По поводу безусловных пет споров: такие-то должны, с нашей точки зрения, учиться, а такие-то не должны. Но что делать с аби­туриентами, которые имеют и плюсы и минусы? Здесь положение мастера, набирающего курс, самое трудное, самое ответственное и самое нервное. Как поступить и верно, и по совести, точно профес­сионально и по-человечески? После третьего тура ты физически ощущаешь всю серьезность твоей миссии — ты должен сейчас либо поддержать человека в его жизненных устремлениях, либо отбро­сить.

Четыре кандидатуры — Галя О., Женя Ф., Дима И., Коля Е. — трудно обсуждались, и но ним очень тяжело принималось решение.

Галя О. Действительно плохие данные. Ужасные впечатления от нее у кафедры сцендвижения — не танцующая, не пластичная, пло­хо двигающаяся. В то же время — два попадания: «Москва — Пе­тушки» и Наталья Петровна из «Месяца в деревне». Студенты-ре­жиссеры знают ее лично и говорят о ее глубине и содержательности. Страсть учиться — необыкновенная. Я прики­нул, спроецировал ее па какие-то в будущем трагические возраст­ные роли и, несмотря на отчаянное сопротивление кафедры движе­ния, решил ее пропустить.

Женя Ф. С тяжелым чувством рассматривался этот вопрос. К концу третьего тура мне она стала неинтересна. Но данные: «дво­рянский» облик, молоденькая... Почти против совести я ее оставил, как бы цепляясь за сильные впечатления на консультации и на первом туре (ведь они же были!).

Дима И. То же самое. Его данные: наследственная красота, му­зыкальность при больших подозрениях относительно «нутра», со­здали сложное ощущение. Но пропустили.

**Начало обучения**

**33**

Коля Е. Я поставил вопрос так: есть ли кто-нибудь в комиссии, кто за него подаст голос? Все молчат. Тогда психологи говорят: «Мы!» И вот единственный голос психологов подтолкнул меня к положительному решению.

Гриша 3. Случай, который не обсуждался широко, но душа на этот счет была у меня не на месте. По всем актерским испытаниям, по творческим показателям он был интересен, но что-то сильно на­стораживало в его характере, в его человеческом существе. Это не­возможно было сформулировать... Его пропустили на общеобразо­вательные экзамены...

Шура Е. Мнение кураторов, что она надменна, заносчива и че­ловечески неконтактна, окончательно склонило меня к негативно­му решению.

**ЭКЗАМЕНЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ**

Двадцать пять человек вышли на них. Эти экзамены нам кое в чем помогли. «Слетели», получив двойки но сочинению и по исто­рии, Дима И. и Гриша 3. И мы испытали внутреннее облегчение. Судьба за нас довершила процесс селекции. А, впрочем, может быть, тут и не судьба, а тоже некая закономерность. Ведь эти двое оказались еще и безграмотны, не проявили воли, хотя могли бы хоть что-то выучить по истории за эти три дня.

**ИХ - 22**

Итак, перед нами двадцать два человека. Студенты будущего курса. Набор позади. При всей пестроте, иногда суетности, сумбуре это был замечательный творческий процесс и, по существу, уже первый этап обучения. И, надо сказать, этап замечательный. Если бы удалось и нам, и студентам что-то в дальнейшем делать на уровне набора! — думали мы. Да и потом, в течение года, студенты неоднократно вспоминали набор, охали и вздыхали — почему мы так замечательно учились (они так и говорили!) во время набора, и почему так размагничивается и провисает воля потом, в процессе обучения?

Почему? Конечно, тут проблемы, прежде всего, психологиче­ские: исчерпывается ситуация, когда человеку нужно что-то дока­зать и во что бы то ни стало утвердиться. А когда уже поступил, чего там напрягаться... Но, конечно, есть здесь и чисто творческие проблемы. Эффект первого раза, первого знакомства, первого творческого рывка — он еще по-настоящему не исследован. Како­вы источники эффектности «первого раза»? Это ведь в будущем проблемы первой пробы, которая всегда получается, и первой чит-

3 Заказ № 1775

**34**

**Вениамин Филыитинский. Открытая педагогика**

ки пьесы, которая всегда интересна, и срочного ввода на роль, и, вообще, первой реакции, о чем так замечательно написано у выда­ющегося педагога Николая Васильевича Демидова. Но, к сожале­нию, мы, повторяю, энергию первого раза не научились использо­вать и поддерживать...

Набор 1991 года был позади. Это было трудно и увлекательно. А впереди уже маячили новые, еще более трудные вопросы: «Чему учить? Как учить?»

**ТРИ УПРАЖНЕНИЯ**

***[Из опыта обучения в первом семестре — осень 1991 г.)***

Первый год учебы в драматическом классе очень важен и сложен. Именно в течение первого курса формируются основные навыки актера, закладываются основы его творческих убеждений, основы школы. Особенно важен первый осенний семестр, у первых двух-трех месяцев обучения особый смысл.

(Сейчас я не говорю об очень существенных психологических и воспитательных аспектах обучения — это отдельная тема, а пока речь об освоении элементов собственно актерского мастерства.)

На этом этапе важен набор заданий и упражнений — инстру­мент обучения. Большинство из этих простых (не случайно, а пред­намеренно простых) упражнений известны. Давно замечено, дело не в самих упражнениях, а в том, как они используются. Вот три новых практикуемых в пашей мастерской упражнения. Кому-то они покажутся педагогически субъективными, а, может быть, и спорными, но, возможно, кто-то извлечет из этих опытов что-то для себя полезное.

**«ЯБЛОКИ»**

Это одно из самых первых наших упражнений. Мы его делаем зачастую на первом же сентябрьском уроке мастерства. «На сцене все должно быть естественно, правдиво, не нарочно, не фальшиво и т. д.» — это говорим ученикам сразу. Но как предметно дать сту­дентам представление о подлинности, о подробной и полной прав­де на сцене?..

— Яблоки ели когда-нибудь? Улыбаются

— Помните, как они выглядят? «Конечно!»

— Какого бывают цвета? «Ну, разные...»

**Начало обучения**

**35**

— А все-таки...

«Красные, желтые, зеленоватые, с полосками...»

— А по размеру, по весу, по сортам? «Большие, маленькие, "райские", "антоновка"»...

— Наметьте себе каждый мысленно какое-нибудь конкретное яблоко. Возьмите это воображаемое яблоко в руки. (Делают.) Ощу­тите его объем, вес, форму. Конечно, не умом — пальцами вспоми­найте... Пусть подушечки пальцев работают ...

Пытаются ощупать воображаемое яблоко.

— А цвет? А где черенок? Подержите яблоко за черенок. Возь­мите снова в ладонь. А какого оно цвета? Какие оттенки?

Пытаются увидеть.

— А теперь — самое трудное — запах. Вспомните, как оно пахнет. Принюхиваются.

— Кому-то уже захотелось съесть свое яблоко? «О, да!»

У кого-то, выясняется, пошла даже слюна.

— Подождите. Скажите мне пока вот что. Значит, вы эти ваши яблоки хорошо, до мельчайших подробностей видите, ощущаете и обоняете, так?

«Да, очень подробно...»

— Иванов, расскажите нам про свое яблоко.

— Петрова, похвастайтесь своим яблоком.

— Сидоров, у вас хорошее яблоко, красивое, аппетитное? Румя­ное? С пупырышкми?

«О, да». — С нетерпением предвкушают «еду».

— Хорошо, теперь каждый откусите кусочек от своего яблока и вспомните его вкус.

Делают.

— Значит, вы утверждаете, что подробно, точно, со всеми нюан­сами вообразили себе яблоки, вплоть до их вкуса? Отлично... Те­перь попробуем сменить яблоки на другие. Эти яблоки отложите.

(Кладут «яблоки» на стол, слегка недоумевают...)

— Знаете что, — говорю я, наконец, — возьмите-ка вот эти ябло­ки...

И достаю из спрятанной под столом сумки заранее приготов­ленные натуральные хорошие, красивые яблоки. «О! О! О!» — обычно раздается вопль восторга. Даю каждому по яблоку.

— Изучайте!.. Объем, фактуру гладкость или шероховатость. По­держите яблоко на ладошках, чтобы ощутить его вес, всматривай­тесь в каждое пятнышко, в каждый бугорок. Принюхайтесь. Ну

36

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**Начало обучения**

**37**

что, не кажется ли вам, что настоящие яблоки все-таки более инте­ресные, чем ваши? И именно потому, что они таят в себе в десятки раз большее количество подробностей, нюансов цвета, фактуры, за­паха...

Соглашаются. «Конечно. Но, если бы вы нам заранее дали их...»

— Вот я вам их и дал. Изучайте! Смелее!! Изучают. Находят все новые и новые тонкости. Наконец наступает торжественный момент:

— Ешьте! Но, чур, есть надо не так, как обыкновенные люди едят, а как артисты...

«То есть?..»

— Ешьте и скрупулезно анализируйте процесс еды. Как откусы­ваете? С какого боку? Какие именно ваши зубы первыми впивают­ся в яблочный бок? Какими зубами жуете? Что при этом происхо­дит с языком? Как выделяется слюна? Как происходит глотание? А в руке что остается? А пальцы разве не мокрые? А разве не ста­новится оставшаяся часть яблока все легче?

Едят обычно долго, сосредоточенно, «задумчиво»... Наконец, съели, сложили огрызки в мусорную корзину...

— Ну что ж, теперь у вас есть возможность съесть еще раз эти самые (увы!) съеденные яблоки как воображаемые. И сделать это на более высоком уровне тщательности, чем сначала. Ибо у вас све­жа память от реального жизненного процесса.

Действуют. Проделывают снова весь путь от момента, когда они получили от меня яблоки — тут я подыгрываю, то есть снова раз­даю воображаемые теперь яблоки, — и до складывания огрызков в корзину.

— Что скажете? Теперь-то вы проделали все, как вам кажется, идеально?

«Да, да...»

— Вы в этом уверены? «Да!»

— А ну-ка, проверьте еще раз.

Я достаю вторую порцию настоящих яблок. И снова студенты реально их едят; но тут уже процесс оглядывания, принюхивания, осязания, изучения вкусовых ощущений оказывается более подроб­ным и несколько другим. Дело в том, что по моей просьбе студен­ты теперь периодически прерывают реальный процесс, и отдельные его этапы проделывают воображаемо. Подержали яблоко в руках, отложили — подержали воображаемое яблоко. Откусили кусочек, съели — съели воображаемый кусочек и т. д., и т. и. Это долгое

упражнение, но па него не надо жалеть времени. Оно должно вре­заться в память студентов. Должно надолго запомниться и само упражнение, и выводы из него. Ведь студенты фактически получа­ют первое осязаемое понятие о правде, о том, что правда зависит от точно воспроизведенного жизненного процесса, складывается из мельчайших его подробностей.

При этом студенты получают также первый навык необходимо­го и постоянного сравнивания процессов воображаемых (то есть, сценических) с процессами реальными. Они впервые понимают, сколь крепкой и конкретной должна быть связь актера с вообража­емым (или реальным) объектом на всех уровнях ощущений (зрите­льная связь, обонятельная и т. д.). Как ни странно, и с реальным объектом актеры иногда связываются плохо. Вот и студентам ино­гда напоминаем, когда они пробуют настоящие яблоки: ешьте с удовольствием, вы любите яблоки, вы давно не ели яблок...

Если упражнение проделано хорошо, то мы, педагоги, потом его часто припоминаем студентам, когда занимаемся другими, уже бо­лее сложными (психо-физическими) процессами. Говорим иногда: «Давайте проделаем этот этюд или сыграем такую-то сцепу подроб­но, правдиво — па уровне «яблок». Конечно, тут дело не только в правде. Да и правда здесь, если так можно выразиться, предварите­льная, малая правда. До большой художественной правды еще очень и очень далеко. Но начинается *изучение путей* добывания большой правды, и путь этот лежит через физические действия и ощущения (или в другом порядке — через физические ощущения и действия; ведь мы сначала оглядывали и обнюхивали яблоко, а по­том его ели; впрочем, об этом нюансе надо говорить особо...), начи­нается ход к освоению методологии или, вернее сказать, к освое­нию фундаментальных основ творческой концепции К. С. Станиславского.

Разумеется, всего этого мы студентам пока не говорим, не даем лишних напутствий. Достаточно пока одного: «правда-неправда», «точно-неточно». Что же касается Станиславского, тут, дай Бог, еще нам самим, педагогам и теоретикам, как следует разобраться. Что такое «метод физических действий» и как возникло это выра­жение? Почему «метод»? Метод чего? Репетирования спектакля? Индивидуальной работы актера над ролью? Метод создания опор Для партитуры роли? Или это всего лишь способ втянуть в работу? И почему, говоря «метод физических действий», часто опускают физические ощущения? А не вернее ли говорить: «Метод физиче­ских действий и ощущений». И как этот метод связан с другим —

**38**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**Начало обучения**

**39**

«методом действенного анализа»? Почему их часто упоминают ря­дом или вперемешку?.. Однако отложим на время сложности. По­пробую описать второе из важных для нас упражнений.

**«КАМНИ»**

С этим упражнением мы не торопимся. Начиная с «яблок», мы проводим целый курс «тренинга физических действий и ощуще­ний». Мы используем для этого всевозможные известные упражне­ния и задания. Мы велим студентам изучать дома бытовые и хо­зяйственные процессы (чистка зубов, глажение утюгом, приготовление яичницы и т. д.). Мы даем целый цикл заданий на тему «ВОДА» (умывание, душ, баня, купание в море и т. д.). Мы организуем поездки студентов за город, на пикник, а потом просим все, что там было, повторить в классе с воображаемыми предмета­ми... Мы изучаем логику простых действий с подробной их запи­сью в творческом дневнике (например, затачивание карандаша, пе­ревязка раны, надевание носков и проч.). Мы изучаем вместе со студентами жизнь человеческого тела в жару, в холод и тоже наста­иваем па записи результатов этих упражнений в творческом днев­нике. Например, мы просим записать 20-25 ощущений и подробно­стей поведения человека, промокшего под дождем и проч.

Но вот наступает пора, когда в глазах студентов все чаще и чаще мы читаем немой вопрос: «Когда же?.. Когда будем играть? Когда перейдем к ролям, образам?»

И тогда на одном из очередных уроков я начинаю медленно — и с юмором, и всерьез — подбираться к новой проблеме.

— Хотите играть? -Да.

— Ну что, начнем, что ли, с Гамлета? (Смеются.) С Паратова, с Ларисы, с Треплева? (Улыбаются.) Ну, может быть, с какой-то со­временной роли? Ну, там, Зилов из «Утиной охоты»? («Гм, гм»...) Ну, тогда начнем с кошки, собаки?.. («Давайте, давайте»).

Тут я выдерживаю паузу.

— Нет, пожалуй, начнем с еще более простого, с самого-самого элементарного... Впрочем, не знаю, получится ли... (Заинтересова­ны.) Ладно, начнем с ... (держу паузу) камня. Можете ли вы сыг­рать роль простого элементарного камня?.. (Насторожились.)

И дальше рассказываю обстоятельства.

...Где-то на Севере... может быть, на Карельском перешейке... на поляне...недалеко от дороги...вразброс лежат камни, валуны... Они разных размеров, но, в общем, довольно крупные, величиной с при-

севшего человека... Начало осени... Хорошая, хотя и переменчивая погода... То солнышко, то легкий ветерок... Сейчас солнечно. Тиши­на, лишь одинокая птица посвистывает...

Вот и задание: побыть некоторое время камнем... Всего лишь камнем... Что может быть проще: не зверем, не птицей, не божьей коровкой даже, а простым камнем... Действуйте...

Студенты — кто сгорбливается, кто приседает, кто просто ло­жится на ковер, сгруппировав тело, — затихают...

В чем своеобразие этого упражнения? Оно исключает любую физическую активность, ведь у камня нет ни рук, ни ног, он не мо­жет двигаться, он лишен мимики, у него нет лица. В то же время, уж коли тебе предложено побыть камнем (предложена «роль»), ка­кую-то активность ты должен проявлять. Какую же? Естественно, *внутреннюю.* При внешней неподвижности с тобой, с твоим орга­низмом, в твоей голове должно все же что-то происходить. Впер­вые тебе, студенту, становится ясно, что ценность твоего пребыва­ния на площадке — в богатстве внутренней жизни...

Тем временем я стараюсь помочь «камням» зажить внутренней жизнью. Я предлагаю не только ощущать внешние природные и прочие воздействия (это мы уже «проходили»), но и думать, вооб­ражать. Что значит думать? Это значит проговаривать, проборма-тывать какие-то внутренние тексты. Скажем, пока так. Пусть «кам­ни» этими текстами сперва всего лишь фиксируют ощущения. Например, пусть «камень» бормочет: «...Солнышко пригревает пра­вый бок, но вот левый замерз...». Тем временем я стараюсь руково­дить погодой. Говорю, к примеру: «Накрапывает дождь... прекра­тился... подул ветерок». Иногда я начинаю и физически воздействовать на «камни»: хожу между ними, на какой-то «ка­мень» присаживаюсь, до какого-то лишь дотрагиваюсь пальцами, что, естественно, сразу приводит «камень» к предположению, что па него села птица или проползла по нему гусеница... Потом неко­торые «камни» я переворачиваю — это им почему-то очень нравит­ся... Я, между тем, настаиваю, чтобы проговаривание внутреннего текста продолжалось... Они бормочут...

Итак, «камни» в какой-то мере уже и ощущают, и думают. Тог­да я прошу помощника включить магнитофон. На специально под­готовленной фонограмме записаны топот копыт приближающихся коней, песня, затем удаляющийся топот... Будто бы проехал кон-ный отряд. И тогда у «камней» разыгрывается воображение. Они представляют каких-то всадников, каких-то людей. Так, одному из «камней» показалось, что когда-то здесь уже были люди, среди них

**40**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

был какой-то черноусый, они тогда спешились и расселись по кам­ням, был еще какой-то мальчик и т. д. В общем, в воображении «камней» возникли некие картинки... Упражнение закончено. Обсуждаем.

— Вам было интересно?

— Да, очень.

— Были ли у вас моменты, когда вы чувствовали себя камнями?

— Были.

— Ну, вот вам и первые роли. Я вас поздравляю! Впрочем, не удивляйтесь, но я вас должен похвалить именно за то, что «ролей» не было. Вы не играли «роли». Вы не притворялись камнями. Иг­рать на сцене — это, значит, быть, а не притворяться. А вам уда­лось, пусть несколько секунд, но побыть камнями. Это хорошо... А что вам мешало? Я — своим хождением? Понятно. А потом при­выкли? Ну и хорошо. А что вы подумали, когда я вас переворачи­вал? Что какой-то мужик искал червей для рыбалки? Хорошо, пусть так.

...Затем мы делаем выводы из проделанного упражнения. Из ка­ких же элементов состоит внутренняя жизнь (человека, животного, камня — любого существа)? И мы приходим в итоге к понятию не­коей *триады.* Это, конечно же, схема, модель, но все же...

Первый элемент — это физические ощущения. (Наш «камень» чувствовал, как по нему ударяют капли дождя, потом чувствовал, что пригревало солнышко, что под ним было сыро, что по его «спи­не» ползла гусеница...).

Во-вторых, — это думанье, мысли («камень» формулировал, что для пего хорошо, что плохо, сравнивал, бормотал, шептал...).

В-третьих, — воображение (у «камня» была своя маленькая био­графия, некое прошлое, от которого остались какие-то «картинки», проезд всадников, например, а, возможно, и какие-то мечты о буду­щем...).

Итак, физические ощущения плюс мысли, плюс воображение. Конечно же, повторю, это грубая модель, грубая временная рабочая схема. Это верно все же для условного, примитивного существа. Ведь в случае с человеком все гораздо сложнее. Во-первых, у чело­века есть исходное *физическое самочувствие:* он здоров или болен, молод или стар, худой, как былинка, или толст и одышлив. А уже на это физическое самочувствие накладываются дополнительные физические ощущения, возникающие от внешнего воздействия. Ра­зумеется, такие ощущения гораздо тоньше, чем у камня: человеку дано ощущать не только жару и холод, но и наступление темноты,

**Начало обучения**

**41**

бессонницу, замкнутое пространство и т. д. — тысячи вещей вплоть до вращения Земли. Когда же мы рассматриваем не только внут­реннюю жизнь, но жизнь в целом, то к физическому самочувствию и к физическим ощущениям примыкают и физические действия (человек рубит дрова, ведет машину, закуривает), и вот уже физи­ческие ощущения, физическое самочувствие, физические действия, интегрируясь с психикой, создают сложное психофизическое бытие человека и его психофизическую жизнь.

Во-вторых, о думанье. Оно, конечно, у человека не такое иллю­стративное, как у камня. Человеческое мышление в тысячу раз сложнее и по содержанию и, так сказать, по внутренней лексике1. Думанье человека наполнено зачастую острой конфликтностью, включено в события; иногда мышление само по себе является дей-ствованием, поступком (например, принятие каких-либо решений, научные или художественные открытия...). В-третьих, о воображе­нии. Эта сфера у человека особо важна и тонка. Тут-то, если можно так выразиться, и хранятся обстоятельства жизни человека (обсто­ятельства пьесы и роли). К тому же Станиславский, говоря о вооб­ражении, о видениях, о так называемой киноленте, имел в виду не только хранящиеся у человека запасы зрительских образов, но и запахи, звуки, осязательные и обонятельные следы в памяти чело­века.

Наконец, надо подчеркнуть и то, что эти три линии — линия физической жизни, линия мысли и линия воображения — являют­ся не совсем автономными. Они очень связаны, очень переплетают­ся. Есть, например, мнение — об этом в свое время говорил, в част­ности, профессор В. Н. Галендеев — что мысль и воображение неразделимы2. Вообще, у этих трех линий сложные «отношения». Линии не только переплетаются, но и прерываются иногда. Бывает, что острое ощущение тормозит и останавливает всякое мышление, иногда резко превалирует воображение, иногда доминирует интен­сивная мысль.

Разумеется, все эти наши теоретические тонкости студен­там-первокурсникам ни к чему. В конце урока по нашему предло­жению записывают в свои творческие дневники следующие «про­стые правила»:

1 Шведерский А. С. Внутренняя речь в работе над ролью. — Л., 1988.

2 Впрочем, и новейшие психологические исследования, а также серьезные ра­боты по актерскому тренингу считают «воображение — мышление» единым по­нятием. (См., напр.: Грачева Л. В. Актерский тренинг: теория и практика. — СПб., 2003.)

**42**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

— на сцене надо испытывать физические ощущения и совершать физические действия;

— на сцене надо думать;

— сценическое существование невозможно без видений, без во­ображения.

Опишу, наконец, и третье важное для нас упражнение.

**«ЦЕПОЧКИ»**

Для нас, педагогов, важно вместе с нашими учениками проник­нуть в сердцевину коренных открытий Станиславского, понять, в частности, в чем суть приоритета физических действий в его мето­дологии.

В свое время профессор Л. А. Додин дал студентам-режиссерам такое задание: выписать из литературных произведений те момен­ты, где авторы подробно описывают физические действия своих ге­роев. Я, в свою очередь, предложил перевести это задание уже в практическую плоскость, то есть осуществить «цепочки» физиче­ских действий на площадке. Задание оказалось эффективным. Даже только прочитывая на уроках «цепочки», мы убеждались в том, какое огромное значение серьезные писатели придают физиче­скому бытию людей, как они точны и скрупулезны в описании фи­зических процессов и, наконец, как они хитро через эти описания подбираются к человеческой душе. Студенты начали пробы. Мы стали исследовать (с воображаемыми предметами, разумеется), как пьют вино у Ремарка в «Трех товарищах», как в келье отца Сергия медленно раздевается красавица Маковкина (в рассказе Толстого) или как упрямо и терпеливо созидает свою новую жизнь Робинзон Крузо.

А вот у Чехова, например, есть такая «цепочка»: Ванька Жуков, «дождавшись, когда хозяева и подмастерья ушли к заутрене, достал из хозяйского шкапа пузырек с чернилами, ручку с заржавленным пером и, разложив перед собой измятый лист бумаги, стал пи­сать...».

Или фантастически подробный процесс подготовки к трапезе в чеховском рассказе «О бренности»: «Семен Петрович, рискуя сжечь пальцы, схватил два верхних, самых горячих блина и аппе­титно шлепнул их па свою тарелку... Он приятно улыбнулся, икнул от восторга и облил их горячим маслом. Засим, как бы разжигая свой аппетит и наслаждаясь предвкушением, он медленно, с расста­новкой обмазал их икрой. Места, на которые не попала икра, оп об­лил сметаной... Подумав немного, он положил на блины самый

**Начало обучения**

**43**

жирный кусок семги...» и т. д. (вплоть до того момента, когда Семе­на Петровича, уже, наконец, раскрывшего рот для еды, «хватил апоплексический удар»).

А какие удивительные, хотя вроде бы и простые, ощущения описаны в повести «Степь». Вот Егорушка (главный герой произ­ведения) «поймал в траве скрипача, поднес его в кулаке к уху и долго слушал, как тот играл на своей скрипке. Когда надоела музы­ка, он погнался за толпой желтых бабочек, прилетавших к осоке на водопой...». Потом он увидел, что из холма, склеенного природой из громадных камней, сквозь трубочку болиголова тонкой струй­кой бежала вода. «...Егорушка подставил рот под струйку; во рту его стало холодно и запахло болиголовом; он пил сначала с охотой, потом через силу и до тех пор, пока острый холод изо рта не побе­жал по всему телу и пока вода не полилась но сорочке...».

Все эти цепочки проделывались студентами с наивозможной точностью, разбирались и критиковались смотревшими студентами с величайшей придирчивостью. При этом и исполнители, и крити­ки, естественно, привлекали весь свой собственный опыт ощуще­ний (на что, разумеется, и надеялся педагог).

А теперь я опишу случай, который для всех нас стал принципи­ально важным. Один из студентов, Юра К., взял для работы «це­почку» из «Преступления и наказания» Достоевского: тот момент, когда Раскольников, задумавший убить старуху-процентщицу, де­лает для своего орудия убийства, для топора, петлю — особое при­способление, чтобы, когда он пойдет на улицу, топор не был ви­ден...

Сразу подчеркну, что условием задания было: от своего имени проделывать физические действия героя, ни в коем случае не играя его, не пытаясь ни в кого «перевоплотиться».

И вот, после показа Юры мы стали обсуждать его работу, стали корректировать, стали придираться к нюансам. Все шло нормально, но потом возникла дискуссия. Как я ни настаивал на идеальном со­блюдении условий упражнения, мне это не удалось. Студентов му­чил вопрос: «Кто перед нами должен действовать — Юра К. или Раскольников?» Я говорю: «Юра». Они: «Но ведь это физические действия именно Расколышкова. Изготовление петли связано с це­лью Раскольникова — потом в эту петлю будет вставлен топор, этим топором будет убита старуха».

Я стоял на своем. Внутренней поддержкой для меня был Ста­ниславский с его опытами по «Ревизору», описанными в «Работе актера над ролью». Там он предлагает актеру проделать все дейст-

**44**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

вия вернувшегося в гостиницу Хлестакова от своего имени, не ду­мая о том, что это Хлестаков. И вот на одном из следующих уроков меня ждал сюрприз студентов. Дело в том, что у них был пафос до­казать, что, мол, я слишком превозношу эти самые физические дей­ствия и ощущения; что в них нет ничего чудодейственного, что они ничто, если нет цели и т. д. Они попросили меня посмотреть две работы. Смысл сюрприза, как потом выяснилось, сводился к следу­ющему: Юра К. проделает «цепочку» Раскольникова нейтрально, нисколько не стремясь, как я и просил, играть Раскольникова. А Олег Д. произведет все те же действия, но втайне от меня будет иметь цель убить старуху и «одухотворит» свои действия этой це­лью.

Мне свой замысел ребята заранее не раскрыли, а просто показа­ли для сравнения оба варианта упражнения. Ко всеобщему удивле­нию, результат оказался обратным тому, чего они ожидали. Юра, точно воспроизводивший «чистые» физические действия, был жи­вым. Олег же суетился, был неубедительным. Причем, Юра, и это заметили все, как это ни странно, даже чуть-чуть приблизился к ...Раскольникову. Так что сравнение оказалось в пользу Юры, в по­льзу «метода физических действий». Воспользовавшись «победой», я говорю студентам: «Вот видите, даже относительно точное вос­произведение Юрой физических действий Раскольникова немного приблизило его к герою. А если бы он еще осуществил то, что на­писано у Достоевского, с более высокой степенью точности? Они: «Юра был точен». Я: «Нет. Не совсем. У Достоевского есть много важных нюансов. Во-первых, Юра мог бы быть более подробен. У Достоевского написано, что Раскольников «отыскал в... белье одну, совершенно развалившуюся, старую, немытую свою рубашку. Из лохмотьев ее он выдрал тесьму...». Во-вторых, уже здесь к фи­зическим действиям добавляются физические ощущения. Ну, ска­жем, запах грязного белья, ощущение иголки в руках и каких-то конкретных суровых или, наоборот, тонких ниток. В-третьих, с фи­зическими действиями и ощущениями у Расколышкова связано его общее физическое самочувствие. Раскольников действует почти сразу после того, как он проснулся. А проснулся он после тяжело­го, примерно трехчасового дневного сна. Спал он в пальто, уткнув­шись лицом в подушку, а такой сон особенно тяжел. При этом уже второй день Раскольников почти ничего не ел (накануне за весь день — щи, рюмка водки и кусок пирога, сегодня три-четыре ложки супа с хлебом). Наконец, еще вчера его лихорадило, да так, что «на жаре ему становилось холодно». Приступ лихорадки и озноб по-

**Начало обучения**

**45**

вторялись и вчера вечером. А сегодня с утра у него болела голова. Короче говоря, Раскольников болен. И, наконец, существенно ощу­щение пространства, ощущение Раскольпиковым своей маленькой, тесной комнаты. Очевидно, для Достоевского это важно, и потому он описывает комнату очень подробно: «Это была крошечная кле­тушка, шагов шесть длиной, имевшая самый жалкий вид с своими желтенькими, пыльными и всюду отставшими от степы обоями, и до того низкая, что чуть-чуть высокому человеку становилось в ней жутко...». Заметим, что Раскольников ростом был выше среднего, так что это чувство низкого потолка тоже надо попытаться уло­вить».

Мои соображения показались студентам резонными. Правда, после паузы кто-то все же спросил: «А как же все-таки с целью?»

— Цель никуда не денется... Между прочим, если актер внимате­льно прочел роман Достоевского, то обстоятельства жизни Раско­льникова, а с ними, возможно, и его «цели», сами войдут в актера. Даже помимо его воли. Это в какой-то степени происходит само собой. А вот скрупулезно точно физически действовать и точно воспроизвести тончайшие физиологические процессы — это требу­ет больших усилий... Во-вторых, разве в жизни у нас в голове каж­дую секунду держится цель? Нет. Вот и у Раскольиикова, когда он сшивал из куска рубахи петлю, то же самое. Он не думал беспре­рывно: «Убью старуху-процентщицу». Порой он думал простое, что-то вроде: «Ах, черт, какая гнилая, расползающаяся ткань, какие нитки плохие, какая иголка тупая». Или что-то в этом же роде. А цель — она то вспыхивает в мозгу, то уходит, растворяясь в дей-ствовании, в самочувствии.

Конечно, в этом моем рассуждении о цели было некое упроще­ние, обусловленное этапом обучения студентов-первокурсников. Конечно же, физические действия *связаны* с целью. Но связаны не впрямую, а опосредованно — через обстоятельства, которые, в ито­ге, и влияют на характер этих действий. К тому же представление о «цели», если в этом разбираться досконально, соотносится с таким *сложным* понятием, как «сквозное действие», о котором на первом курсе говорить еще рано.

Продолжим, однако, тему физических действий и ощущений. Да, они не чудодейственны, не являются панацеей от всех бед, от всех актерских и режиссерских ошибок. Конечно, даже идеально выполненные физические действия, безукоризненные физические ощущения и верно найденное физическое самочувствие — еще не роль. Почему? И тут я возвращаю студентов к нашей «триаде», ко-

**46**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

торая была сформулирована после упражнения «камни». Теперь я снова прошу студентов обратиться к забытым нами на некоторое время «думанью» и «воображению». Обучение делает новый по­ворот.

Мы теперь занимаемся уже не просто цепочками, а теми *эпизо­дами* из литературы, из которых взяты «цепочки». Я прошу теперь обратить особое внимание на *линию мысли и линию воображения* в эпизоде. Для этого, разумеется, необходимо новое и серьезное изу­чение произведения, всех обстоятельств жизни героя. Что мы и де­лаем. Границы эпизода оказываются, как правило, шире, чем грани­цы «цепочки».

Вот и наш эпизод с петлей из «Преступления и наказания» рас­ширился. Теперь он начинался с того, что Раскольников спит... У Достоевского описан этот сон, или «грезы Раскольникова». Именно здесь очень активно работает воображение героя.

«...Всего чаще представлялось ему, что он где-то в Африке, в Египте, в каком-то оазисе. Караван отдыхает, смирно лежат верб­люды. Кругом растут пальмы; все обедают. Он же пьет воду прямо из ручья, который тут же сбоку течет и журчит. И прохладно так, и чудесная — чудесная такая голубая вода, холодная, бежит по разно­цветным камням и такому чистому, с золотыми блестками, песку...»

Затем линия воображения Раскольникова резко прерывается, так как возникают у него острые слуховые ощущения: «Вдруг он ясно услышал, что бьют часы. Он вздрогнул, очнулся, приподнял голову, посмотрел в окно, сообразил время...». Обратите внима­ние — «сообразил», т. е. резко включилось мышление.

А далее у Раскольникова очень выразительная цепочка физиче­ских действий: «...вдруг вскочил, совершенно опомнившись, как будто кто его сорвал с дивана. На цыпочках подошел к двери, при­творил ее тихонько и стал прислушиваться вниз на лестницу. Сер­дце его страшно билось». Сердцебиение — интересное физическое ощущение, не правда ли? «...Но на лестнице было тихо, точно все спали...».

Читаем дальше, и снова — интенсивнейшее мышление: «Дико и чудно оказалось ему, что он мог проспать в таком забытьи и ничего еще не сделал, ничего не приготовил... А, меж тем, может, и шесть часов било...». Во время этих двух многоточий Достоевского, позво­лим себе догадаться, подключается яркое воображение Раскольни­кова. На внутреннем экране у него, видимо, петля, топор, замах для удара по старухиной голове, и — о, ужас! — входит Лизавета, сест­ра старухи, которая отсутствовала, так как была звана в гости, но

**Начало обучения**

**47**

звана была к шести часам, а значит, около семи вполне могла вер­нуться и помешать убийству. Далее воображение Раскольникова еще раз уступает мышлению. Это определенно, ибо Раскольников «напрягал все усилия, чтобы все сообразить и ничего не забыть...».

И вот тут уже, собственно наша, проработанная заранее цепочка физических действий начинает функционировать.

Раскольников «... полез под подушку и отыскал в напиханном под нее белье одну, совершенно развалившуюся, старую, немытую свою рубашку. Из лохмотьев ее он выдрал тесьму в вершок шири­ной и вершков в восемь длиной. Эту тесьму сложил он вдвое, снял с себя широкое крепкое, из какой-то толстой бумажной материи летнее пальто и стал пришивать оба конца тесьмы нод левую мыш­ку изнутри... Руки его тряслись».

Осуществив нашу «цепочку», Юра резонно добавил к ней непо­средственно примыкающую следующую. Раскольников «...просунул пальцы в маленькую щель между его «турецким» диваном и полом, пошарил около левого угла и вытащил давно уже приготовленный и спрятанный там заклад». (Речь идет о дощечке — фальшивом за­кладе, который нужен Раскольникову, чтобы отвлечь старуху перед тем, как нанести ей удар по голове).

Но вот «где-то во дворе раздался чей-то крик: «Седьмой час давно». «Давно! Боже мой!» — Раскольников бросился к двери, прислушался, схватил шляпу и стал сходить вниз свои тринадцать ступеней, осторожно, неслышно, как кошка».

Вот тут и конец эпизода. В итоге отрывок, заранее проработан­ный по «цепочкам», по линии общего самочувствия Раскольнико­ва, по устройству его каморки, дался ребятам сравнительно легко и был сыгран неплохо.

В дальнейшем работа над «цепочками» с выходом на эпизоды продолжалась. Припомню еще один фрагмент, над которым мы ра­ботали, еще один пример из классической литературы. И в нем фи­зические действия и ощущения, с одной стороны, мышление, с дру­гой, и воображение, с третьей, переплетены и чередуются очень Наглядно. Это эпизод из «Отца Сергия» Л. Н. Толстого, где Маков-кина пытается соблазнить отшельника отца Сергия. Там у нее — замечательное соотношение физических действий и ощущений, Мыслей и воображения:

Вот физические действия и ощущения:

...Она стояла посреди комнаты — с нее текло на иол...

**48**

**Вениамин** Фильштинский. **Открытая педагогика**

...Она слышала, как он что-то стал двигать там, за перегород­кой...

...Она села на его койку-доску, только покрытую ковриком...

...Она оглядела келейку: «Узенькая, аршина в три горенка, дли-пой аршина четыре, была чиста как стеклышко...»

...Мокрые ноги, особенно одна, беспокоили ее, и она стала по­спешно разуваться... Она с трудом стаскивала шлюпающий ботик... ... Сняв, наконец, ботик и ботинок, принялась за чулки. Чтобы снять их, надо было поднять юбки...

...За стеной продолжалось равномерное бормотание...

..Сдернув мокрые чулки и ступая босыми ногами но койке, села, поджимая их под себя...

...За стеной совсем затихло.

— Ох, ох! — застонала она, падая на койку.

— Послушайте, помогите мне. Я не знаю, что со мной. Ох, ох! — она расстегнула платье, открыла грудь и закинула обнаженные по локоть руки...

А вот мысли Маковкииой:

...Она ожидала его совсем не таким...

«Вероятно, запирается чем-нибудь от меня».

...Она видела, что смутила его...

«Ну, не ответил, ну, что ж за беда, сказала она себе...»

«Да, это человек, думала она... Да, такого человека можно полю­бить... Он полюбил, пожелал меня. Да, пожелал».

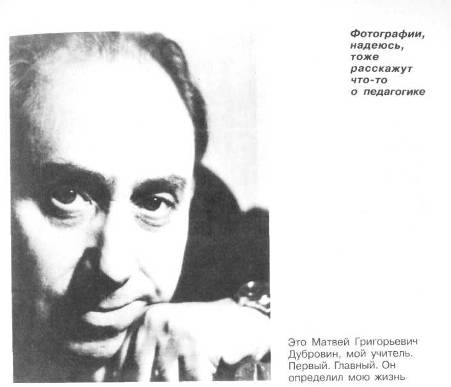
«Верно, он кланяется в землю, — думала она, — Но не откланя­ется он, — Он обо мне думает. Так же, как я об нем. С тем же чув­ством думает он об этих ногах...»

«Что ж, я так просижу тут одна. Что за вздор! Не хочу! Сейчас позову его».

А вот и воображение Маковкиной.

О моменте, когда отец Сергий ушел за перегородку, и Маковки­на осталась одна, Толстой пишет: «Она видела, что смутила его — этого прелестного, поразительного, странного мужчину...». И далее Маковкина беспрестанно представляет себе отца Сергия, условно говоря, на своем внутреннем экране. «...Эти глаза. И это простое, благородное и ... страстное лицо! — думала она... — Еще, когда он придвинул лицо к стеклу, и увидел меня, и понял, и узнал. В гла­зах мелькнуло и припечаталось...».

Все же, замечу еще раз, что все эти линии — физических дейст­вий и ощущений (и восприятий, разумеется), и физического само­чувствия, с одной стороны, мышления, с другой, и воображения, с



Там мы играли «Аттестат зрелости».

Я — на второй парте.

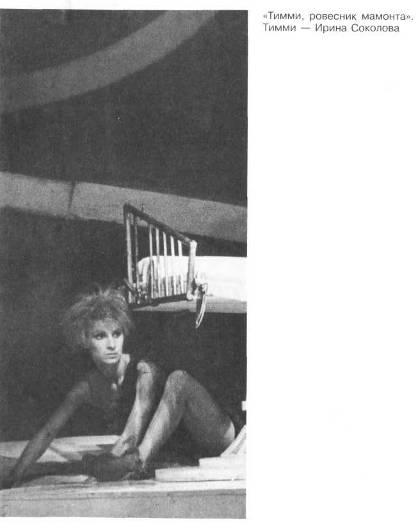
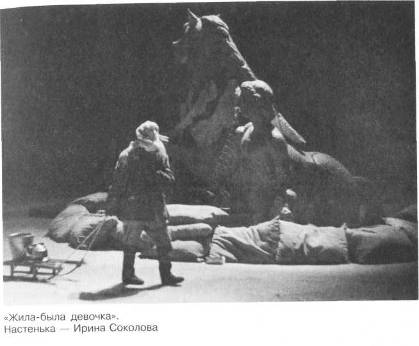
Сыграл в любительском театре аж четырнадцать ролей.

Первые роли, первое чувство необыкновенной радости от пребывания на

сцене, первые зажимы, неуклюжести, наивное первичное «мастерство».

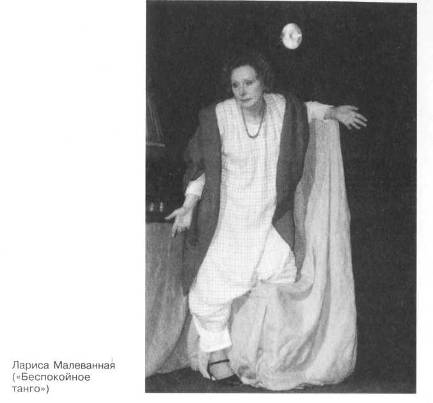
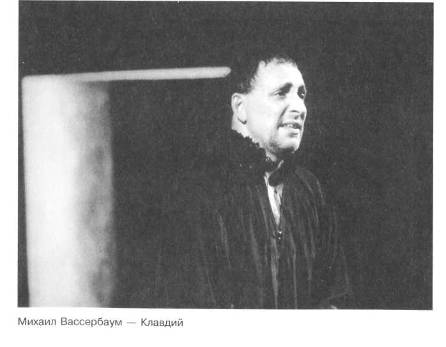
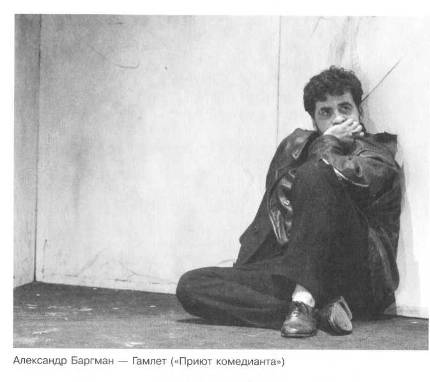
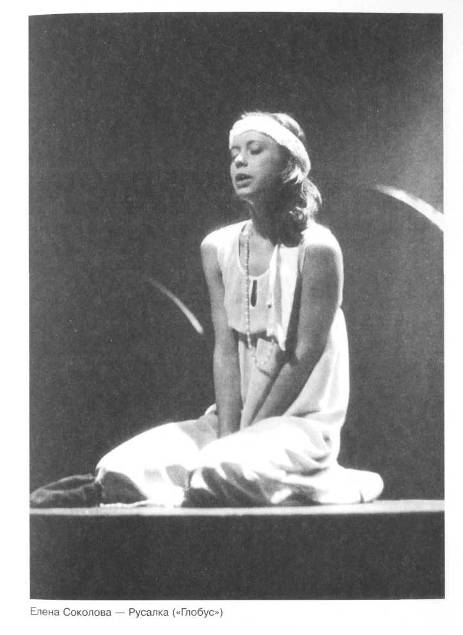
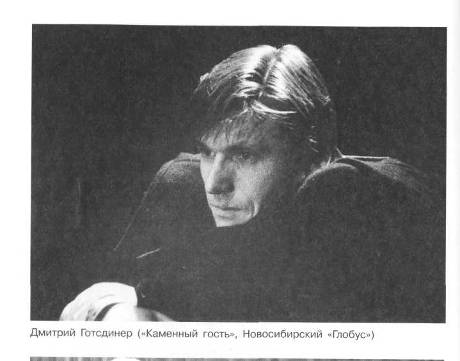
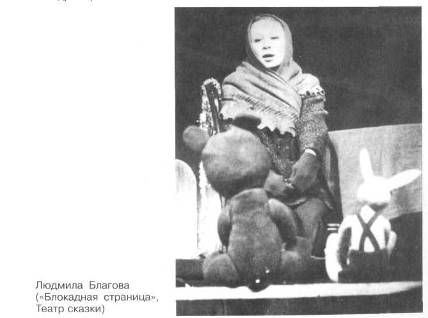
ТЮТ — школа любви к ученику, к Театру

Совет ТЮТа



***Все***

***артисты были любимые***



**Начало обучения**

**49**

третьей, в этом случае, как всегда, переплетаются, взаимодействуют и потому разделяются условно.

Проанализируем, например, такую короткую фразу Толстого: «Очевидно, молится, — подумала она». Тут и воображение, и мысль Маковкиной. Ведь Маковкина в данную минуту не видит Сергия — он за перегородкой. Он — в ее воображении. А мысль как бы закрепляет работу воображения. Более того, и воображение-то не автономно, оно откликнулось на физическое восприятие, ибо Маковкина сначала услышала шепот, а потом уже стала вообра­жать и думать.

Еще один из наших курсовых опытов — «цепочка» Лизы из «Дворянского гнезда» Тургенева. Лиза возвращается из церкви, где видела Лаврецкого. И вот, прощаясь с домом, со своей комнатой перед уходом в монастырь, она приводит в порядок стол, перебира­ет письма, поливает цветы...

Очень интересна была «цепочка» из рассказа Бунина «Заря всю ночь».

Безусловно, все наши методические соображения связаны пока, как правило, с ситуациями, когда человек па сцепе (в жизни) один. Один Робинзон Крузо, одна Лиза, один Семей Петрович Подты-кин, один Раскольников, и, отделенная от отца Сергия перегород­кой, одна Маковкина... Поэтому, когда (во втором семестре) возни­кают общение, дуэты, диалоги, сценическая борьба и т. д., все значительно усложняется. Встают проблемы взаимодействия, пере­хода к тексту. Но это уже совсем другой этап работы.

Итак, все обучение в нервом семестре должно быть, с нашей точ­ки зрения, пронизано изучением важнейшего открытия К. С. Ста­ниславского о значении физических действий и ощущений. Это от­крытие, мне кажется, и недооценено, и недоиспользовано.

Может быть, кстати (как об этом справедливо иногда пишут), мешает, среди прочего, и неточная терминология. Содержание это­го творческо-методического понятия у Станиславского и шире, и глубже. Может быть, это нужно нынче называть как-то иначе? На­пример, «методология» или даже «теория физических действий и ощущений». Между прочим, было бы справедливо здесь же упомя­нуть и В. И. Немировича-Данченко. Ведь он первым стал прида­вать особое значение «физическому самочувствию» актера. И тогда уже резонно говорить, например, так: «Концепция физических дей­ствий и ощущений физического самочувствия К. С. Станиславско­го и В. И. Немировича-Данченко».

Но вернемся к практике.

4 Заказ № 1775

50

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Упражнения: «Яблоки», «Камни», «Цепочки» — три ключевых момента в обучении актеров в первом семестре нашей мастерской.

Разумеется, этими упражнениями не исчерпывается программа первого семестра. Мы занимаемся и «Наблюдениями», и «Живот­ными», и циклом «Случаи из детства». Но это уже другие вопросы. Здесь же я хотел бы обратить внимание только на тему «Физиче­ские действия и ощущения и физическое самочувствие». Собствен­но, на эти элементы и на их связь с воображением и мышлением. Хотя, конечно, «Воображение» и «Мышление» и сами по себе за­служивают особого разговора.

РЕПЛИКИ

*Иногда уместны длинные рассуждения. Но бывает, что в тече­ние рабочего дня всплывают отдельные важные воспоминания или возникают некие отдельные профессиональные соображения. Ими и хочется поделиться...*

Помню, параллельно с учебой в Театральном институте я руководил ма­леньким детским кружком. И от Дома самодеятельного творчества к нам в Дом культуры «Мир» прислали инспектора — Зиновия Борисовича Подбе-резина. Тогда ко мне на репетицию пришло всего три-четыре пацаненка. Ну, думаю, беда, инспектор теперь всем расскажет, что народу мало, что я что-то не то делаю. А он вдруг говорит: «Мне у вас понравилось. Понрави­лось, что вы с детьми делом занимаетесь». У меня будто от сердца отлег­ло... С тех пор я знаю, сколь важна всякая поддержка. Потому что мы — люди закомплексованные, зачастую остро чувствуем свою ущербность, зато радуемся, сознавая свою необходимость. Поддержка окрыляет, дает силы.

Встречаю коллегу.

— Как дела?

— Какие там дела! Студенты серые, ни одной книжки не прочитали. Смотрят тупо. Даю задание — двадцать дурацких вопросов! Что говорить — набор неважный...

Встречаю другого педагога.

— Как дела?

— Тыркаюсь... Иду вслепую... Не получается...

— А ребята?

— Ребята замечательные... Второй педагог мне симпатичнее.

\* \* \*

Педагогика — это прежде всего ни с чем не сравнимое напряжение. Если режиссер, к примеру, должен выдержать двух-трехмесячное сраже­ние, то педагогу нужно «продержаться» 4-5 лет.

**52**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Профессия театрального педагога альтруистическая. Можно даже ска­зать — сверхальтруистическая. Денег мало, зрительской славы нам не по­ложено, восторги критиков — не про нас. Последнее, за что мы наивно дер­жимся, — это благодарность учеников. Как нам порой ее хочется! Но, во-первых, еще мудрый Б. В. Зон советовал на благодарность учеников не рассчитывать. Во-вторых, мы, возможно, не всегда ее и заслуживаем. (Как-то в одной американской театральной школе я вел трехдневный семи­нар. Два дня все шло замечательно. Вот и ждал в конце третьего дня прово­дов с цветами. Так хотелось этих проклятых цветов — стыдно вспоминать. Ан, нет — расстались прохладно. Сперва я расстроился, но потом подумал: а ведь все справедливо. Третий-то день я провалил. Занимался дежурно, назидательно...) В общем, и с благодарностью учеников у нас не все скла­дывается... Однако главное вот что — педагогическая честность (подготов­ленность к урокам, щедрость, ответственность за каждого ученика от нача­ла и до конца...). Мне кажется, что в театральную педагогику честность входит как важнейшая профессиональная составляющая. Ее никогда не бы­вает много.

**К ТЕОРИИ**

Театральная педагогика — это, прежде всего, поиск языка общения с учеником. Общий язык складывается непросто. Ты проходишь через всякие периоды: через непонимание, ссоры. Даже через период «юродства». Ты так в ученике заинтересован, что заискиваешь перед ним, перед его инди­видуальностью. А он всегда индивидуальность, хотя поначалу неоперивша­яся, хрупкая. Ты заклинаешь его, умоляешь быть художником и человеком. Я понимаю Галину Волчек, которая как-то призналась, что не считает для себя зазорным на репетиции даже на колени упасть перед артистом... Хотя есть и другой подход, есть другая педагогика — властный стиль Товстоно­гова, Додина... Впрочем, и в их подходе не может не быть этих ноток, ноток нервного, «нащупывательного», просительного обращения к актеру, к уче­нику. Все мы понимаем, что ни в искусстве, ни в педагогике приказом ниче­го не добьешься — можно только заражать, увлекать.

Пристально проследить путь молодого человека от его поступления в институт до прихода в театр — этим никого из театроведов заинтересовать не удается. Все предпочитают анализировать работы уже готового актера. Конечно, в наше суетливое время кому охота потратить четыре-пять лет на отслеживание первых шагов каких-то там мальчиков или девочек. А жаль...

Я уже говорил, что практики театра и театральные педагоги не любят излишнего теоретизирования, однако повторю: иногда потребность в обобщениях возникает...

**О «СЛОВЕСНОМ ДЕЙСТВИИ» И ДРУГИХ ПОНЯТИЯХ**

Эти заметки написаны вот по какому поводу. Мне довелось с удо­вольствием перечитать книгу Валерия Николаевича Галендеева «Учение К. С. Станиславского о сценическом слове»1. Была ли она всерьез замечена, когда появилась, была ли по достоинству оценена и обсуждена, не знаю. Но при повторном чтении мне эта книга по­казалась еще более интересной, нужной, чем при первом знакомст­ве. Гигантская, фантастическая фигура Станиславского обрисована В. Н. Галендеевым с любовью и проникновением. Автор вселяет в нас новое удивление и благоговение перед гениальным артистом и мыслителем. Шаг за шагом он необычайно скрупулезно прослежи­вает проходящий через всю жизнь Станиславского интерес к проб­лемам сценического слова, обращает наше внимание на потрясаю­щий самоанализ Станиславского-артиста, его неутомимый самотрепипг, неустанные поиски и глубокие обобщения.

В то же время В. Н. Галендеев, будучи крупнейшим специалистом в области сценического слова, точно отмечает некоторые заблуждения Станиславского, противоречия в его понимании «законов» речи. На­пример, он абсолютно справедливо «придирается» к рассуждениям Станиславского о **«логических** паузах». Станиславский стремился придать особое значение этому понятию. Он хотел бы, чтобы логи­ческая пауза сама по себе стала одним из ключиков к живой речи на сцене. Галендеев, приведя подробнейшие доводы, выявляет не­состоятельность таких намерений. В итоге он оставляет правомер­ной только «психологическую» и даже — он уточняет — «смысло­вую паузу». Таким образом, «логическая пауза» уходит из употребления — как лишний термин. А лишние термины, как нам

Галендеев В. Н. Учение К. С. Станиславского о сценическом слове. — Л., 1990.

**К теории**

**55**

кажется, стали лакомой пищей для догматиков и начетчиков от Станиславского. Порой они сильно замусоривают профессиональ­ный словарь, затемняя живое восприятие наследия классика.

Свобода рассуждений В. Н. Галендеева заражает, и хочется еще раз заново поразмышлять о некоторых понятиях «системы», о за­гадках непростого, как это признано, терминологического наследия К. С. Станиславского. Например, о «словесном действии». «Сло­весное действие» — понятие, популярное у многих педагогов речи и актерского мастерства. Что же это такое? Галендеев справедливо связывает «словесное действие» с «действием» в широком смысле слова. Он напоминает, что «действие» в принципе неделимо как «единый психофизический процесс», куда входит и словесная со­ставляющая. И стоит ли в таком случае говорить о каком-то осо­бом «словесном действии», если «слово» — один из элементов еди­ного сценического действия?

Если б это было связано только с теорией! А то ведь некоторые актеры иногда так старательно напрягаются, произнося текст, так акцентируют «ударные» слова, так неестественно громчат. И все это во имя «словесного действия». Так, может быть, обойтись без него?

Конечно, нехорошо вольно обращаться с терминами, идущими от Станиславского, но ведь К.С. был гибок. Так, например, он сам отменил, по изысканию В. Н. Галендеева, один из терминов, свя­занных со сценической речью, — термин «ударное слово». Он го­ворил: *«..."ударение на слове" — это неверное выражение. Не "уда­рение", а особенное внимание или любовь к данному слову».* А по свидетельству Б. В. Зона, К.С. был недоволен другим своим терми­ном. Он сказал: *«Зерно* — *лишний термин. Понятие, близкое к сверхзадаче. Сейчас я от него отказался»х.* Отчего же не последо­вать примеру Станиславского?

Теперь коснемся взаимоотношений **«слова»** с другими близле­жащими понятиями «Системы»: **«мысль»** и **«виденье».**

В. **Н.** Галендеев приводит соображение Станиславского о том, как «мысль» и «видения» актера воздействуют на партнера, и затем цитирует: *«Слово и речь тоже должны действовать, то есть за­ставлять другого понимать, видеть и мыслить так же, как говоря­щий...».* Возникает вопрос: почему «тоже»? Ведь именно слова и от­ражают «видения» и выражают «мысль». Неслучайно сам же

1 Зон Б. В. Встречи с К. С. Станиславским // Станиславский К. С. Театраль­ное наследство: Материалы. Письма. Исследования. Т. 1. — М., 1955.

**56** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Галендеев дает определение: *«отлитое в слово видение»* и пишет о том, что *«видение является духовной материей слова».*

Так что и в данном случае нет необходимости наделять «слово» особыми самостоятельными функциями. Другое дело — нюансы. Вероятно, часть «видений» и «мыслей» попадают в партнера не че­рез тексты, а своим собственным, «лучеиспускательным» путем. Впрочем, также и у слова есть некоторые «собственные» намере­ния, впрямую не обслуживающие «видения» и «мысли». Напри­мер, чисто волевые функции: «Не сметь!», «Встать!» и т. д., а также реакция на острые физические ощущения: «Ой!», «Ах, черт!» и т. д. Но это, нам кажется, все-таки исключения из общего правила. В принципе, «слово» работает вместе и одновременно с «мыслями» и «видениями». Пусть даже у художественного текста есть и свои, особые каналы воздействия на зрителей: ритм, стилистика...

Еще одна небольшая «придирка». Хочется остановиться на ци­тате из Станиславского, приведенной В. Н. Галендеевым: *«Мысли и видения нужны для действия, то есть для взаимного общения...»* Но ведь иногда персонаж остается на сцене один и, тем не менее, ему нужны мысли, видения, а порою и слова. Бывает, что действующее лицо даже и при партнере уходит «в себя», а в некоторых жанрах даже и говорит «в сторону». А вот «придирка» не мелкая.

Хотелось бы пристальнее вглядеться в такое важное понятие, как **«мысли»,** и уточнить, что оно значило для Станиславского. Процитируем один из поздних архивных документов — черновик «Инсценировки программы Оперно-драматической студии»1. Объ­ясняя логику работы со студентами над «Вишневым садом», Ста­ниславский пишет: *«С ними пройден первый акт по линии высказы­ваемых в этом акте мыслей, равно как и по линии внутренних видений...».*

Обратим внимание на определение, употребленное по отноше­нию к «мыслям» — **«высказываемые».** Итак, речь идет о высказы­ваемых мыслях, т. е., о тех, которые транслируются текстом роли, иначе говоря (по Галендееву) о том, что составляет *«логическое по­нимание и воплощение текста».* Но есть ведь еще другие мысли — **невысказанные.** Они могут быть смутные, недоформулированные, отрывочные, но это тоже мысли. Они могут быть лишь оттенками мыслей, высказываемых в тексте, они могут быть скрытыми («ду­мает одно — говорит другое») и т. д. Но все это тоже мысли. И они вместе, в частности, с видениями, тоже питают текст. И присутст-

Станиславский К. С. Работа актера над ролью. Материалы к книге // Собр. соч. Т. 4. - М., 1957.

**К теории**

**57**

вне этих мыслей в живом процессе человеческого (сценического) существования — реальность. Это вопрос серьезный, и тут нам на помощь подоспевает важнейшая «придирка», а, серьезно говоря, важнейшее соображение В. Н. Галендеева. Оно, собственно, и каса­ется этих самых невысказанных или, скажем так, **внутренних мыс­лей,** о которых мы размышляем. В. Н. Галендеев вслед за В. И. Не­мировичем-Данченко называет их **внутренней речью.** Он справедливо ставит вопрос: *«...Отчего же нигде, в особенности, го­воря о слиянии линии мысли и линии видения, Станиславский не упо­минает такой важнейший компонент действия, как внутренняя речь?..» И далее: «Есть ли более надежный способ пробраться к со­кровенным глубинам текста и, вызвав образы внутреннего зрения, установить личное отношение к ним?»*

Эту «промашку» В.Н. объясняет деликатностью Константина Сергеевича, полагая, что Станиславский не хотел вмешиваться в круг творческих проблем, которые разрабатывал В. И. Немиро­вич-Данченко. Так ли это было, не беремся судить. Во всяком слу­чае, ученый напомнил о недостающем звене в теоретическом насле­дии Станиславского (который на практике достаточно *«активно,* — как пишет Галендеев, — *использовал творческий прием внутренней речи»).*

С В. Н. Галендеевым нельзя не согласиться. Жаль, конечно, за­мены термина «мысли» на «внутреннюю речь». «Мысли» нам ка­жутся житейски более понятным словом. А вот ходу **мыслей,** отра­женному в тексте, оставить бы *«логическое понимание текста».* Но дело, в конце концов, не в терминах. Главное, чтобы **внутренние мысли (внутренняя речь)** заняли в нашей методике свое законное место в глубинах живого сценического существования рядом с «ви­дениями».

Вот остановились бы мы на «внутренних мыслях», тогда, воз­можно, не понадобились бы «внутренняя речь» и «внутренний мо­нолог» Немировича-Данченко, а также и «внутренний текст», «внутреннее слово» и т. д. В общем, хорошо бы оставить, нам ка­жется, что-то одно.

Теперь некоторые соображения о таком важном термине, как «подтекст».

В.Н. пишет о том, что понятие «подтекст» у К. С. Станиславско­го так и не стало достаточно внятным. В подтверждение своей мыс­ли, В.Н. собрал много очень разных суждений Станиславского о подтексте. По Станиславскому, подтекст — это и *«кинолента виде­ний»,* и *«жизнь человеческого духа».* Подтекст имеет и свою *«ли­нию»,* в нем заключены *«многочисленные, разнообразные внутрен-*

**58** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

*ние линии роли и пьесы», «объекты внимания»* и т. д. Наконец, подтекст — это *«сквозное действие самого творящего артиста».* (В последнем случае, заметим, Станиславский почему-то из сферы жизни персонажа перемещается в актерско-авторскую интеллекту­альную сферу в духе Брехта, которая является особой, специаль­ной зоной сценического существования артиста...). Свой вклад в собрание трактовок подтекста вносит и В. Н. Галендеев: *«Под­текст...* — *способ и осознание связей между пьесой и жизнью, исто­рическим, философским, психологическим и практическим ее поня­тием с одной стороны, и личностью артиста* — *с другой».* Непросто... (Во всяком случае, тут и В. Н., размышляя, как нам ка­жется, в духе Брехта, говорит о подтексте артиста-автора, а мы все-таки ведем речь о подтексте персонажа...).

Как же разобраться во всем этом обилии толкований? А что, если пойти от самого слова «подтекст»? Уж коли такое понятие возникло, то, может быть, оно и означает **все, что лежит под тек­стом,** питает его, окрашивает и в итоге определяет образность тек­ста, его ритм и т. п. Думается, прав Немирович-Данченко, предпо­ложивший, что подтекст — это широкое понятие, состоящее из разных элементов1. Из каких же? Все они уже известны: это «виде­ния», «внутренние мысли» и «физическое состояние» или «физи­ческое самочувствие» (обнаруженное Немировичем). Это немало, этот набор выдержит толкование любой широты. Разумеется, если каждую из составляющих понимать глубоко и объемно.

Скажем, **«видения»** (или «киноленту видений») — важнейшая составляющая подтекста. Станиславский придает ей большое зна­чение. Правда, иногда трактует ее слишком узко. Например, *«кино­лента* — *иллюстрация обстоятельств».* **Кинолента** не иллюстра­ция, а **хранилище** всех обстоятельств жизни персонажа. У Гамлета, например, кинолента хранит не только облик отца, все картины его счастливого детства, жизни с отцом и матерью, но и всех виттен-бергских учителей Гамлета, все его радости и страхи, религиозные представления и т. д., и т. д. Так что артист должен заготавливать для своей роли не жалкие пятьдесят-шестьдесят кинокадриков, а десятки хорошо разработанных киносюжетов, тысячи метров «от­снятой кинопленки». Разумеется, что артист может вклеивать в ки­ноленту необходимые ему важнейшие и интимнейшие кадры своей личной биографии. И очень важно соображение Станиславского (об этом напоминает В. Н. Галендеев), что речь идет не только о зрительных (визуальных) накоплениях артиста, но и о запахах,

1 Немирович-Данченко В. И. Вл. И. Немирович-Данченко о творчестве акте­ра: Хрестоматия. — М., 1973.

**К теории**

**59**

звуках, о тактильных, вестибулярных, сексуальных и прочих ощу­щениях. Это еще пятнадцать процентов из суммарного объема на­шего общения с миром. (Как известно, восемьдесят пять процентов информации мы получаем при помощи зрения.) Так что, «кинолен­та» Станиславского — это фантастически богатая запись всего-все­го: не только трехмерных, объемных (голографических) движущих­ся ярких картин, но и другого — запахов сена и моря, ощущений первого поцелуя, горной высоты или подводной темноты, материн­ского или сыновнего чувства и т. п. — весь необходимый эмоциона­льно-чувственный опыт персонажа, связанный впрямую, косвенно или даже по дальним ассоциациям с обстоятельствами роли и пье­сы. Конечно, этот опыт отобран, переработан, трансформирован...

В «подтекст» входят, с нашей точки зрения, и **внутренние мыс­ли.** (Они же «внутренний текст», они же «внутренняя речь», они же «внутренний монолог», они же «внутреннее слово».) Тут тоже целый диапазон составляющих: и то, о чем думает персонаж, когда говорит его партнер по эпизоду (у А. Д. Попова — **«зоны молча­ния»)1,** и то, о чем он думает в паузах собственной речи, и так на­зываемые «титры» к киноленте, и то, что приходит персонажу в го­лову вдруг, то есть совсем неожиданно. Тут и самоободряющие и самоунижающие слова, и философичные обобщения, и ненорма­тивная лексика...

Возьмем, наконец, **«физическое состояние».** Конечно, и это бо­гатейшая составляющая подтекста, которая в итоге влияет на ха­рактер текста. Смертельная болезнь Сарры («Иванов» Чехова) или тяжелый дневной сон Войницкого, после которого он появляется на сцене («Дядя Ваня»), или ветхозаветный возраст Фирса («Виш­невый сад»)... — разве они не влияют на характер звучания текста?

Итак, эти три составляющие: **«видения», «внутренние мысли», «физическое состояние»** (повторим, в их широком и глубинном понимании) — вполне обнимают собой весь **«подтекст»,** все уров­ни невидимого нами сознания и все шевеления в глубоком подсоз­нании (насколько мы последние можем фиксировать) и даже весь слой актерско-авторского (брехтовского) сознания актера. Сюда вполне вмещается и «второй план», и «груз роли» (по В. И. Неми­ровичу-Данченко) и пр.

А. И. Кацмаи любил ставить перед студентами простой вопрос: «Что мы видим на сцене?». Он, правда, ставил его в связи с анали­зом событийности просмотренной сцены. Однако сам по себе во­прос очень хорош, и мы им воспользуемся в своих целях. Что ви-

1 Попов А. Д. Художественная целостность спектакля // Попов А. Д. Творче­ское наследие. — М., 1979.

**60**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

дит и слышит зритель? Иначе говоря, в чем состоит **надводная часть айсберга.** Она состоит из двух компонентов: зритель слушает текст и видит физическую деятельность (физическое поведение) персонажа. Эти два компонента «равноуважаемы». Поэтому неслу­чайно возникает порой желание возразить против утверждения: «Слово — венец творчества актера». А почему выразительное фи­зическое бытие актера — не «венец»?

И еще раз о подводной **части** айсберга. У слова, как мы пыта­лись доказать, подводная часть — это подтекст, состоящий из «ви­дений», «внутренних мыслей» и «физического самочувствия». Но, надо заметить, что и у «физической деятельности» актера (у его физического поведения) есть тоже своя подводная часть, свой под­текст. Например, подтекст того или иного жеста, подтекст судо­рожного надевания пальто или громкого хлопанья дверью. Под­текст нервного «танца» Ромео, тело которого все устремлено вверх, туда, где па балконе находится Джульетта, или подтекст метаний полуобнаженного, мокрого, яростного тела Лира в степи. Галендеев разыскал и у Станиславского об этом замечательное выражение: «подтекст физических действий». Таким образом, «подтекст» рабо­тает и па «слово», и на «физическое поведение». Иначе говоря, «слово» не является монополистом «подтекста» и должно как бы поделиться своим питанием с «физическим поведением». Под­текст — это общая «подпочва» того, что видит и слышит зритель.

В этом контексте становится понятным высказывание К. С. о подтексте, как о «жизни человеческого духа». Тем не менее, следо­вало бы вообще изъять из рабочей терминологии гениальное выра­жение Станиславского **-«жизнь человеческого духа».** Это, пожа­луй, самое универсальное понятие — итоговое. Совсем не технологическое, а, скорее, метафизическое. И хочется **«жизнь че­ловеческого духа»** отнести не только к подводной части айсберга. И даже не только к актерской работе... Текст Пастернака в «Гамле­те», который мы слышим, или мизансцены Эфроса в «Ромео и Джульетте», которые мы видим, — тоже «жизнь человеческого духа».

...Все ли термины мы рассмотрели, ко всем ли в духе В. Н. Га-лепдеева ио-иастоящему «придрались»? Нет, конечно. Еще, напри­мер, есть такие важные для практики понятия, как «метод физиче­ских действий», «метод действенного анализа» и «этюдный метод». Да и но поводу самого «действия», как, якобы, универсального, всеобъемлющего понятия «системы» есть некоторые размышления и сомнения. Но все это особые темы.

**К теории**

**61**

...Что же касается собственно термина «словесное действие», то мне припомнилось вот что. На нашем последнем совместном с В. Н. Галендеевым актерском курсе он подготовил со студентами к одному из зачетов по сценической речи прекрасную поэтическую программу. В этой работе была поставлена задача: овладеть различ­ными стихотворными размерами (ямбом, хореем, анапестом и т. д.), а также исследовать, как эти размеры организуют содержание того или иного материала. Комментируя свой педагогический замысел, педагог заметил: «Это нечто вроде физических действий Станис­лавского». Что имелось в виду, я тогда не успел расспросить. Види­мо, он хотел нащупать обратную связь, когда стихотворный размер **автоматически** влияет на смысл исполняемых стихов. И вот поду­малось «кощунственное». Возможно, не только стихотворные раз­меры, но и вся «словесная сфера» в целом имеет ту же функцию обратного воздействия па содержание, как это задумывал Станис­лавский относительно «физических действий». (Не случайно в по­следних его работах, например, в «Инсценировке программы Опер-но-драматической студии» у него часто рядом стоят: «физические действия» и «словесные действия».) Но тогда защитники «словес­ного действия» должны признать, что оно так же, как и «физиче­ское действие», по Станиславскому, есть — «прием», «подход» к творческому процессу или даже (простите, но так выражался Ста­ниславский), «трюк». Может быть, такой новый взгляд уточнит место термина «словесное действие» в системе понятий Станислав­ского.

**ЧТО КРОЕТСЯ ЗА ТЕРМИНАМИ**

Вообще-то, термины не важны, более того, для творчества, по-мое­му, опасны. Они ведут к выхолащиванию содержания. Еще Матвей Григорьевич Дубровин, мой первый учитель, сказал: «Без терминов лучше — без них свежее». Не раз приходилось слышать и от Л. А. Додина, что лучше без терминов, что они себя скомпрометировали, что либо под ними все понимают абсолютно разное, либо за ними разверзается пустота. И все же иногда приходится прибегать к тер­минам, когда, например, нужно уточнить суть дела. Разумеется, нас прежде всего интересует все, что связано со Станиславским. Этим мы и попробуем заняться с наивозможной подробностью.

Не будем здесь касаться таких терминов системы Станиславско­го, как «круги внимания», «задача», «общение», «приспособления» и т. п., а выпишем три следующих известных понятия:

Метод физических действий;

**62**

**Вениамин фильштинский. Открытая педагогика**

**К теории**

**63**

Метод действенного анализа; Этюдный метод.

Что скрывается за этим треугольником? Попытаемся разобрать­ся. Может быть, стоит напомнить, где об этом написано у Станис­лавского, какие есть литературные первоисточники?

Что касается метода физических действий — главный первоис­точник, пожалуй, — «Работа актера над ролью», сперва об этом на­писано в разделе «Отелло» (1930-1933 гг.), потом подробнее в раз­деле «Ревизор», реальное ощущение жизни пьесы и роли» (1936-1937 гг.)1 — там наиболее подробно описан «метод». Обще­признано, однако, что эта формулировка — «метод физических дей­ствий» — несовершенна. Сам Станиславский именно такими слова­ми свою идею не формулировал. Он никогда не говорил «метод физических действий». Он называл свое открытие **«мой прием», ■«новый подход»** к работе над ролью. Не правда ли, «прием», «под­ход» — это звучит иначе, как-то мягче, чем «метод». И сами дейст­вия Станиславский называл по-разному — то **физическими,** то **простейшими,** то **элементарно-психологическими.** Есть у него так­же неоднократно описываемые **позывы к физическим действиям,** есть **физические задачи,** мелькает в одном месте **физические ощу­щения,** есть **линия физической жизни, физическая жизнь пьесы, внешние действия и логические действия, внешняя жизнь роли, линия жизни человеческого тела роли.** И, наконец, есть просто **жизнь человеческого тела.** Он все время упирал на то, что так на­зываемые физические действия не существуют сами по себе, за ними есть мотивы, они накрепко связаны с психологией и что в каждом физическом действии есть психологическое, а в каждом психологическом — физическое.

Итак, это словосочетание **«метод физических действий»** оказы­вается на поверку каким-то неточным, не соответствующим наме­рениям Станиславского. Откуда же оно взялось? Скорее всего, оно окончательно утвердилось с легкой руки М. Н. Кедрова2. Его, Ми­хаила Николаевича Кедрова, думается, можно назвать одним из те­оретических наследников К.С. Станиславского. Известно, что как актер и режиссер Кедров работал под руководством Станиславско­го с группой актеров МХАТа над «Тартюфом» в последние годы и месяцы жизни Константина Сергеевича, в период его необыкновен-

Станиславский К. С. Работа актера над ролью // Станиславский К. С. Собр. соч. - Т. 4. - М., 1957.

См.: Владимирова 3. В. Каждый по-своему: три очерка о режиссерах. Очерк 1: М. Н. Кедров. - М., 1966.

но интенсивных творческих исканий. После смерти Станиславско­го Кедров и завершал «Тартюфа». И тут, вероятно, пришел со­блазн — довершить, доформулировать и сделать канонической методологию учителя. Так утвердилась, на первый взгляд, четкая, полезная формулировка: **«метод физических действий».** Это, как выяснилось позже, было упрощение. А от упрощения формулиров­ки стало возникать упрощение по существу. Постепенно возникло ложное представление о том, что роль может стать правдивой иск­лючительно от насыщения ее физическим действиями — есть, пить, курить, колоть дрова, драться. И в 1950 году в известной дискус­сии по проблемам системы Станиславского, когда М. Н. Кедров яростно пропагандировал «Метод», другой соратник Станиславско­го Н. В. Демидов резко полемизировал с ним.

Тем не менее, «прием» Станиславского (или «подход») не стал от всех его ложных интерпретаций менее важным, менее глубоким, менее психологически и физиологически обоснованным. Надо то­лько хорошенько вникнуть в суть написанного Станиславским, в суть этого «подхода». В нем заложены огромные ценности. Смеем утверждать, что «Работа над ролью. — «Ревизор» — одно из самых серьезных и вершинных произведений во всей системе взглядов и литературных трудов Станиславского. Правда, надо признать, что в этой работе (может быть, потому что она не завершена), к сожале­нию, мало примеров. Фактически там только один пример, правда, очень важный, который, собственно, и питает все наши последую­щие размышления и выводы. Торцов (т. е. Станиславский) просит Названова сыграть возвращение голодного Хлестакова в гостиницу (второй акт гоголевского «Ревизора»). Ученику предлагается сделать это, не перечитывая пьесу, по смутным воспоминаниям о ее содержании, безо всякого даже напоминания сюжета, без изуче­ния того, что произошло в первом акте, а только зная одно: Хлеста­ков приходит в гостиницу голодный и срывает свою злость на Оси­пе... Это единственный пример, но работа Торцова над этим эпизодом описана очень подробно. Мы к ней еще вернемся. И вме­сте с этим мы еще раз вернемся к сущности нового «подхода» Ста­ниславского.

Теперь другое понятие — «метод действенного анализа».

Сразу отметим, что это вещь особая, отдельная, хотя зачастую пытаются объединить «метод действенного анализа» и «метод фи­зических действий». Например, у профессора В. Н. Галендеева, крупнейшего знатока Станиславского, эти два понятия — «метод физических действий» и «метод действенного анализа» — не разде-

64

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

ляются.1 О наших сомнениях позже, а пока укажем на такое их раз­личие.

«Действие» в «методе физических действий» (МФД), одно, — как мы помним, оно здесь принципиально физическое, простейшее, а в «методе действенного анализа» (МДА) оно практически дру­гое — полное, психологическое, комплексное, волевое и пр. Когда современный актер спрашивает на репетиции у современного ре­жиссера: «Что у меня тут по действию?», он имеет в виду действие из МДА, а не из МФД. Вообще, МДА, как нам кажется, более по­нятен театральным практикам, нежели МФД. «Действенным ана­лизом» пользуются многие нынешние режиссеры. И это выраже­ние — «действенный анализ» — можно услышать довольно часто. А вот чтобы кто-то из режиссеров сказал: «Я работаю методом фи­зических действий» — слышать не приходилось.

Справедливо заметить, что и эта формулировка — «метод дейст­венного анализа» — не принадлежит Станиславскому. Она принад­лежит Марии Осиповне Кпебель — его, еще более серьезной, чем М. Н. Кедров, теоретической наследнице. Исторически и это насле­дование сложилось, видимо, в последний период жизни Станислав­ского. Тогда он хотел привести в наивозможный порядок и соот­ветствие все свои поиски и размышления, в том числе, и по линии новых методологических идей. И вот, несмотря па возраст и болез­ни, он не только с азартом репетировал в Оперном театре, работал над «Тартюфом», но и набрал в 1935 году Оперно-драматическую студию. Туда-то и была приглашена им для педагогического со­трудничества М. О. Кнебель. Ей были поручены занятия сцениче­ской речью. В этой студии она работала со своим великим учите­лем до последних его дней. В это самое время она и восприняла с необыкновенной остротой и ясностью итоговые идеи Станислав­ского по анализу пьесы и роли, а также его важные итоговые идеи по репетиционному методу2. Все это М. О. Кнебель собрала воеди­но, сформулировала, отчеканила и написала впоследствии книгу3. Так выкристаллизовалась **теория** «метода действенного анализа» с его **разведкой умом и разведкой телом, с этюдами на эпизоды пьесы.** При этом обобщения Кпебель вовсе не были оторваны от практики. Одновременно с преподаванием в Оперно-драматиче-

Галендеев В. Н. Учение К. С. Станиславского о сценическом слове. — Л 1990.

Я говорю «итоговые», потому что впервые Станиславский изложил свои новые взгляды на анализ пьесы и роли еще в «Работе над ролью. «Горе от ума» (1916-1920 гг.). См.: Станиславский К. С. Собр. соч. - Т. 4 - М., 1957.

Кнебель М. О. О действенном анализе пьесы и роли // Кнебель М. О. О том, что мне кажется особенно важным: Статьи, очерки, портреты. — М., 1970.

**К теории**

**65**

ской студии она начала режиссерскую деятельность в студии име­ни Ермоловой. Там, репетируя пьесу Горького «Последние», М.О. и начинает последовательно использовать метод действенного ана­лиза Первое, что она сделала, — это тщательный событийный раз­бор пьесы. И помогал ей определить чередование и название собы­тий не кто иной, как сам Станиславский. Это было в 1936 году. М.О. вспоминает, как она приходила к Константину Сергеевичу с листком, на котором были перечислены события пьесы. Он их вни­мательно просматривал, вычеркивал лишние, оставшиеся укрупнял и т. д. Он, вообще, просил ее тренироваться в аналитической рабо­те по определению событийного ряда разных пьес1. Так, М. О. Кне­бель стала первым режиссером, применившим в работе над реаль­ным спектаклем методику действенного анализа. Потом уже, после смерти Станиславского, Кнебель вместе с Н. П. Хмелевым постави­ла в Театре им. Ермоловой пьесу Шекспира «Как вам это понра­вится?». Его успех — тоже факт победы действенного анализа. Так **на практике** родился и укрепился «Метод действенного анализа», открытый Станиславским, хотя и сформулированный М. О. Кне­бель.

Теперь обратим внимание на некое «разветвление» интересов К. С. Станиславского (может быть, нам кажущееся). С одной стороны, на «Тартюфе» с актерами МХАТа он преимущественно проверял и взращивал то, что впоследствии утвердилось как «ме­тод физических действий», с другой стороны, руководя режиссер­ской работой М. О. Кнебель, продолжал заниматься тем, что впо­следствии было названо «методом действенного анализа». Однако практиковал и, скажем пока так, некие свободные режиссерско-пе-дагогические приемы работы в Оперном театре и Оперно-драмати-ческой студии. О чем идет речь в данном случае, мы еще разъяс­ним...

Естественно, что разошлись пути и теоретических наследников Станиславского — Кедрова и Кнебель. В 1949 году Кедров стано­вится художественным руководителем МХАТа и заявляет: «Кне­бель должна уйти из театра». Она была вынуждена уйти, так что в этот момент их пути разошлись уже в прямом смысле слова. Прав­да, тогда и время было жуткое — борьба с космополитизмом. И трудно сейчас судить, — насколько Кедров действовал исходя из творческих соображений и самостоятельно. Вполне возможно, что дело не в нем самом, а в том, что на него давили, чтобы Кнебель с ее фамилией была уволена из МХАТа. Однако вполне вероятно и другое, что М. Н. Кедров поступил так из принципиальных побуж-

1 Кнебель М. О. Вся жизнь. - М., 1967.

**5 Заказ № 1775**

66

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

дений. Ведь области творческих интересов его и М. О. Кнебель не совпадали. Он был учеником Станиславского, она черпала и из Станиславского, и из Немировича-Данченко. Заметим, что у Кне­бель нигде нет ничего про «метод физических действий». И лишь однажды она пишет о значении физических действий как таковых. А Кедров, вероятно, не принимал ее «действенного анализа».

Итак, Кедров — с одной стороны, Кнебель — с другой. Но дело, конечно, прежде всего, в самом Станиславском. Что же он? Повто­рим: с Кедровым на «Тартюфе» он продолжает тему физических действий. Кнебель он учит анализировать пьесу по событиям. Де­лает это тщательно, вдумчиво. Заставляет ее тренироваться в ана­лизе пьесы и делает это (может быть, по некоей инерции) в духе своей «Работы над ролью. «Отелло» (1930-1933 гг.). Там он утвер­ждал, что в начале, еще до практических проб, нужно в чем-то ра­зобраться, должен проделать свою работу интеллект, писал об оценке фактов умом и т. д. Но ведь в «Ревизоре...» он написал в итоге **совсем другое:** не давать актеру пьесу, не давать ее читать, только пересказать фабулу — и марш на площадку... И никакого предварительного изучения пьесы, охвата ее в целом, разбора по событиям на этот раз Станиславский не рекомендует. То есть, это фактически **другая методика.** И никакой по отдельности — развед­ки умом и разведки телом, — ничего подобного Станиславский не предлагает. Наоборот, он подчеркнуто бросает вперед **тело.** Он на­чинает смело **смешивать** и практически одновременно производить разведку телом и разведку умом: разведку телом — потом умом — йотом опять телом и т. д. Он говорит, что его «прием» **автоматиче­ски анализирует пьесу.**

Как было бы интересно узнать реакцию М. О. Киебель да и М. Н. Кедрова на «Работу над ролью. «Ревизор» в случае, если бы они этот труд Станиславского прочли тогда, при его жизни. Но, по всей видимости, тогда они его не читали. Рукопись была опублико­вана только в 1957 году1. Станиславский это свое произведение таил в письменном столе, будучи обеспокоенным в последние годы и месяцы жизни печатаньем давно написанной «Работы актера над собой». Таким образом, самым глубинным и принципиальным от­крытиям Станиславского было суждено выйти на свет, увы, только через двадцать лет после того, как они были совершены.

Нельзя, впрочем, сказать, что Станиславский говорил с М. О. Кнебель только о событийно-действенном анализе. Он при­дирчиво допрашивал, собирается ли Кнебель, ставя Горького в ер-Станиславский К. С. Работа актера над ролью // Собр. соч. — Т. 4. — М., 1957.

**К теории** **67**

моловской студии, анализировать пьесу этюдами, и радовался, ког­да она отвечала утвердительно. Но какие этюды имелись в виду? Те ли, которые опережают умственный анализ, или те, которые следуют за ним? Кнебель убеждена в своем. В книге «Вся жизнь» она пишет, что, с ее точки зрения, К.С. ставит процесс и результат этюда в полную зависимость от верного анализа событий.

Убеждения Станиславского менялись во времени. Заметим, что МФД — более позднее методическое изобретение, чем МДА. На­верное, МДА следует датировать 1916-1920 гг. (по «Работе над ро­лью. — «Горе от ума»). А вот уже в «Работе над ролью. «Отелло» (1930-1933 гг.) подход к роли со стороны логики физических дей­ствий Станиславский называет **основным,** классическим способом работы, а, скажем, пересказ содержания пьесы, определение ее об­стоятельств, событий, фактов и действий — считает **дополнитель­ными** способами работы. В «Ревизоре...» же он страстно и решите­льно утверждает свой **новый «прием»** как, безусловно, самый эффективный, а о дополнительных способах не пишет вообще. (Может быть, правда, он бы о них написал, если бы успел завер­шить эту свою работу.) И что очень важно: Станиславский расши­ряет границы этого своего «приема».

К 1937-1938 гг. этот прием далеко уже не исчерпывался терми­ном, да и, пожалуй, самим понятием «метод физических дейст­вий» — в том смысле, как его трактовал М. Н. Кедров. К тому же, если мы хотим постичь кульминацию творчества Станиславского, «Ревизора...» необходимо уже рассматривать совокупно с мыслями К.С, которые он высказывал на репетициях опер и на уроках в Оперно-драматической студии. Надо сказать, к концу жизни Ста­ниславский накопил огромный опыт наблюдений и размышлений об актерском творчестве, и его теоретическое сознание тоже было необыкновенно глубоким и, если можно так выразиться, **много­уровневым.** Рискнем предположить, что «Работа актера над со­бой», которая уже выходила из печати в это время, была самым верхним уровнем. А подход к душе актера через «действенный ана­лиз» и даже через «метод физических действий» лежали уже не на самой большой глубине творческих прозрений Станиславского... Некую закономерность в движении Станиславского к постижению высших истин творческого процесса верно угадывает Л. А. Додип в одном из своих интервью:

«Последние годы жизни Станиславского до сих пор очень мало описаны и мало расшифрованы, те годы, когда он заново открывал свою систему. От достаточно жестких методов, которые для многих и являются системой Станиславского, методов, описанных в его

**68**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

книгах, разработанных терминологически: «сквозное действие», «сверхзадача» и т. д., — он пришел к логике свободного поиска сво­бодной жизни свободного человеческого духа, что труднее всего описать и что очень нелегко нащупать. Собственно, поиском этих секунд живой жизни, которые возникали иногда на репетиции, он занимался у себя в Леонтьевском»1.

Вот теперь, наверное, логично перейти к самой, может быть, не­определенной и неизученной материи — к третьему из интересую­щих нас понятий — к «этюдному методу».

И эта формулировка не принадлежит Станиславскому. «Этюд» — да, это его слово, его термин. Начал он его употреблять еще с 1888 г. Употреблял в разных смыслах, иногда называл этюда­ми даже слишком разные вещи, но, в общем-то, это корневое поня­тие Станиславского. А вот термин «этюдный метод»? Скорее всего, он впервые мог мелькнуть у Кнебель, когда она стала проходить пьесу этюдами. Однако в ее литературных трудах (прежде всего, конечно, в книге «О действенном анализе пьесы и роли») словосо­четание «этюдный метод» редко встретишь. Как правило, звучит «действенный анализ»2. Да и сейчас этюдный метод считается ка­ким-то как бы даже не теоретическим понятием. Единственный, кто часто употреблял в своих книгах выражение «этюдный ме­тод», — 3. Я. Корогодский3. В книге «Начало», подчеркивая вер­ность действенному анализу, он все же часто и подробно пишет именно об **«этюдном методе».** Зиновий Яковлевич, думается, и был наиболее последовательным проводником этюдного метода в жизнь. Что же касается М.О., то, вероятно, она сознательно не взя­ла на вооружение название «этюдный метод». Потому что, коли МДА, по ее взглядам, состоит из двух составляющих — «разведка умом» и «разведка телом», то этюдный метод, имеющий отноше­ние, прежде всего, ко второй части МДА — к разведке телом, явля­ется, таким образом, только второй частью ее теории. Правда, М.О. неоднократно подчеркивала, что разведка умом и разведка телом это двуединый и нерасторжимый процесс. Однако на деле это все-таки не так. На деле вперед посылается ум: ведь работа над пьесой, по Кнебель, начинается с событийно-действенного анализа, который, признаем, является особой и серьезной теоретической зо-

Режиссерский театр от Б до Ю. Разговоры под занавес века. Вып. 1. — М., 2001.

Ученик М. О. Кнебель, впоследствии крупный московский педагог, М. М. Буткевич пишет, правда, что она до какого-то времени употребляла выражение «этюдный метод», но потом окончательно перешла на МДА. 3 Корогодский 3. Я. Начало. - СПб., 1996.

**К теории**

**69**

ной. Есть тончайшие разработчики этого серьезного вопроса: и сама М. О. Кнебель, которая была, по свидетельству А. В. Эфроса, блестящим аналитиком как в теории, так и в практике анализа кон­кретных пьес. И такой интереснейший теоретик, как А. М. Полами-шев, который видит событийно-действенный анализ по-своему1. И Г. А. Товстоногов, создавший своеобразную классификацию со­бытий пьесы2, и другие. Таким образом, в целом, методика Кнебель складывается из работы режиссера (по анализу структуры пьесы) и этюдной работы актеров. Иначе, именно из **действенного анализа** как режиссерского инструмента и этюдного анализа пьесы акте­рами3.

Поставим вопрос так: не существует ли этюдный метод в более широком смысле, чем у М. О. Кнебель? Ответим: да, безусловно, существует. Нам представляется, что **этюдный метод в широком смысле слова** именно и является главной методической идеей Ста­ниславского. Важнейшее место в его итоговом открытии занимают **этюды на эпизоды пьесы.** Момент озарения Станиславского, когда он выдвинул идею играть сюжет своими словами, был колоссаль­ным прорывом. Это было принципиально: оторваться от текста как от одного из главных элементов формы, начинать с отрыва от фор­мы во имя того, чтобы почувствовать первичный, содержательный импульс автора. Это, нам кажется, методическая, психологическая и философская основа этюдного метода.

Эту идею Станиславский нащупал давно. В его замечательных «Записных книжках» есть страничка «Как пользоваться системой, 1913 г.». Там он рассказывает о репетициях сцены из «Трактирщи­цы». После долгих, мучительных попыток сбить Бурджалова со штампов Станиславский говорит: «Ладно... Что такое — я «есмь»?... Делайте, что я скажу. Вы — Бурджалов, она — Гзовская, это комна­та студии. Гзовская хочет уйти, а вы ее задерживаете приблизите­льными словами роли. Только одно: вы действительно старайтесь уйти, а вы действительно старайтесь удержать ее»4.

1 Поламишев А. М. Мастерство режиссера. Действенный анализ пьесы. - М., 1982.

2 См.: Молочевская И. Б. Режиссерская школа Товстоногова. - СПб., 2003.

3 Иногда рассуждают и так, что, мол, метод действенного анализа одновре­менно и анализ ДЕЙСТВИЯ как структура пьесы и анализ ДЕЙСТВИЕМ, т. е. актерскими пробами (этюдами). Но это уже получается игра словом «действие». Неслучайно, кстати, оказалось, непросто перевести «Метод действенного анали­за», скажем, на английский язык. Переводчики спрашивают: THE METHOD OF ACTION или THE METHOD BY ACTION, т. е. анализ действия или анализ дей­ствием?

4 Станиславский К. С. Из записных книжек. Ч. 2. 1912-1938. - М., 1986.

**70**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**К теории**

**71**

В чем принципиальность этого педагогического хода Станислав­ского? Он предлагает актерам действовать **приблизительными** слова­ми роли. То есть надо сбить точный текст и действовать импрови­зированно.

Или вот еще фрагмент из «Записных книжек». Примерно в это же время Станиславский ведет репетицию «Моцарта и Сальери». Работает с Моцартом (артист Гейрот). Станиславский считает, что Гейрот не должен «раньше времени исчерпывать и трепать слова автора, которые должны оживлять, возбуждать к творчеству, а не быть материалом для самого творчества». Станиславский советует

1) «материал надо брать из жизни и своей аффективной памяти;

2) надо из материала создавать свою аналогичную жизнь, день, об­становку, взаимоотношения; 3) потом, познав всю жизнь изобража­емого лица и оберегая текст, вернуться — или, вернее, обратиться к нему, и тогда текст и его автор станут для актера возбудителями творчества, окрыляющими фантазию»1.

Итак, необходимо **изучать сюжет** пьесы, пользуясь **импровиза­ционным текстом.** Это уже очевидно. Хотя, надо заметить, что эта очевидность не абсолютна. Многие режиссеры и сейчас искренне недоумевают: почему актеры не имеют права выучить текст сразу? Более того, по свидетельству М. О. Кнебель, первыми, кто сопро­тивлялся этюдам с импровизационным текстом, были... ученики Станиславского в Оперно-драматической студии. Как пишет Ма­рия Осиповна, эти дети, эти мальчики и девочки, упирались, ссы­лаясь на свой крошечный, ничтожный актерский опыт, упрями­лись, доказывая великому Станиславскому, что, мол, можно сразу выучить слова...

А вот теперь попробуем уже перешагнуть границы, поставлен­ные этюдному методу методикой М. О. Кнебель.

Вопрос: **исчерпывается ли понятие «этюд» этюдами на сцены из пьесы?** Ответ: нет, не исчерпывается.

Еще с давнего времени, задолго до 1930-х годов, сам Станислав­ский предложил делать этюды, например, на прошлое персонажей, скажем, играть этюды из жизни Раневской: про ее существование в Париже, про то, при каких обстоятельствах здесь, в России, утонул ее сын и т. и. Так что этюд как средство вторжения во внесцениче-скую жизнь персонажа использовался Станиславским давно. Но наиболее часто понятие и само слово «этюд» в широком диапазоне значений режиссер употребляет в последний период жизни и твор­чества. Чрезвычайно важна, с точки зрения интересующей нас темы, работа Станиславского в Оперном театре и его преподавание

1 Там же.

в Оперно-драматической студии. («Тартюф» — это нечто другое, другая методика, в чем убеждаешься, перечитывая книгу В. О. То­поркова «Станиславский на репетиции»'.) Этот период оставил по­сле себя, помимо основного фундаментального труда «Работа над ролью. «Ревизор», сравнительно немного принципиальных творче­ских документов. Есть «Инсценировка программы Оперно-драмати­ческой студии», есть список «Упражнения для Оперно-драматиче­ской школы»2... (Здесь уже находим: «этюд такой-то, этюд номер такой-то»... Или задание: «Вишневый сад» — несколько сцен перво­го акта, действия, слова, мизансцены произвольные».) Но таких до­кументов, повторяю, мало. Одна из публикаций носит, на первый взгляд, описательный характер. Она помещена в разделе «Воспо­минания» тома «Театральное наследство. К. С. Станиславский», однако очень живо, почти стенографически точно рассказывают о творческой идеологии мастера в итоговый период его жизни.

Публикация эта — «Встречи с К. С. Станиславским» Бориса Ву-льфовича Зона3 — имеет, на наш взгляд, огромную ценность. Время заметок Зона — это важнейшие для педагогического творчества и теоретических взглядов Станиславского годы: 1933, 1934, 1935, 1938. Эти даты как бы обнимают собой годы написания произведе­ния «Работа над ролью. «Ревизор» (1936-1937 гг.). Зон общался в это время со Станиславским очень тесно, непринужденно, и беседы с ним вел с глазу на глаз. Он присутствовал на репетициях Станис­лавского-режиссера и уроках Станиславского-педагога, где органи­чески сплетались режиссура, педагогика и теоретические обобще­ния.

Понятие «этюд» и ощущение «этюдности» в этот период работы Станиславского обозначились очень наглядно. Это были его ре-жиссерско-педагогические приемы. Судите сами.

Апрель 1933 года. Первый приезд Зона из Ленинграда в Моск­ву — специально для общения с Константином Сергеевичем.

В своем особняке в Леонтьевском переулке Станиславский ре­петирует онеру Римского-Корсакова «Псковитянка». Он разбирает отношения княжны Ольги с посадничьим сыном Михайлой Тучей. И вот, чтобы ощутить предлагаемые обстоятельства, Станислав­ский предлагает актерам (заметьте, оперным актерам...) сделать **этюд.** Зон пишет: «Без музыки, без пения, даже без слов актеры импровизируют сценку «первого свидания», делают этюд, смысл

1 Топорков В. О. Станиславский на репетиции: Воспоминания. — М., 1950.

2 Станиславский К. С. Из записных книжек. Ч. 2. 1912-1938. - М., 1986.

3 Зон Б. В. Встречи с К. С. Станиславским // Театральное наследство. К. С. Станиславский. Материалы, письма, исследования. — М., 1955.

**72**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**К теории**

**73**

которого *вспомнить,* как это любят в первый раз». (Здесь и далее все подчеркивания Б. В. Зона.)

Или вот работа над песней Михаилы Тучи «Раскукуйся ты, ку-кушечка». Чтобы придать этой песне смысл и направленность, К.С. просит актера сделать **этюд с опорой на физическое действие,** предлагает: пусть возлюбленная Тучи сидит в комнате второго эта­жа, а Михаила поет ей свою песню как серенаду, стремясь пробить­ся своим голосом и чувством сквозь плотно закупоренное окно. Потом актеры делают еще один **этюд** на тему любовного свидания, а Станиславский посылает им прямо но ходу этюда свои **подсказ­ки.** После этюда Станиславский спрашивает:

«— Ну что? Начинаете вспоминать, как это бывает в жизни?» Далее Зон отмечает, как в результате работы «этюд почти неза­метно переходит от произвольных слов на точный авторский текст, который, однако, пока не поется, а говорится...». (Это счастливый случай органического перехода к авторскому тексту, к сожалению, как потом выяснится, довольно редкий...)

А вот еще один важнейший нюанс. Станиславский связывает этюдную работу актеров с физическим самочувствием: «Уберите боярский тон... Просто двое выпивох вышли из вонючей комнаты на вольный воздух выпить». В другом случае Станиславский сове­тует, как подходить к роли старика через физическое самочувствие: «Найдите в специальных этюдах сердцебиение и «деревянные ноги». Опять понадобились **этюды...**

Во время встреч со Станиславским Зон периодически задавал ему вопросы после репетиций. Например:

«Вопрос. Долго ли вы теперь работаете за столом и когда пере­ходите к следующему этапу?

Ответ. Сегодня читаем пьесу, завтра пожалуйте играть... Вопрос. Когда же и как устанавливаются теперь куски и задачи? Ответ. А вот играем таким «явочным» порядком, как я уже го­ворил, пьесу и видим: оказывается, сыграли кусок, начинается но­вый. Играли, скажем, «встречу», теперь, по-видимому, играем «зна­комство».

На это место стоит обратить особое внимание. Тут внятно обо­значен **новый порядок работы.** Сначала — проба, **этюд,** а потом — разбивка на куски и выяснение целей. Зон замечает, что для Ста­ниславского вообще была важна «готовность актеров сразу дейст­вовать, не вдаваясь в мелочные дополнительные «оговаривания»...

Разумеется, в воспоминаниях Б. В. Зона есть не только принци­пиальная для нас тема этюдности, например, проблема видений. Тут важна еще такая очень существенная для современных поис-

ков в области актерского тренинга мысль Станиславского о том, что «в киноленту, создаваемую воображением актера, органически вводятся аналогичные факты из его собственного жизненного опы­та, из его эмоциональной памяти. Он волен соединять в одно целое своей роли и то, что выдумывает, и то, что пережито на самом деле».

Однако еще раз обратимся к этюдной теме. Вот Станиславский репетирует первое появление Фигаро. Он не хочет сразу слушать пение. Он предлагает актеру сделать **этюд на внутренний ритм** Фи­гаро. Он подключает к этюду пианиста. Он говорит пианисту: «Вы долго играйте, а он будет долго ходить». А потом обращается к са­мому Фигаро: «Делайте что хотите: можете стоять, ходить, сидеть, но это — внутренняя радость, чтобы в Вас была музыка. Найдите этот ритм в душе...»

И далее снова — **очень важное:** «Этюдами вы вспоминаете жизнь, т. е., как то или другое действие совершается в жизни. Ког­да вспомнили, отчасти сознательно, отчасти интуитивно, мы оста­новимся и определим, что мы здесь делаем, т. е. зафиксируем зада­чи».

Второй приезд Б. В. Зона к К.С. 1934 год.

Зон фиксирует соединение этюдности с «методом физических действий». Как актеру перейти от «линии дня» к «линии роли?». Станиславский рекомендует: «Сделать все, что могло бы быть до выхода на сцену». Тогда «актер невольно попадает в настоящее, в кусок, в предлагаемые обстоятельства...». Станиславский предлага­ет выполнить физические действия, предваряющие сценическую жизнь, то есть, как мы сказали бы сейчас, **этюды на преджизнь.**

А вот интереснейший педагогический прием Станиславского. Он основан на остро ощущаемом значении **ритма** для сценического существования актера. К.С. обращается к самому Б. В. Зону: «Ска­жите, например, можете ли вы сейчас вспомнить какое-нибудь бо­льшое переживание в вашей жизни?

— Я однажды тонул, помню свое самочувствие в этот момент.

— Продирижируйте, что помните».

И Зон свидетельствует: «Я пытался выполнить приказание... Когда я дирижировал (и чем больше, тем отчетливее), я вновь ощу­тил давно пережитый ужас...»

Тогда Б. В. Зон услышал от Станиславского еще много интерес­ного: о значении актерских наблюдений, о необходимости трениро­вать эмоциональную память, о соотношении «зерна» и «сквозного действия» и т. п.

**74**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**К теории**

**75**

Очень любопытна реакция Станиславского на одну «педагоги­ческую» проблему, связанную с этюдной практикой. Зон рассказал Станиславскому «об актере, который делает этюд по поверхности, лишь бы отвязаться, а в минуту откровенности говорит: «Дайте ми­зансцену, без нее я не могу». Что же Станиславский? «Станислав­ский (щурит глаза): «Здесь может помочь только местком, а не я — пусть переводят актера в тот театр, где так играют». Прав ли К.С. в своей категоричности, не знаем, по его эмоцию понять можно...

В следующем, 1935 году, Зон снова приезжает в Москву. Он по­падает на репетицию комической оперы Доницетти «Дон Паскуа-ле».

Уже в начале работы Станиславский предложил исполнителю заглавной роли сделать этюд: «Вам нужно приготовить комнату к приходу невесты. Как это делается? Например, вы до этого момен­та не замечали в комнате беспорядка, а теперь вдруг видите — то не так, это не так».

Далее Зон рассказывает: «Актер, осмотревшись, пытается вы­полнить задание. Без музыки и без текста.

— Нет, — останавливает Станиславский, — это вы делаете при­близительно, а нужно все доделывать до конца. Устройте-ка насто­ящий беспорядок, а потом убирайте».

Интересен был и другой момент этой репетиции, когда по ходу комической оперы актеры, шутя и балагуря, изображали католиче­ское венчание. Такая вольность, видимо, смутила Зона, но Кон­стантин Сергеевич шепнул ему: «Надо, чтобы сами развеселились, лишнее уберем». Очевидно, что Станиславский в этом случае под­держивал **этюдную свободу** актеров.

...Прошло три года. Б. В. Зон приезжает к Станиславскому 19 мая 1938 года.

Встрече предшествует сговор по телефону. Зон волнуется: «Ве­роятно, завтра я его увижу, но уже по телефону возникает беседа на те животрепещущие темы, которые назрели в нашей практиче­ской работе и настоятельно ждут разрешения. Это, прежде всего, вопрос о том, когда и как в работе над пьесой совершается переход с этюдов на точный авторский текст».

Этот вопрос, связанный с этюдным методом, остался неразре­шенным и в наше время. Какие же разъяснения получил от Ста­ниславского Зон? Константин Сергеевич советует делать так: «Вре­менами кто-нибудь один вслух прочитывает пьесу, а потом вновь она играется на своем «вольном» тексте. Потом снова чтение и т. д. Постепенно запомнится точный текст».

«Я, — пишет Зон, — выражаю сомнение: не выучат ли они (ак­теры или ученики) свои роли тайком? Но Константин Сергеевич считает, что они это делать не станут: «Чего ради им спешить?»

Тем не менее, в ряде своих последних трудов Станиславский не­однократно признавал: проблема перехода к точному авторскому тексту еще не решена...

Во время этой последней поездки Борису Вульфовичу особо по­везло. На этот раз он попал уже не только на репетиции опер, но на важнейшую для Станиславского, так сказать, чистую педагоги­ку, а именно, на занятия с учениками Оперно-драматической сту­дии. На уроках затрагивались разные темы, но, кажется, более все­го в это время Станиславского волновала подлинность, а точнее, **сиюминутность** происходящего на сцене.

Вот, например, его подход к сцене Дуняши и Яши из «Вишнево­го сада». Станиславский принципиально требовал сегодняшнего сиюминутного существования актеров. Он говорит девушке, назна­ченной на роль Дуняши:

«Вы сами должны каждый раз начинать сызнова: «Я, студийка такая-то, сегодня 20 мая 1938 года, здесь, на балконе у Станислав­ского, сейчас в шесть часов вечера встречаюсь со студийцем та­ким-то, которого зовут Яшей». Самое главное — *здесь* и *от данной ситуации все заново.* Ни мест, ни мизансцен, а просто — пришел Кузнецов, и я им «занимаюсь». Если он потом скажет: «А знаешь, ты меня сегодня того... раззадорила», — вот лучшая оценка. Есть только один этот путь. Остальное — вздор. Студия — только для этого».

Итак, сиюминутность, абсолютная реальность существования, настоящая импровизациошюсть. Короче говоря, **этюдность. «оста­льное — вздор»...** И дальше Зон цитирует из Станиславского очень важное: «Заказывать себе ничего нельзя. Мы ищем органическую природу с ее подсознанием. Нельзя делать раз и навсегда». И еще Станиславский предлагает: «...Высасывать из своей эмоциональной памяти аналогичный случай». И дальше настаивает: «...Никаких мизансцен. *Вы* нам дадите мизансцены, а мы, может быть, их закре­пим». И, наконец: *«Этюды надо делать всю жизнь».* Тут Зон спро­сил: «Очищая и проверяя старые спектакли?» Станиславский отве­тил: «И так, конечно, и по всяким другим поводам. Этюды — основная работа актера...»

Хочется повторить вслед за Станиславским: **этюды** — **основная работа актера.**

Увы! Это была последняя встреча Зона со Станиславским. Че­рез два месяца Константина Сергеевича не стало. Тем более мы

**76**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**К теории**

**77**

должны быть благодарны Борису Вульфовичу Зону за его живые заметки, за его описание облика уходящего Станиславского, за за­пись последних и важнейших размышлений Учителя.

А вот режиссерско-педагогическая практика педагога нашего времени 3. Я. Корогодского (кстати, он ученик Б. В. Зона).

Мы уже отмечали, что в рассуждениях Корогодского о «методе действенного анализа» очень часто звучит «этюдный метод», и он описывает и другие этюды, нежели только этюды на сюжеты сцен из пьесы (последние он называет «этюды-разведчики»). Обращает на себя внимание разнообразие описываемого Корогодским педаго­гического этюдного репертуара. Перечислим: «тренировочные этю­ды», «этюды-упражнения», «этюды на общение», «этюды на био­графии», «этюды на будущее роли», «этюды на изучение предлагаемых обстоятельств», «этюды на линии роли», «этюды по аналогии», «этюды па характерность»... Он пишет также об «этю­дах в реальных обстоятельствах» и напоминает, как артист МХАТа Тарханов, работая над Городничим, ходил по базарам, «инспекти­ровал» продавцов, приценивался к мясу и т. и. З.Я. приводит в пример даже **«спектакль-этюд»** — это «Весенние перевертыши» в ТЮЗе.

А теперь — снова к Станиславскому, к главному, как нам кажет­ся, аргументу в пользу этюдного метода. Обратимся, как мы обеща­ли, к принципиальному литературному труду Станиславского — «Работа над ролью. «Ревизор». В чем глубокая содержательность и дух этого произведения? В том самом единственном примере, с ко­торого мы начинали нашу статью. Станиславский посылает артиста играть начало второго акта «Ревизора», предлагая ему как Хлеста­кову войти голодному в номер гостиницы и начать бранить Осипа. И это важнейший методический поворот, потому что здесь артисту предложено действовать фактически безо всяких разборов, разби­вок на эпизоды, определения события и пр. Берется живой момент и говорится: иди, действуй, пробуй. **Станиславский бросает актера в этюд.** Да, конечно, сперва речь шла как бы о физических дейст­виях, но они моментально потребовали хотя бы грубого оправда­ния ситуаций. И вот уже Названов идет в полноценную **этюдную разведку,** в **этюдную пробу.** И это не было только лишь разведкой телом, это была разведка всем организмом. В этом случае практи­ческая проба обогнала аналитические выкладки. **Все началось с этюда.** Поэтому, подытоживая все наши предыдущие размышления и ссылки, смеем настаивать, что главное **методическое орудие,** ко­торое оставил нам Станиславский — это не «метод физических

действий» и не «метод действенного анализа», а именно «этюдный

метод».

Торцов сказал Названову очень определенно:

— Идите, играйте.

— Как играть, мы же не знаем слов!

— Идите, играйте.

— Да, но мы пьесу давно читали, мы ее смутно помним!

— Идите, играйте.

Вот оно, вот этот замечательный момент. И артист, смело по­шедший в этюдную разведку, начинает приближаться к истине, к живой сути происходящего, не по дням, а по часам.

Хочется еще процитировать Станиславского (все из той же его работы). Первое:

«Оставаться свободным и независимым, чтобы идти к роли сво­им путем, подсказанным собственной творческой природой, ее под­сознанием, интуицией, человеческим опытом и прочее».

Далее:

«...Подходить к роли от себя самого, от жизни, а не от авторских ремарок... Это позволит вам быть самостоятельным в ваших взгля­дах на образ. Если же вы будете руководствоваться указаниями книжки, то слепо целиком подчинитесь автору, понадеетесь на него, вместо того чтобы творить свой образ, аналогичный с образом автора...».

Как сильно! Станиславский оберегает актера... от автора! Он дает актеру уже в момент начала работы почувствовать себя пер­вым лицом на театре, «первее» режиссера и даже автора. И это, возможно, залог того, что и в готовом спектакле перед нами явится не исполнитель, а творец, импровизатор, созидающий на наших глазах настоящий театр, **свой театр.**

И в другом месте Станиславский опять-таки пишет о секрете своего «приема», как приема, «охраняющего свободу творчества ар­тиста». И снова: «Какими же путями втягивают в работу творче­скую природу? Для этого надо предоставить ей и ее творческому подсознанию полную свободу действий». Этюдный метод — и есть предоставление актеру свободы, освобождение его от предварите­льного, пусть самого прекрасного разбора, от рациональности, от заданное™.

Припомним еще, что бросая Названова в этюд, Торцов сказал: «Этим путем вы в первую очередь ощущаете **себя самого** в роли». А после удачного этюда он спросил ученика, чем тот, по его собст­венному мнению, занимался на площадке, Названов ответил.

**78**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

«Я анализировал, изучал самого себя в предлагаемых обстоятельст­вах Хлестакова».

Сравните с М. О. Кнебель. Она, как правило, пишет:

«Анализировать пьесу этюдами». Не правда ли — это все же разные вещи: анализировать себя или анализировать пьесу. Можно, конечно, утверждать, что и то, и другое происходит одновременно. Но ведь важны приоритеты.

Приведем еще один важный фрагмент из «Работы над ролью («Ревизор»)». Точнее, приведем выдержку из чернового наброска Станиславского к «Работе...»:

«Аркадий Николаевич опять ушел за кулисы. Он долго задер­жался там... Наконец, он медленно наполовину приотворил дверь и замер в нерешительности. Потом, решив идти в буфет, Аркадий Николаевич резко повернулся спиной к Осипу, подставив ему пле­чи, чтобы он снял с них шинель, и сказал: «На, возьми!» Потом он, выходя, начал было затворять дверь, чтобы идти вниз к хозяину, но испугался, сделался тихоньким и скромно вернулся в номер, мед­ленно притворив за собой дверь...

— Та-а-ак! — процедил он глубокомысленно, — иду дальше ко второму эпизоду... Он долго о чем-то думал, не двигаясь и тихо приговаривая: — Та-а-ак! Понима-а-ю! Входная лестница — там (он указал направо, в коридор, откуда только что вышел). Куда же меня потянет? — спрашивал он себя.

Аркадий Николаевич ничего не делал, только слегка шевелил пальцами, помогая себе соображать. Тем не менее, в нем произош­ла какая-то перемена. Он становился беспомощным: глаза его были, как у провинившегося кролика... Он долго неподвижно сто­ял, точно оглушенный, ни о чем не думал, устремившись глазами в одну точку, потом, очнувшись, ощупывал ими всю комнату, точно ища чего-то...

— Та-а-ак! Понимаю! — проговорил он... — Я устал, жарко, жи­вот подвело, тошнит. Кроме стула, табуретки с тазом и кровати — ничего нет. Что бы я сделал сейчас на месте Хлестакова? Я бы по­шел к кровати и лег. Я так и делаю. Подхожу и вижу, что просты­ня, одеяло, подушка — все всклочено... Аркадий Николаевич страшно принял это к сердцу и закатил Осипу сцепу, пользуясь для этого своими словами...»

Это замечательно. Тут не только этюдность — тут еще самоана­лиз режиссера. Режиссер пошел в этюд как артист, а затем стал пристально анализировать свои ощущения. Это очень существенно, тут что-то еще другое, нежели известное и, конечно, справедливое утверждение Немировича-Данченко о том, что режиссер — зеркало

**К теории**

**79**

того, что получилось у артиста. Видимо, режиссер не только зерка­ло, по и скрупулезный **аналитик себя,** аналитик того, что предло­жил ему его организм.

Итак, за описанием «метода физических действий» обнаружива­ется нечто большее, обнаруживается, как нам кажется, **этюдный**

**метод.**

Но не забыли ли мы, возлюбя этюды, о физических действиях?

Нет, не забыли.

Безусловно, очень существенно, что артист, делая этюд, во мно­гом опирается на простые физические действия. Более того, нам кажется, что мысли Станиславского о «физических действиях» — это целое **учение** или целая **концепция** неразрывности физическо­го и психического в организме артиста-человека. К.С. утверждал, что связь души с телом неразъединима, заботился о **-«реальной фи­зической жизни пьесы»,** говорил о приеме **«переноса внимания»** актера на жизнь своего тела, о том, что надо **«упорно держаться спасительной линии жизни человеческого тела роли».** Тут много еще замечательных подробностей, замечательных методических подсказок, которые современным педагогам должны быть инте­ресны.

Тут есть и сложные места, требующие дальнейшего обдумыва­ния, например, указание Станиславского о решающем значении упражнений на **«беспредметные действия»1.** Десятки лет мы то де­лаем эти упражнения, то бросаем их. То, нам кажется, мы понима­ем, для чего нужен «воображаемый предмет», то это понимание уходит. Признаемся, что иногда мы думаем так: актер должен уметь замерзать, отогреваться, испытывать голод, испытывать опь­янение... А кому нужно на сцене пришивать воображаемую пугови­цу или жарить воображаемую яичницу?

В небольшом отрывке Станиславского мы читаем следующее:

«Начните с самого легкого, с физических действий. Так, напри­мер, в роли сказано, что тот человек, которого вы изображаете, при поднятии занавеса укладывает свои вещи в чемодан. Куда, зачем он уезжает — тоже видно из пьесы. Пользуясь тем, что вы теперь вла­деете беспредметными физическими действиями, вам нетрудно бу­дет выполнить указания автора и мотивировать их соответствую­щими предлагаемыми обстоятельствами, взятыми из пьесы или собственного воображения».

Когда мы сейчас перечитываем этот совет Станиславского, у нас возникает вопрос: а почему нельзя укладывание вещей в чемодан

1 Станиславский К. С. Работа актера над собой. Ч. 1. — М., 1954.

**80**

**Вениамин Филыитинский. Открытая педагогика**

сделать с настоящими предметами. Хорошо подобрать их, тщатель­но офантазировать, с помощью воображения сделать своими и укладывать в настоящий чемодан.

А еще мы размышляем вот о чем. Если важным для Станислав­ского является «физическая жизнь пьесы», то почему к «логике физических действий» не примыкает **-«логика физических ощуще­ний»** (только однажды у К.С. мелькает **«физическое ощущение»).** Может быть, он не доверял физическим ощущениям, как основной опоре, может быть, он приравнивал их по неуловимости к чувст­вам, считая, что к ним нельзя обращаться напрямую? Но нам все-таки кажется, что им можно доверять, что физические ощуще­ния наряду с физическими действиями также могут стать опорны­ми в общем составе физической жизни, физического бытия и что к тренингу физических действий (через «беспредметные действия» или еще как-то) вполне может примкнуть тренинг физических (физиологических) ощущений. (Например, тренировать, как тело превращается из холодного в горячее, из мокрого — в сухое, из усталого — в бодрое и т. д.). Вот и Немирович-Данченко, по свиде­тельству той же М. О. Кнебель, упорно разрабатывал идею «физи­ческого самочувствия» артиста1. А оно, заметим, в свою очередь, — тоже комплексное понятие: в него входят и ощущения среды (мес­та действия, пространства), и внешние температурные ощущения (погода и проч.), и внутренние ощущения тела (болезни, возраст) и т. д. Однако размышлять легко, но как непросто найти пути овла­дения этими элементами физической жизни на практике.

В общем, **учение** Станиславского о неразрывности физического и психического в человеке — это целый теоретический и методоло­гический материк. И все же **«прием»** Станиславского не исчерпы­вается учением о физическом бытие. Сюда, безусловно, входит и этюдный подход, то есть **этюдный метод.** Это основной реальный инструмент артиста: **артист творит этюдом, артист вторгается в свою жизнь и в жизнь роли этюдом.**

Но что же исследуется этюдом? Этюд, как мы уже писали, — это разведка не только в сюжет. Торцов был вправе предложить Названову и другой этюд — просто этюд на чувство голода. Пусть пока без Осипа. Он мог бы, нам кажется, попросить актера: «При­дите просто голодным в гостиницу. Что вы ели? Что вы пили? Вы совсем ничего не ели и не пили? Или вы с голоду, проходя мимо колодца, напились сырой воды? И у вас, простите, в животе буль­кает». Вот вам уже другое чувство голода. Далее Торцов мог бы,

1 Кнебель М. О. Школа режиссуры Немировича-Данченко. - М., 1966.

**К теории**

**81**

вероятно, продолжать беседовать с актерами в таком духе: «Эти прогулки голодного Хлестакова по городку, какие они были? Воз­можно, приходилось обходить лужи, шарахаться от пробежавшего, хрюкающего, вывалявшегося в грязи поросенка или от воза с се­ном, и вы возвращаетесь в гостиницу не только голодный, но и униженный тем, что вы, столичная штучка, столичный франт, вы­нуждены бродить среди этого провинциального люда, этого бабья... Сделайте этюд: вы идете по улице городка...». Вот вам уже и рас­ширение этюдного метода. Тут, разумеется, задеваются одновре­менно вопросы воображения актера — вне воображения нет этюда, а сделанный этюд задает новые вопросы воображению.

Итак, **этюдный метод в широком смысле** — вот путь актерского творчества, этюдный метод с использованием логики физических действий человека, с опорой на физические действия и ощущения, на физическое самочувствие — на физическом бытие. Когда-то квинтэссенция методики Станиславского нам представлялась так: «метод действенного анализа с опорой на физические действия», теперь же считаем, нет, Станиславский — это, прежде всего, «этюд­ный метод». А уж сколько там, в жизни персонажа, будет действен­ности, сколько будет у него подлинного ощущения происходящих событий (что, кстати говоря, важнее, чем нарочитая, настырная «действенность») — это уже вопрос другой. Может быть, обнару­жится действенная природа того или иного куска, а, может быть, и рефлексивная природа, может, в каком-то случае персонаж дейст­вен и упруг в своих проявлениях, но не исключено, что найдутся куски, где он слаб, неопределенен, беззащитен и рефлексивен, и не знает, как ему дальше жить. Бывает по-всякому.

И повторим, что этюдный метод — это не только этюды на сце­ну. Вспомним замечательный каскад этюдных предложений Ста­ниславского в его работе над операми, в его педагогической работе в Оперно-драматической студии... Вспомним практику 3. Я. Коро-годского... Понадобиться могут всякие этюды. Но началось все, не забудем, с импровизационного текста. Станиславский предложил покончить с пониманием актерской работы как освоения авторских слов. Есть замечания Станиславского о том, что иногда слова са­дятся на мускул языка. Это верно, но дело не только в мускуле языка. Раньше времени употребленные слова могут оборвать связь актера с содержанием. Они как бы торопят заниматься формой. Учить слова — это значит преждевременно думать о форме. Нельзя рвать пуповину, соединяющую душу актера с душой персонажа и с душой автора. Ведь автор чем-то был взволнован перед тем, как сел за стол — **до слов.** Актер должен разгадать именно это волнение

6 Заказ № 1775

**82** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

автора, который волновался по поводу проблем жизни. И этюд — это связь актера с жизнью, **не с пьесой, а с жизнью,** которая толк-пула автора на сочинение пьесы. В этом смысле, я думаю, этюд и был сильнейшим изобретением Станиславского, и в этом смысле этюд — философское понятие.

Повторим, все это нисколько не умаляет концепцию физическо­го бытия К. С. Станиславского (это уже очевидно) и его взглядов на анализ пьесы, то есть на **событийно-действенный анализ.** О та­ком анализе пьесы Станиславский мечтал давно. В молодости он писал в «Записных книжках»: нужны литературоведы, которые по­могут нам анализировать драматическое произведение. Не найдя таких литературоведов, он сам придумал анализ пьесы по событи­ям: взял проблему на себя и открыл для режиссеров замечательный способ делать ту работу.

Да, режиссерский структурный анализ необходим, без тренинга физических действий и ощущений артист обойтись не может, но метод-то актерского творчества — этюдный. Метод, основанный на наивысшем доверии к природе артиста. Станиславский всегда бого­творил органическую природу артиста, превыше всего ставил твор­ческое подсознание. Правда, тут нам могут указать па противоре­чие: существует, мол, такая формулировка Станиславского: «через сознательное к подсознательному», но это, пожалуй, все-таки ран­ний Станиславский. А этюдный метод — это автоматическое вклю­чение в работу всего актерского организма, в том числе и подсозна­ния. Сознание годится только для элементарных действий. Первый же полноценный этюд — это зеленая улица подсознанию, свобода природе. Поэтому рискнем утверждать, что тезис Константина Сер­геевича «от сознательного к подсознательному» требует некоей ре­визии. И, нам кажется, что всем своим ходом размышлений, всем духом своего педагогического творчества последних лет Станислав­ский и начал эту ревизию. От разбора к пробам? Нет. Сразу этюд! Вот и Н. В. Демидов, выдающийся последователь Станиславского, тоже не считал правильным движение «от сознательного к подсоз­нательному», в своей педагогике он сразу начинал с подсознания.

Что такое серьезное творчество? Это глубокое соотнесение ис­кусства с жизнью. В нашем деле это значит **сравнивать пьесу с жизнью,** а это, в свою очередь, означает **делать этюды.** И поэтому-то этюд — понятие мировоззренческое, а не только методологическое.

Процитируем напоследок Станиславского. Он писал о своем но­вом **«приеме»:** «Вникните в этот процесс, и вы поймете, что он был внутренним и внешним анализом себя самого, человека, в условиях жизни роли. Такой процесс не похож на холодное, рассу­дочное изучение роли, которое обыкновенно производится артиста-

**Ктеории**

**83**

ми в самой начальной стадии творчества. Тот процесс, о котором я говорю, выполняется одновременно всеми умственными, эмоциона­льными, душевными и физическими силами нашей природы».

Эти слова фактически и есть убедительное обоснование этюдно­го подхода.

Итак, надеемся, нам удалось выделить «этюдный метод» среди других понятий, отделить его и от «действенного анализа», и от «метода физических действий». Во всяком случае, доказать, что «действенный анализ» преимущественно режиссерский, а не актер­ский инструмент и что актер пользуется не действенным, а **этюд­ным анализом.** (Такое выражение было бы справедливо, кстати го­воря, и в отношении методологии М. О. Кнебель.) Мы надеемся, что нам удалось изложить свою точку зрения относительно и «ме­тода физических действий». Надеемся вместе с тем, что удалось вникнуть, хотя бы в некоторой степени, в глубинную фундамента­льную идею Станиславского о физическом бытие, изучить этюд­ный аспект этой идеи, который с большим основанием, чем «Метод физических действий», может претендовать на звание метода ак­терского творчества. Впрочем, и формулировка **«этюдный подход»** была бы, наверное, неплохой и, может быть, даже скорее в духе Станиславского, нежели «этюдный метод».

Таким образом, в системе Станиславского в наше время следует выделить три основные ее части.

Первая — это **учение о физическом бытие** как о неотрывном от психики и первейшем элементе нашей психофизиологии.

Вторая — **событийный анализ** жизни в пьесе как важнейший инструмент режиссера («Метод действенного анализа»).

Третья — **этюдный метод актерского творчества** (или **этюдный подход).**

**ЭТЮДНОЕ ВОСПИТАНИЕ**

Эта тема нас, педагогов, очень волнует. Для нас этюд — это одно­временно и главный педагогический прием, и вершина актерской технологии.

Вспомним упражнения, которыми мы занимаемся в самом нача­ле обучения. Они, конечно, важны, но на них долго не продержи­шься, не рискуя соскучиться. Упражнение начинает превращаться в этюд, оно просится в этюд, оно склонно становиться этюдом. Во­зьмем, например, одно из начальных упражнений первых сентябрь­ских дней: «понаблюдайте, как вы утром дома умываетесь, чистите

**84**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

зубы». И вот студенты начинают это проделывать. Какое-то время, естественно, придираемся к деталям, к самочувствию, к точности физических действий, по очень быстро сами собой возникают во­просы: выспался или не выспался ты перед умыванием, сколько сейчас времени, торопишься ты в институт или нет, домашние уже встали или еще спят... Возникает потребность в уточнении обстоя­тельств. Хочется переводить упражнение в жизненную сферу, пре­ображать его в кусочки жизни — хочется превращать его в этюд. Более того, когда упражнение становится этюдом, оно и как упраж­нение совершенствуется, какие-то нюансы по линии ощущений сами собой начинают улучшаться. В общем, все упражнения с во­ображаемыми предметами тяготеют к тому, чтобы становиться этюдами. Например, при выполнении такого задания: «пересеките пространство репетиционной комнаты, воображая, что вы идете по снегу, но льду, но песку, по грязи, по траве...», — моментально воз­никает (хотя, может быть, это одно из самых спонтанных упражне­ний) вопрос об обстоятельствах, которые делают эти действия бо­лее острыми и правдивыми. А чуть позже возникает и вопрос, какое здесь событие, или, как мы говорим, что здесь происходит.

Станиславский не придавал в этом случае значения терминам, во всяком случае, разницу между понятием «упражнение» и поня­тием «этюд» он не отмечал. И в его важных для нас литературных работах, относящихся к последнему периоду жизни, в частности, в «Записных книжках», где оказались черновики программы Оиер-но-драматической студии, да и в самой «Инсценировке программы Оперно-драматической студии» обо всем этом говорится вместе: «Упражнения и этюды». Он не подчеркивал разницу между этими понятиями, может быть, не считая нужным, но мы в наше время их разделяем. Например, Л. А. Додин заметил однажды, что как толь­ко два-три-четыре элемента упражнений следуют один за другим, они уже связаны между собой жизненными обстоятельствами и имеют тенденцию становиться этюдом.

Однако в чем же принципиальная разница между упражнением и этюдом? Что такое упражнение? Это все-таки **проверка.** Я не претендую на то, что безукоризненно точно умываюсь в реальных жизненных обстоятельствах, а **проверяю:** как это — умываться. Мое внимание в данном случае направляется на мои кончики паль­цев, на мое лицо, которые «вспоминают» воду. Я вспоминаю ощу­щение воды, зубной щетки во рту, вкус зубного порошка, ощуще­ние сухого полотенца, приятно вытирающего воду с лица. Я все-таки занимаюсь **проверкой.** А когда я делаю этюд, мое вни­мание сосредоточено, прежде всего, на обстоятельствах, я живу

**К теории**

**85**

определенной жизнью — своей или другого лица, и здесь мне не до проверок. Мое внимание обусловлено обстоятельствами. Ведь если я умываюсь утром, то зачастую я делаю это автоматически, а сам думаю о том, что меня ожидает в этот день, куда я пойду, какие на­значены встречи, или же думаю о вчерашнем дне, и т. п. Правда, иногда мы, занимаясь со студентами, все равно просим их, выпол­няя беспредметные действия, жить в то же время в обстоятельст­вах, но делаем это — из педагогических соображений, для того, что­бы приучить их к цепкому, многоплоскостному вниманию, к умению учитывать и то, и се, и пятое, и десятое, — однако в жизни так бывает редко. Я помню, как студенты-режиссеры Додина гово­рили, что работа с воображаемыми предметами мешает психологиз­му этюда. Мы это упрямо не признавали, но, в конце концов, они, наверное, были правы. Потому что актер живет и воображаемыми ощущениями, но главный объект его воображения — это обстояте­льства. И если он будет тратить воображение, например, на мель­чайшие подробности процесса курения, выпускания дыма, на то, какая сигарета у него в руке, какая зажигалка, какие спички — все-таки мощности воображения у него не хватит на все обстояте­льства, хотя в жизни, конечно, бывает и особая ситуация, когда по какой-то причине само сладострастное курение так захватывает че­ловека, что в это время у него как раз отключаются все другие ка­налы воображения, все обстоятельства.

Что надо показывать на зачетах первого семестра: упражнения или этюды? В последнее время мы пришли к выводу: да, можно показывать упражнения. Но мы показываем не отдельно упражне­ние, скажем, «человек умывается». Предметом зрительского внима­ния становится лабораторная работа. Студент в присутствии зрите­лей умывается сначала воображаемо, а потом — реально: с настоящей водой, зубной щеткой, полотенцем, зубной пастой. Мы выносим на зачет **саму проверку.** Процессы воображаемого дейст­вия и реального чередуются несколько раз. Таким образом, профес­сиональный зритель вовлекается в проверку, а не в жизненные об­стоятельства.

На том нашем курсе, с которым были поставлены «Дядя Ваня», «Веселится и ликует...», мы в начале обучения на экзамен первого семестра вынесли цепочки физических действий, которые проде-лывались с воображаемыми предметами, и упрямо, подчеркнуто эти чисто физические действия оторвали от обстоятельств. Эти упражнения длились по десять, по двадцать минут, по двадцать пять, и мы очень раздражили тогда зрителей. В какой-то степени это было полезно для нас самих, но в то же время мы потерпели

86

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

фиаско. Я думаю, это была все же ошибка. Мы должны были при­готовить соответствующие настоящие предметы. Тогда понятна была бы педагогическая цель.

Чистое упражнение — это скучная штука. Правда, зрители и сами студенты могут испытывать радость от виртуозности, с кото­рой они работают с воображаемыми предметами. Но если виртуоз­ность становится предметом рассмотрения — это уже некий форма­лизм. В музыке тоже бывают этюды и бывают гаммы. Но там тоже есть разница между этими понятиями. Все-таки этюды иногда по­казываются публике, некоторые становятся даже произведениями искусства, а гаммы не выставляются на показ. И странно было бы: пришли слушатели, а им играют гаммы. То же самое и в живописи. Там тоже этюды, но, с другой стороны, есть процесс, когда худож­ник просто разводит краски и просто берет кистью краску и смот­рит, какой цвет. Это совсем другое, нежели этюд. Иногда мы сами стираем границу между упражнением и этюдом. Например, когда студент осуществляет беспредметные действия, а мы ему: «Сейчас мама придет! Делай быстрее!» — подкидываем по ходу дела обстоя­тельства, требуем от него этюдности. Но, в общем-то, это некоррек­тно: упражнение — это упражнение, этюд — это этюд.

Владимир Даль дает следующее определение: «Этюд — слово мужского рода, французского происхождения. В художестве — опыты, попытки, образчики для иаторения, для изучения». Заме­тим: «Для изучения». Очень интересен перевод на английский сло­ва «этюд» — «sketch», но мне это не кажется правильным. А вот на одной выставке иностранного скульптора я прочитал: «этюд тако­го-то скульптора». Здесь же был перевод на английский: «study», то есть элемент изучения для дальнейшей художественной обработки, художественного обобщения. Это, по-моему, гораздо точнее. С дру­гой стороны, конечно, иногда эти «изучения» бывают настолько интересны, что и сами собою представляют художественную цен­ность. Например, «Этюды Шопена». Было бы интересно узнать, как писались эти «Этюды». Видимо, этюдами они называются по­тому, что были непосредственными жизненными импульсами, пере­несенными на ноты. То ли не обрабатывались эти музыкальные раз­мышления, то ли готовились для какого-то другого, более масштабного музыкального произведения. Поэтому, наверное, Шо­пен и назвал их этюдами.

Эти опыты изучения жизни, как видим, все же не упражнения, не гаммы. Они проникнуты жизненным содержанием, жизненным волнением. Это **этюды.**

**К теории**

**87**

Или рассмотрим пример из живописи. Скажем, Брюллов провел огромную подготовительную работу для написания картины «По­следний день Помпеи». Но когда он скрупулезно зарисовывал ан­тичные вазы для своей картины, это не были этюды. А вот когда возникла «Вода», где передается его живое ощущение, — это этюд. Так что, и внутри подготовительной работы у художника есть этюд, а есть упражнение.

Или, скажем, в таком виде искусства, как шахматы (я не говорю сейчас о шахматах как о спорте), тоже есть термин «этюд», «этюд­ное задание». Но там есть еще одна замечательная вещь, наводящая на размышления о наших профессиональных проблемах, а именно: иногда в шахматных отчетах пишут о том, что в практической пар­тии шахматист иногда вдруг находит этюдное решение. Это очень любопытно...

Однако вернемся к нашей профессии. Мы выяснили, что непро­сто показать на зачетах упражнение. Но надо сказать, что не так просто и с показом этюдов, ведь законно спросить: а почему нужно показывать этюд? Он ведь тоже еще не художественное произведе­ние. У студента может не получиться так, как у Шопена. И, самое главное, — у нас нет нот, которые бы зафиксировали этюдную мысль. И поэтому один раз мы этюд показываем успешно, а со вто­рым показом возникают проблемы. Как неоднократно замечено, второй раз этюд зачастую проваливается, становится неживым, хо­лодным, формальным «произведением искусства».

Однако Станиславский говорит о доработке этюдов, об их со­вершенствовании: «Пусть лучше сделают только один этюд и дове­дут его до самого последнего конца, чем сотни их, разработанных лишь но верхушкам. Этюд, доделанный до конца, подводит к на­стоящему творчеству, тогда как работа по верхушкам учит халтуре, ремеслу». Тут, видимо, имелось в виду что-то другое, нежели в на­шей практике. Может быть, он имел в виду этюд в духе Шопена, то есть этюд, доведенный до художественного произведения. Но это, с точки зрения нынешней нашей терминологии, собственно уже и не является этюдом. Практика повторения этюдов нам кажется опас­ной. Чтобы этюд был второй раз показан, он должен стать чем-то другим, так сказать, этюдом на прежний этюд.

Итак, первые наши этюды невольно или почти невольно возни­кают из упражнений, возникают тогда, когда упражнение либо ис­черпывается, либо становится достаточно совершенным, чтобы пе­рейти в новое качество. Что с ним делать дальше, скажем, с тем же утренним умыванием? Преобразовать в этюд, скажем, «Утро перед любовным свиданием». Или, например, воображаемый переход но

**88**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

льду замерзшей реки превращается в этюд «Риск ради любви» или ради заболевшей мамы , когда нужно деревенскому пареньку бе­жать на ту сторону речки за врачом... Или то, как студент ест моро­женое, становится этюдом «На спор»: человек поспорил с друзья­ми, что съест пять мороженых. То есть, любое подсоединение обстоятельств к беспредметному действию превращает упражнение в этюд.

Затем идут этюды, которые связаны уже с цепочкой физических действий, выписанных из литературы. Ранее я уже говорил о «Це­почках», рассказывал, как это упражнение переходит в этюд, в ку­сочек жизни. Так, например, от изучения цепочек физических дей­ствий возник (правда, с последующим подсоединением цепочки мыслей и цепочки воображения) полноценный этюд по фрагменту романа Достоевского «Преступление и наказание».

В начале второго семестра у нас в программе отрывки из лите­ратурных произведений. Как правило (мы на это сознательно идем), они обязательно проваливаются, потому что у студентов не хватает навыка привлекать к художественной работе свой личный опыт, без чего не начать путь к сценической правде. И тут уже воз­никает необходимость в этюдах иного рода. В это время мы впер­вые вводим понятие «ассоциативный этюд». Это очень принципиа­льный момент, студенты начинают ворошить свою жизнь — делать этюды на случаи из своей жизни, которые тем или иным образом напоминают случаи, описанные автором.

Тут бывали у нас удивительные по искренности, порою истинно исповедальные этюды. Запомнились, например, этюды «Об отце», «О неразделенной любви», «Избиение в милиции», «Нежность», «Вахта в училище Дзержинского», «Мать и дочь», «На экзаменах», «Дедовщина», «Не скажу никому», «Вторая любовь» и т. д. Десят­ки ассоциативных этюдов были проделаны в связи с работой над произведениями Толстого, Достоевского, Чехова, Куприна, Булга­кова, Горького...

Сначала студенты показывают, как правило, ассоциативные этюды непосредственно на определенную сцену, но потом эта ассо­циативность расширяется. Если произведение, например, о любви, скажем, «Ромео и Джульетта», студенты делают любые этюды про любовь. Правда, и в первом семестре были этюдные задания: «Пер­вая любовь», «Первая ненависть», «Случай из детства». Но там была одна педагогическая цель, во втором же семестре — иная. Че­рез некоторое время, если обнаруживается, что что-то в студентах разбудилось на эту общую тему — на тему любви — снова можно делать этюды на пьесу.

**Ктеории**

**89**

Этот этап — этюды про себя — очень важен. Дело не только в том, что намечаются подходы к произведению. Идет **изучение себя.** Студент убеждается, что он не то, что своего героя, — **себя-то** плохо знает, **себя** нужно вспомнить, **свои** чувства освежить, **свою** эмоциональную память (у Станиславского — аффективную) вско­лыхнуть. Таким образом, цель этюда двойная. С одной стороны, этюд «стреляет» в материал, с другой,- этюд «стреляет» в себя. Тут мы как раз выходим на сердцевину этюдного метода: прежде всего, это канал связи материала с собственной жизнью, с собой. В чем великая ценность и мощь этого подхода. И потом в разных учеб­ных ситуациях мы еще и еще раз будем убеждаться в глубинном назначении этюда. Вот почему мы говорим об этюдном методе как о широком понятии, а не только как о той ограниченной его функ­ции, которую отводит этюду метод действенного анализа (по М. О. Кнебель).

Очень любопытный нюанс мы отметили для себя в последнее время в связи с природой ассоциативных этюдов. Как-то один из студентов делал этюд про свою первую любовь. Как он встретился с девушкой в подъезде ее дома, как он все мямлил, боялся, трусил сказать ей о том, что он ее любит, а в это время как раз подходили ее родители, вот он и буркнул девушке: «Твои папа с мамой идут, я потом договорю...» Она, видимо, хотела услышать от него другое и огорченно сказала: «Ну ладно, я пошла...» Все эти обстоятельства студент поведал нам заранее. (Мы иногда просим: «Расскажи сна­чала, в чем дело». Это бывает важно, чтобы настроить человека на натуральность.) Но когда студент стал делать собственно этюд, те, кто играли родителей, случайно замешкались, не вошли вовремя, и этюд остановился...

— В чем же дело-то? Так говори, что ты ее любишь...

— Да, но в жизни же я не сказал, потому что подошли родите­ли...

— Ну и что? А сейчас они не идут — сейчас скажи!

С этого момента мы сделали для себя очень важное методиче­ское уточнение. Мы стали давать студентам такое пояснение: вы, конечно, вспоминаете свою реальную жизнь, вы вспоминаете про­шлый момент чувств, волнения, обстоятельств, но живете-то вы сейчас. То, что вы делаете, навеяно прошлым, но происходит сей­час, поэтому вы должны действовать так, как «действуется» вам сейчас.

Или, например, студент делает этюд из своей юности, вспомина­ет случай, который произошел, когда ему было пятнадцать лет. Но сейчас-то ему уже 18!

**90**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**К теории**

**91**

— Как мне себя вести? — спрашивает он у педагога.

— Веди себя как 18-летний!..

В этом и состоит творческая «хитрость»: помню, как было — де­лаю сейчас.

Вот, кстати, почему этюды «Случай из детства» очень труд­ны, — слишком велик перепад в возрасте. Итак, повторим: вспоми­най, как было, питайся тем что было, волнуйся от того, что было, но делай сейчас. Станиславский, например, об этом напоминал, по­могая ученикам М. П. Лилиной, — они работали над сценой Вари и Лопахина. Он сказал: «Давайте действовать здесь, сейчас, сегодня, в этом году, в этой комнате». Это заботило Станиславского, под­черкнем, в самые последние месяцы его работы и жизни.

Ассоциативные этюды — это начало сознательного постижения студентами этюдного метода. Они входят во вкус этюдного творче­ства. Они начинают любить этюды. А это, смею думать, и означает любить свою профессию. Именно в этот период обучения у нас впервые в планах уроков появляются списки из двадцати-тридцати этюдов. Это делается не по приказу, а по потребности. В педагоги­ке очень важно заразить, влюбить во что-то студента. Конечно, бы­вают ситуации, которые требуют директивное™, воли педагога и режиссера, но у нас в мастерской мы преимущественно настроены на иные чувства. В частности, для нас очень важно влюбить сту­дентов в этюдный способ работы.

В один из моментов второго семестра мы обычно говорим: «Что такое этюд, ответьте кратко». Иногда мы проводим даже письмен­ные опросы. Тут же, в классе, студент должен написать коротко, полстранички о том, что такое этюд. Пишут... Там бывает всякое: «Этюд наш хлеб», «Этюд — это инструмент актера», «Этюд — это разведка». Кто-то романтизирует (мы всегда эту романтизацию поддерживаем): «Давайте всегда писать слово «этюд» с прописной буквы в наших творческих дневниках». Кто-то расшифровал слово по буквам: «Это Творчество Юных Душой», — может, это сенти­ментально, но пусть. На первых курсах они ведь совсем юные. Ко­нечно, на старших курсах у студента уже другое, более глубокое осознание этюдного метода.

Одно из важнейших свойств этюда, на чем мы настаиваем все­гда, — это то, что этюд — не расчетливое предприятие, а смелая, от­важная проба («проба», кстати, тоже слово Станиславского). Безог­лядная проба того, что человек хочет выразить. На смелости мы настаиваем категорически. Когда студент показывают что-то вялое, робкое, идущее от головы, приблизительное, размазню какую-ни­будь, он сразу подвергается критике. Естественно, студенты прихо-

дят к выводу, что этюд лучше, чем длинные рассуждения, и когда мы начинаем путаться в каких-то разговорах, мы обычно говорим себе: давайте проверим это этюдом.

Этюд — это отклик студента не только на драматургический ма­териал, но и на любое жизненное событие. Например. У нас есть такое задание — «взгляд». Оно начиналось с того, что это был «взгляд» на прошедший день курса, потом были «взгляды» на то, что студента взволновало в течение недели, на прежние события личной жизни: на смерть друга, на рождение маленького братика, па болезнь отца... Эти «взгляды», по сути, тоже этюды.

Теперь коснусь такого раздела нашей учебной программы, тако­го направления работы, как наблюдения. Наблюдениями мы зани­маемся со второго семестра первого курса, постоянно, во все годы обучения. Наблюдения — это актерский хлеб, источник творчества актера. Начинаются «наблюдения», опять же, как упражнение, сту­денты получают задание наблюдать за всем: сначала за жизнью своего тела, за работой своих органов чувств, во втором семестре — за животными, а потом уже и за людьми — на улице, в метро, дома. Вначале это наблюдения за отдельными людьми, потом за взаимо­действием двоих, за сценой, и т. д. От **наблюдения-упражнения** мы приходим к **наблюдению-этюду.**

Вначале мы просим студентов вести записи в творческом днев­нике. Они на уроке, например, читают: «Я видел высокого челове­ка, он был без пальто, в большой кепке, у него был синий галстук, он держал в руках палку, было ему лет шестьдесят». Пусть первое задание простенькое — главное начать. Постепенно от записей в творческих дневниках дело переходит к актерской практике: мо­жешь ты показать этого человека? Они начинают показывать. Че­ловека или диалог двух людей. Но студенты, как правило, наблю­дают мельком — в троллейбусе, в метро, на улице наблюдение длится две-три минуты. За короткое время всего не углядишь, а показывать нужно человека во плоти, у которого есть какие-то за­боты, стремления, цель, биография. И тогда к наблюдениям мы ре­комендуем добавлять **догадку.** Что-то ты увидел, а о чем-то ты должен догадаться. Ты показываешь, как все было, и в то же вре­мя — как могло бы продолжаться... Важно и вот что: во время са­мого показа часто что-то происходит и для самого студента неожи­данное. Студент имеет право на любые возникающие нюансы. Его творческий организм может подсказать ему самые неожиданные повороты. Таким образом, возникает **наблюдение-этюд,** которое делается в импровизационном этюдном самочувствии.

92

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Тут есть одна небольшая, но важная тонкость. Могут сказать так: «Он что-то увидел, а что-то досочинил». Нет, именно догадка, а не сочинение. Вообще, слово «сочинение» — самое несовместимое понятие с «этюдом». Поэтому когда слышишь или читаешь: сту­денты сочинили интересный этюд — внутренне протестуешь. В слове «сочинение» есть некая искусственность, писательское ав­торство, режиссерское, а актер не сочиняет, он догадывается. Этюд как наш методический прием хочется оградить от «сочинительст­ва». Другое дело, что существуют режиссерские этюды. Скажем, этюды на организацию сценического пространства. Но это к нашим этюдам не имеет никакого отношения. Так же, как, например, изве­стное задание — этюд на три слова, например: лампа, крюк, кош­ка — эти слова надо связать в этюде. Это, мне кажется, совсем не то, что мы имеем в виду. Или вот у А. Д. Попова на уроке было: «трость, колокол, скульптура», и возник этюд: в комнате сидит че­ловек, читает, в глубине на подставке скульптурная фигура, кава­лер с дамой, у кавалера в руках трость, дама в платье с криноли­ном. Студенты, играющие скульптуру, совершенно неподвижны. Человек читает, борясь со сном. Наконец, книга выскользнула у него из рук. Он засыпает: раздаются тихие звуки менуэта, скуль­птура оживает, маркиз спускается с постамента, предлагает марки­зе руку, и они в плавном, медленном менуэте плывут по комнате, брезжит рассвет, где-то далеко звучит колокол к утренней церков­ной службе, кавалер ведет свою даму на место, музыка прекращает­ся, читавший проснулся — в комнате все, как было... Очень хоро­шая фантазия. Но это совсем в другом смысле «этюд». Это задание учит студентов связанности элементов, композиционному мышле­нию. Это для студентов-режиссеров. Или припомним изданную в 1973 году книгу уважаемого М. Л. Рехельса «Этюд, методика сочи­нения и работы над ним»1. Вызывает протест даже название — я, естественно, беру только практику нашей мастерской. Для нас эта постановка вопроса неправомерна.

А вот еще повод для некоторой дискуссии. В недавней, и, по-мо-ему, хорошей диссертации А. В. Толшина «Импровизация в про­цессе воспитания актера» говорится, в частности, о необходимости развивать композиционное мышление актера. Зачем? Конечно, ни­чего плохого в том, что актер может что-то сочинить, и вообще, возможно, Л. А. Додин по-своему прав, когда считает, что актер должен знать многое из того, что знает режиссер, и должен многи­ми режиссерским навыками владеть. Однако мы все же выделяем актерскую профессию. Композиционному мышлению мы специаль-

Рехельс М. Л. Этюд, методика сочинения и работы над ним. — Л., 1973.

**К теории**

**93**

но не учим. Бывает, что-то подскажешь, когда нужно связать в ито­ге некие творческие компоненты или что-то должно приобрести, как говорил 3. Я. Корогодский, «товарный вид». Естественно, так­же, что занимаешься компоновкой, когда работаешь со студентами над спектаклем, и они это схватывают, часто что-то сами предлага­ют, но это вовсе не значит, что в момент воспитания коренных органических свойств артиста мы ставим перед собой задачу вос­питать у артиста композиционное мышление. В общем: формули­ровка «студенты сочиняют этюд» нам не подходит.

Итак, задание «наблюдение» завершается «наблюдением-этю­дом». Бывает, что возникают даже студенческие спектакли, состав­ленные из наблюдений. Знаменитый спектакль Ленинградского ТЮЗа «Открытый урок» был соткан из наблюдений. Но о работе над спектаклями такого рода чуть позже, а пока вот о чем: **насколь­ко может быть зафиксирован этюд?**

Мы очень укоряли студентов за то, что наш спектакль «Весе­лится и ликует», состоящий из «наблюдений-этюдов», шел неров­но, и мы сердились: «Что ж ты, Лена, у тебя так хорошо шло твое наблюдение, так хорошо ты отвечала партнерше, а теперь?...» «Ма­рина, у вас же с Ксенией раньше гораздо интереснее развивался ваш диалог в «Мамашах»... «Да, Вениамин Михайлович, сегодня получилось иначе, чем в прошлый раз». И у нас возникла попытка зафиксировать текст наблюдений. Я дал строгое задание записать все тексты, и пусть они будут точными, пусть на каждом спектакле звучат одни и те же слова. Увы, эта попытка ни к чему хорошему не привела. Девочки писали, я редактировал, подсказывал им, как точнее сформулировать ту или иную мысль персонажа... Ничего не получалось. Почему? Позднее мы поняли причину. Потому что у этих наблюдений была глубоко этюдная природа. А когда мы фик­сировали текст, мы невольно привносили в этюды элемент писате­льства, литературы. Но ведь и Марина, и Ксения знали про своих героинь больше, чем я. Они как актрисы знали что-то такое топкое и свое, что было рождено именно их наблюдением и актерской до­гадкой, а фиксированный текст - это уже догадка литературная. Поэтому я в итоге оставил их в покое, не стал вмешиваться, просил только каждый раз еще и еще проговаривать саму историю, её об­стоятельства, еще раз вдумываться в судьбы их «мамаш». Напри­мер, подумать, что делают и где находятся их мужья и т. п., — но фиксировать текст уже не просил. Одно дело сцены, написанные драматургом, а другое — этюды.

А вот еще вопрос: можно ли уравнять слова «этюд» и «импрови­зация». Пожалуй, это все-таки разные вещи. Во-первых, имирови-

94

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

зация — понятие более общее. Оно вмещает в себя многое. Напри­мер, пушкинский импровизатор вдохновенно импровизирует для публики. Тут импровизация — это вид, жанр творчества. Этюд — другое, это процесс разведывательный, промежуточный, переход­ный от ощущения исходного материала к конечному художествен­ному произведению. Этюд — это путь, а не результат. Хотя, повто­ряю, бывают этюды такие живые, такие волнующие, такие художественно состоятельные, что потом порою и сам спектакль не обладает такой силой, как этюды. Но это уже исключения. С дру­гой стороны, этюд и импровизация -понятия сходные. Вспомина­ется небольшой, но, на мой взгляд, характерный учебный эпизод. Мы в очередной раз напоминали, что такое этюд, о том, что это смелая, моментальная, безоглядная практическая проба вторжения в материал. Мы настаивали на том, что должно хватить одного сло­ва, чтобы начать практически действовать, а не умствовать. И вот я выбрал самого, на первый взгляд, неподходящего для предстоящей пробы студента, юного, совсем мальчика, и говорю: «Саша, ты смог бы от одного слова начать действовать, не рассуждая?» Он молчит. «Ну, например, Саша, ты должен играть Короля Лира. Ты можешь сейчас, не раздумывая, начать что-то делать?» Тогда он встал, вы­брал трех девочек, усадил их на стулья, сел среди них, обнял всех трех, вздохнул, помолчал несколько секунд... Он был награжден ап­лодисментами всего курса. И было, по-моему, за что. Он угадал важное. Что в роль Лира входит ощущение: у меня есть три дочки, я их люблю, я не знаю, что с ними делать. Хотя, конечно, это еще не этюд, это первая импульсивная импровизация.

В этом смысле всегда убеждаем студентов: лучше сделать одну пробу, чем десять раз рассуждать на тему. Важно, что в этих неско­льких секундах «пробы» Короля Лира Саша не от головы шел. Само возникло чувство нежности к дочерям. А не то что: «Кто он — Король Лир? Давайте разберемся»... и т. н. Этюд — работа ак­терского организма, а не головы.

Вернемся, однако, к логике обучения. Когда ассоциативные этю­ды как-то свое дело сделали, когда студентам удается уже в той или иной степени взглянуть на эмоциональный мир пьесы сквозь свои эмоции и свой жизненный опыт, тогда начинаем делать этюды уже на фрагменты, на отрывки, на сцепы самой пьесы, то есть, при­ступаем вплотную к автору. Изучаем обстоятельства. И естествен­но, мы пытаемся следовать методу действенного анализа Станис­лавского, вернее, этюдной части этого метода, как это описано у М. О. Кнебель. Другое дело, что у нас тут свои пристрастия, свои представления о действенности, но это уже особая тема.

**К теории**

**95**

Итак, этюдами проверяется течение пьесы. И любая попытка сразу выучить слова и попробовать сцену с авторским текстом от­вергается даже в том случае, если у студента хорошая память па текст. Все равно знание точного текста и его употребление подо­зрительно и антиметодично, ибо суть гениального открытия Ста­ниславского как раз и состоит в этом отрыве актера от текста как от преждевременного элемента формы. Это очень важно и хочется еще раз подчеркнуть: этюд — это временный разрыв с формой. Де­лать этюд — значит, соотнестись с авторским импульсом, но по­рвать на время с авторским текстом. Грубо говоря, в этот момент надо **полюбить себя, искусство в себе, а не в авторском тексте,** осознать природу и меру своего собственного волнения, а не чувст­ва персонажа. Вот почему этюды должны, безусловно, делаться с импровизированным текстом.

Однако несмотря на то, что в этот период у нас уже готовятся этюды на конкретные сцены пьесы, в это же время продолжается этюдная обработка общей эмоциональной и образной структуры пьесы. Это тоже хочется подчеркнуть. Ни в коем случае не прекра­щается этюдная атака на пьесу в целом. Скажем, готовя самый пер­вый спектакль нашей мастерской, мы работали над пьесой «Хочу ребенка» С. Третьякова. Ощущение — «хочу ребенка!» — и его че­ловеческий и социальный подтекст добывались этюдами так же, как и другие важные для нас ощущения эпохи 20-х годов. В «До­ходном месте», готовясь к ролям Белогубова и Жадова, студенты изучали этюдами тему «Хочу жениться», конфликт Жадова с дя­дей, такое свойство Жадова, как его нетерпимость и т. д. Когда мо­лодой режиссер Василий Сазонов на одном из наших курсов ста­вил «Винни-Пуха», мы пытались этюдами проникнуть в психологию 4-5-летних детей. И во всех этих случаях, естественно, мы обращали пристальное внимание на физическое самочувствие героев: беременность в спектакле «Хочу ребенка», там же первич­ность ученого-фанатика, а в спектакле «Доходное место» — степень опьянения людей, гуляющих в трактире, в «Дороге» (по Фелли­ни) — ощущение бесприютности на ночном привале у обочины до­роги. В спектакле «Дядя Ваня» мы искали этюдами самочувствие тяжёлой бессонницы для второго акта, искали мы также ощущение предутреннего рассвета для третьего акта в «Трех сестрах». Очень важны были также этюды на «межжизнь» молодой семьи Жадова и Полины — то, что с ними могло произойти между первой и второй частями спектакля «Доходное место»: и этюды-ссоры, и этюды на моменты любви, душевной близости, которые они пережили за этот год и от чего их разрыв делался еще более драматичным. Ис-

**96**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

кали этюдами мы и идеализм Жадова. Работая над спектаклем «Птица Карл», искали самые разные физические самочувствия лю­дей и птиц... Таков был диапазон этюдных поисков, хотя, конечно, все это делалось не всегда на том уровне тщательности, как хоте­лось бы.

А теперь предположим, что работа над учебным спектаклем дви­жется к своему итогу, то есть, к выпуску. Здесь мы подходим к од­ной очень важной теме, острой и болезненной: переход от импро­визационного этюдного текста к тексту автора.

Предположим, что материал этюдами хорошо проработан, что этюды обнаружили определенную конфликтность происходящего, что хорошо помогли наблюдения, благодаря которым пойманы и схвачены характеры персонажей. Казалось бы, теперь авторский текст должен сам «лечь на язык». Однако нет, не получается, пере­ход от импровизированного текста к авторскому оказывался очень трудным. В какой-то мере даже загадочно трудным.

Еще раз задумаемся, в чем дело.

Мы, вроде бы, следовали Станиславскому — сперва разорвать на какое-то время связанность с текстом, вернуться к авторским импульсам, к тому, что эмоционально руководило автором, когда он задумывал свою пьесу. Следуя Станиславскому, мы шли в жизнь. Сначала — в жизнь в широком смысле слова, потом в жизнь свою собственную, потом — в жизнь персонажей, в общем, занима­лись проблемами жизни и проблемами подтекста. Но вот наступает момент: нужно возвращаться к тексту. Хотя возвращаться — слово неверное, мы текст только прочли — это в лучшем случае, в худ­шем — поторопились и уже начали механически говорить, так что, всерьез рассуждая, — мы приступили впервые к тексту автора. Что это за переход? Это движение от содержания к форме. Скажем, со­держание в подтексте, форма в тексте... Впрочем, и тут уточним. Ведь содержание мы тоже старались растить в условиях художест­венного пафоса, мы держали в душе художественно-идейный пафос произведения. С другой стороны, и форма тоже сама по себе содер­жательна — если это настоящая форма, у серьезного автора. Так что они не так уж далеки друг от друга, содержание и форма — подтекст и текст. Но это теоретически: практически что-то нам ме­шает. Видимо, «мешает» автор как художник. Мешает необходи­мость овладения стилем, авторским своеобразием, то есть, тончай­шими оттенками чувства и мысли. На деле выясняется, что ещё достаточно велика удаленность актера от персонажа, пусть актер к этому моменту уже разогрет, душа его распахана, воображение па-

**К теории**

**97**

сышено. И всё же от художественного образа он все ещё очень да­лек. Каковы же пути преодоления этой дистанции?

У Станиславского этот процесс описывается по-разному. Даже в последних его творческих документах, в работе «Ревизор...», в про­грамме Оперно-драматической студии и в таком неразработанном, но все же важном фрагменте, как «План работы над ролью» 1937 года1. С одной стороны, там есть соображение, что авторский текст должен **постепенно вытеснять** текст этюдный, — эта идея и была подхвачена М. О. Кнебель. Но там есть и момент **заучивания** тек­ста. Торцов обращается к Названову: «Этот момент — момент пере­хода к тексту — еще недостаточно разработан». Увы, это так и есть. Да, здесь мы остались без теоретических заветов Станиславского, и нам нужно «выкручиваться» самим.

А то, что это трудно, доказывает практика. У нас в мастерской были случаи непреодолимой трудности перехода к тексту. Напри­мер, пьеса «Дни нашей жизни». Мы так и не смогли перейти к тек­сту, и работа была остановлена.

Однако еще раз вернемся к теории. Предположим что два пути, намеченные Станиславским, друг друга не исключают. Первый — подбираться к авторскому тексту постепенно, исподволь перено­сить в этюды элементы текста, делать этюды на стиль автора и та­ким образом «захватывать» текст. Скажем, работая над Шекспи­ром, делать этюды в стихах. Или на рождение отдельных фраз. Нам показалось и такое возможным. В работе над «Ромео и Джу­льеттой» мы предложили студентке освоить одну фразу «Неситесь шибче, огненные кони!», то есть, сделать этюд, подводящий к этой фразе. Эта проба не заладилась. И другие способы перехода к тек­сту зачастую проваливались. Возможно, прав В. Н. Галендеев: не удается перейти к тексту оттого, что это требует большой, беско­нечной работы.

Коснусь, однако, и второго пути. Однажды нам показалось, что должен быть такой момент созревания роли, когда студента можно попросить просто выучить текст. Оговорю, однако, что не надо пу­тать этот методический прием с практикой многих профессиональ­ных театров, в которых и проблемы такой — «переход к тексту» — нет. По их мнению, текст надо выучить к началу работы, а потом всякими способами насыщать, делать живым. С точки зрения ре­жиссеров этих театров, это вообще надуманная проблема — пере­ход к тексту. Но, с их точки зрения, вероятно, и все наследие Ста­ниславского и этюдный метод надуманы. Нет уж, увольте, сто раз

Станиславский К. С. Работа актера над ролью: Материалы к книге / Ста­ниславский К. С. Собр. соч. - Т. 4 - М., 1957.

**7 Заказ № I 775**

**98**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

убеждаешься, что выучивапье текста, не то что начальное, а даже просто раннее, приносит вред, вред и еще раз вред.

Что же все-таки делать? Что делать с проблемой перехода к тек­сту? Мы отвечаем себе на этот вопрос одним словом: влюблять. Как мы старались влюбить студентов в этюдность, в этюдный ме­тод, так же, нам кажется, надо влюблять их в авторский текст, в ав­торский стиль, в автора. Естественно, для этого мы сами, педагоги, должны быть в него влюблены. А ведь бывают случаи, когда мы го­ворим студентам нечто ужасное: пьеса, мол, замечательная, но текст — плохой. Конечно, это педагогически абсурдно. Так мы их ничему не научим. Видимо, таких пьес следует сторониться, во вся­ком случае, не брать их для работы со студентами.

Итак, влюблять. Раньше мы просили студентов большими бук­вами писать слово «этюд», теперь говорим: «Откройте тетрадку, напишите большими буквами «авторский текст». И давайте не «пе­реходом к тексту» заниматься, исключим из нашего словаря это формальное понятие. Давайте брататься с Чеховым, с Шекспиром, с Пастернаком». Это прозвучало, может быть, и высокопарно, но тогда нас студенты поняли.

Есть в процессе освоения авторского текста «болезни роста». Что я имею в виду? Во-первых, это излишняя прилипчивость этюдного текста. Будучи повторен два-три раза (что само по себе ошибочно — какие в этюдах могут быть повторы) текст как бы «прилипает к языку». Другая болезнь — актерско-режиссерский «навык» произвольного сокращения авторского текста. Тут я дол­жен сознаться в своей большой отрицательной практике, и именно в педагогическом процессе (в театре это простительно). Мы часто сокращали текст, и хотя для конкретного творческого результата в спектакле сокращения иногда были и полезны, и это нас порой вы­ручало, с точки зрения воспитания артиста это было вредно. При­мер: работа над спектаклем «Хочу ребенка» С. Третьякова. Мы по­считали, что у этой пьесы 20-х годов идея сильная, а текст — слабый, газетный, и поэтому нужно его редактировать. Вот мы и сокращали его безбожно и заменяли авторский текст собственным этюдным текстом. Это было практично, но говорить о том, что на этом спектакле студенты учились переходу от этюдного текста к авторскому, разумеется, нельзя. Через несколько лет, работая над пьесой «Птица Карл», мы тоже позволили себе неуважение к тек­сту В. Синакевича. Студентам он казался устаревшим. И мы, педа­гоги, пошли у них на поводу. Однако в авторском тексте было свое обаяние, и потом нам автор «мстил» за неуважение к тексту, мы даже вынуждены были возвращать некоторые слова и фразы. Или

**К теории**

**99**

другой случай своего рода бессилия перед текстом — «В ожидании Годо». Эта пьеса ставилась у нас на курсе студентом-выпускником Юрием Бутусовым. Она сильно сокращалась. Правда, впоследст­вии режиссер — надо отдать ему должное — в этот, к тому времени уже прославленный спектакль, получивший даже «Золотую мас­ку», стал возвращать куски авторского текста. Помню еще случай, когда наш крупнейший педагог буквально на глазах у студентов стал сокращать первый монолог Ольги в «Трех сестрах», в отчая­нии воскликнув перед этим: «Не будут зрители этого слушать, это длинно!» Все это — случаи нашего режиссерско-педагогического бессилия, бессилия понять текст, разгадать его.

Хотелось бы преодолеть эти «болезни роста». И по возможно­сти не заниматься в учебных спектаклях режиссерско-драматурги-ческим конструированием. Надо терпеливо продолжать эту «беско­нечную работу» влюбления студентов в авторский текст, в авторский стиль. В идеале, если для этого нужно, предположим, ставя Чехова, изучить все пьесы Чехова, всю его прозу, чтобы по­нять его стилистику, это надо сделать.

Мешает нам, в известной мере, еще и такое предубеждение, что, мол, переход к тексту — это заключительный этап работы. Конеч­но, это не так. Никакой он не заключительный. Просто это продол­жение планомерной работы над содержанием, работы, которая, ра­зумеется, должна вестись даже уже и с выученным текстом.

Еще об очень важном. Выученный и даже освоенный по содер­жанию и по стилю текст может в любой момент стать механиче­ским, заученным. И тогда опять, как нам кажется, необходимо **воз­вращение к этюду.** Было и на практике: текст был уже выучен, а мы попросили сыграть сцену своими словами, и возникло освеже­ние. Канал, связывающий текст с подтекстом, связывающий текст с душой артиста, — этот канал прочистился.

Умение отступить к этюду — примета высшего мастерства. Если бы все наши выпускники этим владели! Отступить к этюду... Сыг­рать сцену своими словами или сыграть этюдную вариацию сцены, сыграть что-то не из сюжета, а, допустим, из преджизни... Это же золотой запас режиссера и актера. Конечно, если актер боится этю­да, как черт ладана, или это ему чуждо, тогда этюдность невозмож­на, и режиссеру остается только с ним разговаривать и разговари­вать, то есть пытаться задеть его воображение словами, что, по-моему, гораздо менее эффективно, чем этюд.

Артист должен уметь «раскачать форму». Убыстрить или замед­лить темп сцены, изменить ритм речи, снять паузу, ввести паузу, сказать что-то в новой интонации. Мне очень нравится (я услышал

100

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

это впервые у Л. А. Додина), что артист должен откликаться вот на какую просьбу: «Вы хорошо играете сцену, но сделайте теперь как-нибудь по-другому». И артист должен выполнить такое, вроде бы «абстрактное», пожелание режиссера. И у артиста в этом случае обязательно возникнут новые нюансы поведения. Мы иногда гово­рим: «Давайте «поэтюдничаем»». Конечно же, это жаргон, но для нас полезный.

Неплохое выражение — «этюдом раскачать форму». Ведь что та­кое этюд? Этюд — это и есть борьба с формой, с вызубренным тек­стом, с «зафизкультуренной» мизансценой, или с ситуацией, когда форма, может быть, и хороша, но «костенеет». А ведь постепенно она может и победить, задушить вибрирующее под ней содержание. И тогда вовремя нужно сказать: «Форма, знай свое место».

А теперь мы обратимся уже к последнему этапу работы над спектаклем. Предположим, спектакль уже выпущен, он идет. Надо с сожалением отметить, что идет он, вообще-то, не так долго, как хотелось бы. Самые хорошие, удачные учебные спектакли могут пройти 30-40 раз. И то это большая редкость, потому что спектак­ли выпускаются на третьем-четвёртом курсах, и едва они начинают жить полноценно творчески (примерно после 20-го спектакля), как студенты заканчивают институт. Так что есть недожившие, недоиг-ранные спектакли. Даже в прессе в свое время, через год после окончания нашими студентами института, появился, например, вопрос: а где же спектакль «Хочу ребенка»? Или у нас явно была недоиграпа «Дорога» по Феллини, «Милые мои сестры», «Веселит­ся и ликует...». Не всем повезло, как «Венецианке», которая вошла в репертуар «Приюта комедианта» или как спектаклю «В ожида­нии Годо», который обрел новую жизнь на сцене Театра Ленсо­вета1.

Итак, спектакль вышел, идет в четвертый, в пятый, в десятый раз. Каждый раз дрожим: получится что-то сегодня или нет, как он пойдет, будет ли живой. Спектакль сделан этюдным способом, без твердой фиксации всех элементов, а настоящего, глубинного мас­терства, которое позволяет артисту эффективно готовиться к каж­дому спектаклю, у студентов еще нет. В то же время пустота, холодность, формальность подстерегают актера. Стараемся репети­ровать, готовимся, но все равно перед началом каждого спектакля висит в воздухе вопрос: будет или не будет, состоится или не со­стоится? Оттого мы придаем огромное значение настроечному раз-Сейчас в репертуар театра «Приют комедианта» включены еще два спектак­ля нашей мастерской: «Одинокий фокстрот» и «Пролетая над богоугодным заве­дением».

**К теории**

**101**

говору, последнему слову, когда за десять минут до начала спектак­ля все студенты собираются за кулисами... Они стоят, сгрудившись вокруг педагога, и он в пять-десять минут должен им сказать нечто важное, решающее. Я люблю этот момент, придаю ему большое значение, и мне кажется, что успех предстоящего спектакля, как это ни странно, во многом закладывается в эти минуты. Тут очень пристально нацеливаешься, ведешь беседу, отталкиваясь от сегод­няшнего самочувствия студентов. Оглядываешь их и пытаешься угадать, о чем им сейчас необходимо напомнить. Если они перевоз­буждены, ты их успокаиваешь, если чувствуешь, что они вялые, ты стараешься их расшевелить, с кем-то шутишь, кого-то ругаешь, просишь сегодня обратить внимание на такую-то сцену, энергичнее двигаться к кульминации, изменить темп. Но времени обычно оста­ется немного, нельзя передержать актеров, уже остаются последние секунды перед пуском зрителей в зал. И вот по старой традиции на мою руку ложатся все ребячьи ладони, мы говорим вместе: «С Бо­гом!» — и все! — пускаем зрителей. Только теперь завершается се­годняшний педагогический процесс.

В эти пять-десять минут надо добиться, чтобы спектакль сегод­ня прошел **этюдно.** Как бы крепко он не был сделан, как бы точно не был выверен и построен, важнейшей становится последняя про­сьба педагога об этюдности. Я думаю, это чувствуют не только пе­дагоги, но и многие режиссеры. Одно время (уже много лет назад) я работал в Народном театре вместе с прекрасным режиссером И. С. Ольшвангером. Конечно, тогда времена были другие, педаго­гикой Илья Саулович не занимался, был далек от этюдной теории, но один термин он употреблял, по-моему, вполне наш — он иногда просил актеров сыграть «кое-как». Это была своеобразная просьба об этюдности. В это понятие входит и настройка на определенные отношения с залом. Иногда просишь быть независимыми от зрите­лей, иногда, наоборот, — непрерывно их чувствовать, общаться с ними, например, с первых же минут «втянуть в тишину». Как-то мы ездили на «Подиум» в Москву, в ГИТИС. Тогда еще только со­здавался наш впоследствии популярный спектакль «Время Высоц­кого», и помню, мне удалось дать студентам точное последнее на­путствие. Я попросил: «атаковать зрителей, приподнять их, расслабленных, с мест». И контакт тогда состоялся...

...Станиславский говорил, что актер для того, чтобы быть в фор­ме, должен всю жизнь заниматься беспредметными действиями. Против этого идеального, хотя, может быть, и идеалистического со­вета трудно возразить. Однако хочется со своей стороны добавить, что актер должен всю жизнь заниматься этюдами. И если вообра-

102

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

жаемый предмет преимущественно относится к технологии, к эле­ментам, то этюды поддерживают связь актера и его актерского мас­терства с жизнью...

Этюд важен в самом начале учебного процесса, когда упражне­ние превращается в этюд. Этюд — это средство мобилизации всей духовной биографии студента, капал связи между внутренним ми­ром артиста и внутренним миром персонажа. Это сообщающиеся сосуды. Наконец, этюдный метод помогает актеру в конкретной ра­боте над ролью на всех этапах работы над спектаклем Этюд помо­гает и уже сделанную роль держать в живом состоянии.

Теперь еще об одном следствии этюдного метода. Есть поня­тие — пафос роли, но есть и пафос спектакля. Они имеют друг к другу прямое отношение. Сам спектакль является не суммой ро­лей, а некоторой производной, он рождается в этюдном методе ра­боты, и сам как целое, как зрелище тоже часто рождается этюдно. Мы пытаемся учить студентов авторству и соавторству как глав­нейшим ощущениям артиста. Мы боремся с «пластилиновой тео­рией», но которой главное свойство актера — быть послушным ма­териалом в руках режиссера, откликаясь лишь на директивные задания. Мы же считаем, что студент, в первую очередь, откликает­ся этюдом на авторское содержание. И мы стараемся внушить сту­дентам, что режиссер — это не начальник, не судья, а всего лишь первый «заводила». Это человек, который даёт только первый тол­чок, который выбирает произведение и влюбляет в произведение актеров. Весь дальнейший процесс мы принципиально считаем со­вместным, коллективным. Мы убеждены, что из одной головы — если это, конечно, не голова гения, а обыкновенная режиссерская голова, — не может выйти та содержательность, то знание жизни, то богатство воображения, которое исходит из двадцати актерских голов. По простому закону арифметики двадцать серьезных акте­ров знают во много раз больше о жизни, чем один человек — ре­жиссер. Так что соавторский театр — это наш важнейший постулат. Позволю себе аналогию с религиозной сферой. Одна религия трак­тует соотношение «Бог — человек» так: человек вверяется Богу во всем, находится под защитой Бога, является его ребенком: Бог и прощает, и наказывает, и снова прощает. Другая религия исповеду­ет, что Бог и человек — соавторы созидания жизни. Мы в нашей работе исповедуем «вторую религию».

Интересно заметить, что сейчас юристы спорят о роли ре­жиссёра в деле создания спектакля. Вышла книга об авторском праве режиссера. Обсуждаются разные аспекты проблемы. Имеет ли, например, режиссер право получать авторские отчисления? Что

**К теории**

**103**

ж, Мейерхольд давно писал в программках, что он — автор спек­такля, по он был гением... Мы же говорим актеру, что автор он. Он вышел на сцену, и уже нет режиссера, и уже пет даже Шекспира, есть ты, вдохновленный Шекспиром. Конечно, ты говоришь слова Шекспира, но творишь-то на сцене ты, а не Шекспир!

Доказательства мощности этюдного метода есть и в практиче­ском театре. Современный театр — театр свободного отношения к пьесе, и ему нужен актер, обученный работать этюдным методом, способный к созданию новой художественной реальности, которая порой шире, чем литературная основа.

В 1984 году в только начинавшем работать под руководством Л. А. Додина Малом драматическом театре был выпущен спектакль «Муму». Он идет до сих пор, уже свыше двадцати лет. И критика, и молва, следуя афише, приписывают успех спектакля постановоч­ной бригаде и, прежде всего, мне как режиссеру. Но я прекрасно знаю, какую лепту в этот спектакль внесли при его рождении моло­дые актеры, только закончившие институт, ученики Кацмана — До­дина: С. Бехтерев, С. Власов, С. Козырев, А. Захарьев, И. Скляр, И. Иванов, А. Завьялов. Это они сочинили эпизоды, ставшие во многом плотью спектакля, ставшие его художественным знаком, а во многом и решением этого спектакля. И абсолютно справедливо считать их соавторами. Я уже не говорю о том, что только этюд­ным методом могли быть созданы «Открытый урок», «Наш цирк», «Наш, только наш» в ТЮЗе, «Гаудеамус» и «Клаустрофобия» в МДТ. В этом случае руководители театров и 3. Я. Корогодский, и Л. А. Додин выступали, прежде всего, как великолепные, блестя­щие педагоги, воспитавшие этюдных актеров.

И в нашей учебной мастерской этюдный метод является глав­ным инструментом созидания спектаклей. В «Хочу ребенка» ин­термедии, — может быть, самое волнующее в спектакле, — сочине­ны студентами: И. Копыловым, И. Головиным, И. Шведовым, М. Вассербаумом, А. Овчинниковым, О. Базилевич, О. Тарасеико. Вспомню еще раз и «Время Высоцкого», где были рождены вели­колепные этюды, ставшие основой спектакля: «Возвращение зэка домой», «Побег из тюрьмы», «Цыганочка»... Следующее наше сту­денческое поколение: К. Раппопорт, Дж. ди Капуа и Т. Бибич — под руководством нашего же режиссера Андрея Прикотенко собра­лись в команду и сочинили спектакль «Эдип-царь». Это прекрас­ное этюдное сочинение, выплеск актерского соавторства.

Сейчас у нас уже новый курс студентов, и мы заранее обдумы­ваем, какие спектакли станут материалом их обучения. У нас есть предположения, что это будут «Ромео и Джульетта», «Преступле-

**104**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

ние и наказание», современная пьеса, может быть, басни Крылова. Первая забота: на какие этюды студентов вдохновлять, готовя к спектаклю «Ромео и Джульетта». Это, возможно, будут этюды про любовь, про свою, про чужую, про ситуации, когда родители не разрешают девушке встречаться с юношей... Это, возможно, будут различные этюды на оттенки чувства любви, ненависти. Разумеет­ся, понадобятся этюды на физическое самочувствие, например, на одуряющую жару, ставшую одной из причин роковой схватки на площади. А в «Преступлении» тоже, видимо, будет серия этюдов на физическое самочувствие: на самочувствие в душном июльском Петербурге, строящемся, торгующем, бурлящем, блестящем снару­жи и гнилом внутри, этюды на физическое самочувствие опьяне­ния (Мармеладов), на болезнь Раскольникова, на его усталость, су­масшествие, на ритмы существования толпы в Петербурге, на среду: комната, город, канал. А если мы попробуем ставить басни Крылова, это будут этюды, исследующие разные человеческие пороки — лесть, злость, зависть, униженность, высокомерие.

...И вот наши студенты, набранные в 2001 году, уже заканчива­ют второй курс. Этот год, помимо прочего, конечно, был и годом этюдов. И, конечно, этюдная тема снова обнаружила свою беско­нечность, свою огромную для нас важность, свои интереснейшие методические повороты. Хочется упомянуть (я выпишу это из пе­дагогического дневника) некоторые из десятков и десятков этюдов.

Были запланированные педагогами этюды по «Преступлению и наказанию», но были этюды и по Островскому. В частности, на место действия: «Аркашка в лесу» («Лес»), «Вокзал» («Таланты и поклонники»), «Закулисье» («Без вины виноватые»)... Вообще, место действия стало на какое-то время нашей принципиальной этюдной темой («Финский залив», «Курятник», «На крутом бере­гу», «Подвал», «Лес весенний» и т. д.). Далее были этюды по бас­ням Крылова (в том числе, разумеется, много ассоциативных). А потом уже — полное погружение в этюды по «Ромео и Джульет­те». Тут опять же были и ассоциативные этюды, и этюды-наблюде­ния, и этюды на место действия, и на преджизнь, и на конфликт, и на венчальные и похоронные ритуалы, и на приближение к поэти­ческому тексту, и на характеры, и на сквозные действия, и этю­ды-тренинги. Перечислю некоторые из этих этюдов:

«Площадь в Вероне», «Месяц тому назад», «Ромео и Розалина», «Накануне рождения» (беременные кормилица и леди Капулетти), «Ромео и Бенволио», «Игры подростка» (Джульетта), «Влюби­лась» (ассоциативный), «Тибальд и леди Канулетти» (как любов-

**К теории**

**105**

пики), «Мой Меркуцио», «Беспредметная тоска» (Ромео), «Богини Ромео», «Веселый Бенволио», «А если это любовь» (Джульетта и Тибальд), «Четырнадцатый век» (серия этюдов на быт), «Род Ка­пулетти», «Семья Капулетти» (несколько вариантов), «Патриоти­ческое собрание» (в доме Капулетти), «Ромео и Меркуцио», «Бал», «Охранники на балу», «Преображение Джульетты», «Влажная ночь», «Принуждение Джульетты» (или «Спасти семью»), «Переда­ча власти» (Капулетти - Тибальд), «Тихое науськивание», «Реши­тельное наставление», «Жара», «Жлобы», «Танец мира» (Ромео и Тибальд), «Отравление по-японски» (Джульетта), «Самоуничтоже­ние» (Меркуцио), «Итальянцы» (современные), «Паж», «Венча­ние», «От изгнания к свиданию» (Ромео), «Брачная ночь», «Смерть во имя жизни» (Лоренцо), «Хронология дня» (Ромео), «Решаю я» (кормилица), «Выхожу из игры» (леди Канулетти), «Осталась одна» (Джульетта), «Шуты» (попытка связать весь этюдный материал), «Сквозное Ромео» (этюдный ряд), «Сквозное Джульетты» (этюдный ряд)...

РЕПЛИКИ

Известно, что актер на сцене должен действовать, что само слово «ак­тер» на всех языках означает «действующий», что список героев пьесы на­зывается «действующие лица», что под названием пьесы пишется: «пьеса в стольких-то действиях», и т. д. Всюду — действие. Тем не менее, осмелим­ся думать, что значение этого элемента «Системы» для практического вы­ращивания «жизни человеческого духа» преувеличено. Благодаря акценту на действие наше внимание сосредоточивается преимущественно на воле­вом поведении человека, тогда как рефлексивное поведение не менее рас­пространено в жизни (а, значит, и на сцене).

Вглядимся еще раз в «действие». Есть такая формулировка: «Дейст­вие» — это единый психофизический процесс, направленный к достижению определенной цели в определенных предлагаемых обстоятельствах, осу­ществляемый определенным образом...». Но если мы стремимся уподоб­лять сценические процессы жизненным, то должны признать: в жизни чаще всего бывает не так. Не такие уж все люди целенаправленные... Как прави­ло, мы живем без «действия». И без «сквозного действия». Да и в большой драматургии, пожалуй, тоже. Ведь ни у Хлестакова, ни у Астрова, ни у Гам­лета нет «определенной цели». Есть смутно осознаваемый комплекс жела­ний и импульсов, смесь воли и безволия, намерений и размышлений. Есть движущаяся во времени жизнь, бытие... Может быть, следует так и пере­формулировать: «Сценическое бытие» — это единый психофизический процесс, развивающийся во времени в определенных предлагаемых об­стоятельствах...» и т. д. Бытие, а не действие.

Иногда думаешь: «Почему капризничал Станиславский?» ...В одном из новосибирских театров довелось однажды посмотреть то­лько что вышедший спектакль, который был принят публикой очень хорошо. Однако не понравилось. И вот почему: актеры нашли деликатный тон, слова как бы рождались, но рождались только лишь как текст, а не как следствие существенных событий и соответствующего воображения. Актеры говори­ли просто, но вне воображения, на коротком поводке «петелек и крючоч­ков», от одной достоверно сказанной фразы к другой, не более того. Вне воображения!..

Не воображение ли имел в виду Станиславский, крича актерам из зала свое знаменитое: «Не верю!»? Может, это «Не верю» и означало «Нет вооб­ражения»? Возможно, К.С. имел в виду именно это: что хотя актеры грамот­но говорят слова, воображение их спит, и ему, Станиславскому, ничего не передается, вот он и не верит.

**К теории**

**107**

**\* \* \***

Термин «действие», подразумевающий последующий вопрос: «какое?», предполагающий *формулирование жизни,* нам представляется не всегда полезным. Еще вот почему. В нем априори заложен волевой оттенок и за­программировано упрощение жизненных процессов. В этой связи обраща­ют на себя внимание удивительные слова Станиславского, произнесенные им всего за несколько месяцев до смерти: «Задача идет из головы, а дейст­вие идет *от интуиции».* Эта фраза многое ставит на место. Значит, «дейст­вие» и по истокам своим — нерациональная категория. Значит, оно должно возникать, а не может быть задано. Значит, и по этой причине оно не может быть жестко формулируемо, не может быть одномерно-волевым и т. д.

В свое время говорили: «Старый Станиславский» и «Новый Станислав­ский». Станиславский, мол, очень менялся: сперва говорил одно, впослед­ствии другое... Потом авторитетные люди заявили: нет, Станиславский в главном оставался всегда одним и тем же... Теперь мы тоже позволим себе сказать: «нет». Станиславский «старый» и «новый» все-таки разные поня­тия. И очень ошибаются те, кто бездумно черпают из «старого» Станислав­ского. Именно оттуда они берут «действие», то есть, волевое «действие». А ведь «новый» Станиславский говорил *только о физическом действии,* об элементарном действии, уводя старое действие в зону интуиции.

А нынешние режиссеры-«действенники» берут актера за горло: «Что ты в этом куске *делаешь?»* Актер: «Мне здесь плохо, я здесь плачу». «Нет, от­вечай, такой-сякой, что ты здесь *делаешь?»...*

У Станиславского есть такое понятие: «Позывы к физическому дейст­вию...» «Позывы» — неприятное даже слово. Но это так близко к Н. В. Деми­дову. Именно он предлагал следовать малейшим вибрациям актерского ор­ганизма, малейшим импульсам, ловить их и отдаваться им.

Одно время казалось, что ассоциации обладают необыкновенной си­лой, что благодаря им студент может моментально и смело распахнуть свой внутренний мир, выплеснуть всю свою эмоциональность.

Но вот даешь задание. Например, такое: «Покажите ассоциацию на лю­бовный эпизод пьесы — что-либо из своей жизни». Предвкушаешь поток искренности, сильные эмоции... Но нет. Показанное оказывается слабень­ким, скромненьким. В чем дело? Маленький жизненный опыт? Трудность самообнажения? Не только. Разберемся. Одно дело — личное *воспомина­ние* на тему «Первая любовь», «Первый поцелуй», «Первая измена». Об этом студент может искренне и взволнованно *рассказать.* Но *показы­вать-то* нужно уже этюд. Ассоциативный *этюд.* Это уже творчество. Тут дру­гие законы. Тут открываются уже новые каналы, тут мы имеем дело уже со *сценическим* существованием. А в него, как известно, непроизвольно вхо­дит очень много такого, чего в биографии студента, может быть, и не было,

108

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

хотя и могло быть... Короче говоря, начинает работать «если бы...» Станис­лавского и другие творческие механизмы. Что же это означает методиче­ски? А вот что: со временем ты, педагог, поумнев, давая задание, как бы вскользь замечаешь: «Необязательно все делать совсем уж точно, как было... Вспомнил и хорошо. А когда делаешь, можешь слегка и приврать, если захочется...».

К. С. Станиславский мечтал о такой методике: в начале работы не да­вать актерам пьесу.

...Вел я в Румынии международный семинар (Синая, 2003 г.). Работал с группой, где были канадцы, румыны, финны, перуанцы. Состав сложный. После ряда упражнений потребовалось перейти к этюдным пробам. Я пе­ребирал в голове варианты. И вот в последний момент решил сделать с участниками семинара этюды по пушкинской «Русалке». Но у меня с собой не было текста, а достать в Синае «Русалку», хотя бы на английском, оказа­лось невозможным. Тогда я рассказал актерам интригу пьесы, и они по эпи­зодам сыграли этюдами всю «Русалку». Им было интересно. Они нашли много такого, чего у Пушкина и не предполагалось. Эксперимент удался. Может быть, тут сработал мелодраматический сюжет (любовь, утоплени-ца)? Может быть, экзотика и фольклорность этого, фактически среднеевро­пейского, мифа? Не знаю. Во всяком случае, непреднамеренно возник классический этюдный опыт именно в духе позднего Станиславского.

**ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ**

«Сквозное действие» почему-то вравную применяется к таким поняти­ям, как «роль» и «пьеса», лежащим в абсолютно разных плоскостях. Говорят почему-то: «сквозное действие пьесы и роли». Но роль — это живой чело­век, а пьеса — литературное сочинение. Как же она вообще может «дейст­вовать»? Конечно, она может в итоге действовать (воздействовать) на наше сознание, на наши чувства, но это уже понятие из области психологии ис­кусства. Это не имеет отношения к практической театральной работе.

Педагогика парадоксальна по своей сути. Педагог, будучи обыкновен­ным человеком, тем не менее берется (должен, обязан, вынужден) устрем­лять своих учеников ни больше ни меньше как к идеалам искусства и жиз­ни...

Когда строят дом, то сперва закладывают фундамент, потом возводят первый этаж, потом второй, третий и т. д. В театральном деле, в пе­дагогике мы не можем похвастаться такой логичностью и последова­тельностью. Про нас можно сказать так: возводим третий этаж и вдруг возникает необходимость укрепить фундамент, построили пятый этаж — оказывается, есть неполадки со вторым этажом... И все же логика обучения существует, и в каждый данный момент работы мы, педагоги, должны понимать, на каком этапе обучения мы находимся. Тогда у нас не будет излишней самонадеянности в намерении обма­нуть время, сделать что-то «быстрее быстрого». С другой стороны, не будет и паники: «Ой, не успеваем!..».

В чем же состоит движение от этапа к этапу, в какой последовательно­сти постигается студентами сущность актерской профессии? Мы при­водим здесь два материала. Во-первых, это заметки «Как мы работали над программой». Во-вторых, примыкающая по смыслу к этим замет­кам стенограмма «Стратегия обучения драматического артиста». При некоторой специфичности лексики и тона (это беседы с иностранцами) стенограмма говорит о том же — об этапах преподавания предмета «актерское мастерство» в театральной школе.

**КАК ВОЗНИКЛА НАША ПРОГРАММА**

Последовательность постижения студентами сущности актерской профессии мы нащупали не сразу. Более десяти лет ушло на осоз­нание и уточнение нашей программы обучения'. Мы знали, чего

Вот основной педагогический состав нашей мастерской в эти годы. Руково­дитель актерского класса В. М. Филынтинский. Педагоги: по актерскому мастер­ству: К. Л. Датешидзе, Л. Б. Эренбург, Л. В. Грачева, М. В. Груздов, А. В. Янков­ский; по сценической речи: В. Н. Галендеев, Е. И. Кириллова; по пластическому воспитанию: Ю. X. Васильков, Ю. В. Хамутянский, Т. В. Петрова; по музыкаль­ному воспитанию: Т. И. Псарева, С. Л. Гринберг, М. И. Александров.

**Этапы обучения**

**111**

хотим в итоге. Мы ставили своей целью воспитание художника в широком смысле слова, образование драматического артиста, спо­собного к самостоятельному творчеству, к сотворчеству с осталь­ными участниками театрального процесса, профессионала, который сможет «жить в искусстве», «любить искусство в себе», жить в Те­атре и работать в реальном театральном коллективе. Мы знали, чего хотим, но неясно представляли себе, как этого добиваться.

И вот мы стали шаг за шагом вносить важные для нас новшест­ва в процесс работы, в свой прошлый опыт. Так, например, от набо­ра к набору уточняли методику приема студентов, в частности, все больше меняя соотношение набираемых мальчиков и девочек (сперва — *«один к одному»,* а в последнем нашем наборе *«два с по­ловиной к одному»).* Мы совершенствовали тренинг физических действий и ощущений. Шли от первых упражнений на внимание, собранность, организационное взаимодействие, опрятность и т. п. к развитию у студентов важнейших навыков самонаблюдения и на­блюдения за окружающей средой, за другими людьми. Мы пришли к трем принципиальным упражнениям первого семестра: «яблоки», «камни», «цепочки». Родилась так называемая «триада» (физиче­ская жизнь + воображение + мышление). Взамен метода физиче­ских действий, который на первом курсе осуществляется обычно как упражнения с воображаемыми предметами, выдвинули тезис о концепции сценического физического бытия (по Станиславскому и Немировичу-Данченко) и стали практиковать соответствующие циклы упражнений, например, «Человек и вода». Параллельно с этим мы использовали известные упражнения, этюды, рассказы, призванные разбудить собственный опыт студентов, мир его лич­ных переживаний: «Случай из детства», «Первая любовь», «Пер­вые страхи». Однако эти упражнения повели нас дальше — к очень важным для нас *ассоциативным этюдам.* Тогда же мы задали сту­дентам письменную работу «Десять самых острых событий в моей жизни», что стало началом широкого использования методики пи­сьменных сочинений.

Во втором семестре после углубления «триады», когда к цепоч­кам физических действий добавились цепочки мыслей и цепочки воображений, мы с предвкушением успеха стали переходить к «от­рывкам». Однако не тут-то было. Наше деление процесса обучения на этапы вызвало вполне определенный сбой. К отрывкам перейти не удалось. На практике и в дальнейшем границы этапов оказыва­лись порою размытыми, зачастую этап перетекал в этап незаметно, бывали «перескоки» и, что самое главное, «отступления», то есть возвраты к старому материалу. Так было и с первыми нашими по-

**112**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

пытками перехода к отрывкам. Пришлось отступать. Это было от­ступление учеников *к себе,* отступление *к физическому бытию.* Впоследствии шаг назад стал существенным элементом нашей пе­дагогической тактики. Когда же нам все-таки удалось реализовать в работе над отрывками концепцию сценического физического бы­тия, базой для нас стали произведения русской классической про­зы. И, наконец, мы позволили себе *декларировать этюдный метод* К. С. Станиславского *как основу нашего обучения.* И тогда мы при­ступили к подробной разработке системы этюдного воспитания, классификации этюдов и т. д. Особо выделили ассоциативные этю­ды. Мы также стали пробовать упражнения Н. В. Демидова (с на­шей точки зрения, это те же этюды) — парные и одиночные, с ко­роткими текстами и длинными текстами, этюды от текста и от ремарок...

Разумеется, на младших курсах применялись ранее изобретенные мастерами педагогики приемы общего художественного воспитания: «Зачин», «Напиток», «Икебана» и т. п. К ним мы добавили «Взгляд» — упражнение, ставшее сквозным на весь период обуче­ния.

Новое «разочарование» относительно этапов ожидало нас при втором выходе на отрывки. Возникла необходимость постижения человеческих характеров. Это заставило всерьез разбираться в упражнении *«наблюдение»,* которое превратилось у нас в синтез *«наблюдение + догадка».* Само же упражнение «наблюдение» пре­образовалось в одноименный этюд. В итоге мы дали равноправие двум подходам к роли: *от себя и от наблюдения.* (Мы все больше и больше сталкивались с необходимостью изучения методических приемов Михаила Чехова, однако сделать это нам не удалось...)

Когда накопление этюдной практики позволило, мы стали пере­ходить от этюдов к учебному спектаклю, Но тут мы встретились с новой методической проблемой: *этюд и текст.*

Известно, что Станиславский не успел при жизни решить этот вопрос, что было им самим признано. Единственный прием, кото­рый нам удалось нащупать в методике перехода от этюдов к худо­жественному тексту, — это скрупулезное деление текста на куски.

Работая над программой, мы разрабатывали также принципиа­льные для нас *основы соавторского воспитания* артистов. Это и не­допустимость «исполнительства» и опасность так называемой «пластилиновой» теории. В институте это еще означает творческое партнерство педагога и студента. Тем не менее, мы испытали и психологические трудности двойного авторства при выпуске сиек-

**Этапы обучения**

**113**

такля. Что касается вообще психологических особенностей обуче­ния на выпускных курсах, тут мы отметили такие типичные для старшекурсников состояния, как усталость и тревожность.

Теперь о финале обучения.

По нашему мнению, оптимальный дипломный репертуар курса должен состоять из семи спектаклей:

— пьеса Островского;

— пьеса Чехова;

— пьеса Шекспира;

— современная пьеса или пьеса XX века;

— спектакль из наблюдений;

— речевой спектакль (например, «Пер Гюнт» — спектакль В. Н. Га-лендеева);

— пластический спектакль (например, «Антропология» — спек­такль Ю. X. Василькова).

Естественно, мы пришли к выводу о необходимости пятилетне­го обучения в драматическом классе.

Теория *актерского тренинга* также претерпела за годы нашей практики большие изменения. Тренинг обособлен в отдельный раз­дел обучения студентов с выделением специальных часов. Тут нас ждали большие открытия, в частности, выяснилось, что тренинги, проводимые педагогами, должны чередоваться с тренингами, про­водимыми студентами.

В тренинге также оказался важным самоанализ студента. Так возникло задание «Дневник тренинга». Студенты подробно запи­сывают все упражнения и делают обязательный анализ своих ощу­щений. Они также отвечают на вопрос, что они тренируют этим упражнением. У каждого возникает свой «Учебник тренинга и муштры» (к чему призывал Станиславский). Записанные упражне­ния систематизируются: мышечная свобода, дыхание, внимание (его объем, концентрация, переключение), энергия, ритм, связь тела и воображения. Отметим и другие важные нюансы, касающие­ся тренинга: во-первых, тренировка воображения входит во все эта­пы обучения; во-вторых, активное небытовое воображение требует особого состояния сознания.

Постепенно мы разработали и *некоторые общие педагогические вопросы и проблемы:*

— важность признания педагогом своих педагогических ошибок; важность анализа просчетов;

— обратная связь как важнейший педагогический принцип, опасность остаться без отдачи, без диалога со студентом;

8 Заказ №1775

**114**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

— необходимость такого приема, как педагогическая беседа (цель, точность, тон, атмосфера). Тут мы опирались на практику М. Г. Дубровина;

— наконец, важнейший для нас принцип *открытой педагогики.* Мы пришли к твердому убеждению о том, что итогом обучения

должен быть молодой театр. Создание театра — это не только наи­более эффективный, но и необходимый финал обучения. Отступле­ние от этого принципа ведет молодого актера к неуверенности и бесперспективности. Выпускнику надо начинать работать со свои­ми, с творческими единомышленниками, с людьми одной школы. Конечно, речь здесь идет о нашей или о другой обычной мастер­ской (мы не рассматриваем случаи, когда набор осуществляется для какого-то определенного театра). Разумеется также, что моло­дой театр как итог театрального образования требует соответствую­щих организационных усилий, финансовой поддержки. Это уже проверено на опыте.

**СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКОГО АРТИСТА1**

— Какова цель обучения артистов? Идеальная цель? Как вы дума­ете?

— *Приготовить очень тонких людей.*

*— Подготовить студента, чтобы он изобрел игру. Чтобы он мог импровизировать. Импровизация — это главная нота, которая сое­диняет то, что внутри, и то, что снаружи.*

*— Я хочу рассказать случай из моей жизни. Это случилось в рес­торане. Друг-поэт подошел к моему столику и сказал: я скажу че­тыре слова, которые ты не должен забыть никогда. Я талантливей самого себя. Вначале показалось, что это парадокс. Но потом, пы­таясь понять это, я понял, что таланта у человека больше, чем возможности выказать его. Нужно найти инструменты, которые помогли бы показать талант, нужно узнавать самого себя, узнать, какие у тебя возможности.*

— Итак, вы считаете, что нужно оснастить талант всеми инстру­ментами? Да, разумеется. Но я думаю, что, принимая молодого че­ловека в театральную школу, мы берем на себя большую ответст­венность. Молодой человек приходит к нам, он любит театр, но его любовь очень хрупкая и слабая, очень простая, даже примитивная.

Стенограмма семинара, который я вел в 2002 году для зарубежных педаго­гов по предложению Международного института театра (кафедра ЮНЕСКО) в г. Синая (Румыния).

**Этапы обучения**

**115**

Он хочет побыть на сцене, как-то выразиться, чтобы люди на него смотрели. Он хочет нравиться. И первое, главное, что мы должны сделать за пять лет, - эту хрупкую склонность к искусству превра­тить в сознательную глубокую любовь. Потому что когда он закан­чивает институт, он должен любить искусство глубоко. Он будет любить искусство, понимая его, будет оснащен культурой, будет знать театр, литературу, живопись, музыку, прошлое театра, вели­ких артистов, режиссеров, он будет уже смотреть на свое дело как на определенную миссию. Он будет, выходя на сцену, понимать, что он оказывает на публику нравственное влияние. Мы должны воспитать у актера ощущение миссии. Тогда у него будет достоин­ство художника, и тогда он будет по-настоящему счастливым чело­веком. Задача, которая стоит перед нами, как ни странно, — выпус­тить из института счастливых людей. Студент приходит к нам просто такой — веселенький, а выйти должен счастливым худож­ником. Вот такая крупная задача стоит перед педагогами. Поэтому мы в течение пяти лет, с одной стороны, учим студента мастерству, то есть, как вы справедливо рассуждаете, оснащаем его талант ин­струментами, а с другой — укрепляем его дух. С одной стороны, он должен быть сильным мастером, а с другой, — должен быть худож­ником высокой души. Это очень непросто сделать, потому что нас подстерегает пошлость, подстерегает такое представления об арти­сте: «Вышел, посмешил людей, покрасовался, поклонники кругом, деньги...». Если он остановится в своем сознании на этом уровне, то будет мелким человеком, его будет мучить ощущение, что его недооценили, его будут снедать зависть, разные комплексы: эта роль — маленькая, хочу большую, хочу только Гамлета, а на Лаэрта я уже не согласен... Это будет человек несчастный. Другое дело, когда есть артист, который играет Розенкранца или Гильденстерпа, но играет хорошо, глубоко, и, главное, — понимает смысл всего спектакля и гордится, что играется спектакль, который потрясает зрителей, и у него самого на душе спокойно. Он уходит после спек­такля с ощущением выполненного долга. Конечно, я не хочу проти­вопоставлять мастерство духу, не хочу сказать, что должен быть та­кой возвышенный, но ничего не умеющий артист... Вот самые серьезные цели театральной школы.

Особая тема — педагогическая команда. У нас есть целая систе­ма разных предметов, которым мы учим. В центре собственно ак­терское мастерство, затем к нему примыкает тренинг — он очень близко соприкасается с актерским мастерством, но мы выделяем тренинг в отдельный предмет, чуть позднее мы поговорим об этом подробнее. Сценическая речь, танец, акробатика, сценическое дви­жение (этикет), цирковое искусство, оркестр (игра на инструмен­тах). Я говорю об идеальном случае. Например, на прошлом курсе

116

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**Этапы обучения**

**117**

у нас было очень мало денег, и оркестра почти не было. Дальше — вокал, хоровое пение или вокальный ансамбль. Затем литература — национальная и мировая, история изобразительного искусства (жи­вопись, скульптура, архитектура) — тоже национальная и мировая, история театра — мирового и национального, история отечества, мифология. На предстоящем курсе у нас будет повторный опыт изучения Библии, потому что библейские сюжеты лежат в основе всего искусства.

Очень важно, чтобы педагоги составляли единое целое. Мы на­зываем это «педагогической командой». Некоторые работают со мной много лет, мы хорошо понимаем друг друга, но все равно в процессе обучения мы должны иметь очень тесный контакт. Пото­му что, скажем, танец надо так преподавать, чтобы он примыкал к актерскому мастерству. Бывают случаи, когда танцу учат отдельно, в отрыве от актерского мастерства, и студенты танцевать умеют, но при этом в танце они пустые. Это очень серьезная ошибка. Или студент поет, заботится о звуке, о резонаторах — а внутренне пус­той. Или он говорит, звучит, артикулирует хорошо, а пустой. Как ни странно, это может случиться со всеми предметами. Поэтому и я, и мои коллеги по актерскому мастерству часто бываем на всех занятиях, и естественно, на всех зачетах: по танцу, по речи, по во­калу. И, к примеру, по танцу зачеты принимаю и я, а не только ка­федра пластического воспитания. Руководитель курса все равно от­вечает за все.

*— А что объединяет педагогов?*

— У нас, у педагогов разных предметов, есть один общий объект: индивидуальность студента. Мы все вместе сидим и всматриваем­ся. Поэтому и на танце, на вокале, и на речи мы смотрим, как раз­вивается индивидуальность. А задача студента, естественно, — сое­динить все эти предметы и подчинить их одной цели: воспитанию в себе содержательного артиста.

— *А мы попробовали преподавать эстетику и психологию и убе­дились, что это очень полезно для студентов.*

*—* У нас тоже есть и эстетика, и психология, правда, немного. Конечно, артисту полезна эрудиция, но, во-первых, набор предме­тов не может быть бесконечным, а во-вторых, артисту не нужны слишком сложные отвлеченные понятия. Например, в свое время у нас стали преподавать артистам экономику театра. Мне принесли учебный план: экономика — восемнадцать часов. Я спрашиваю, не­льзя ли сделать десять? Сделали десять. Я говорю: а нельзя пять? Сделали пять. Я говорю: а нельзя ли вообще без нее?.. Однако на следующем курсе нам дали очень интересного педагога по эконо-

мике. Молодой человек любил и понимал театр. Он увлек студен­тов сочинением оригинальных и эффективных театральных проек­тов, их экономическим обоснованием. Таким образом, все зависит и от того, кто преподает. Другой пример: есть у нас в академии за­мечательный педагог по философии. Он живой, он любит театр, об­ладает огромной эрудицией, и я всегда приглашаю его к нам на курс. Однажды сказали: в этом году он очень занят. Тогда я гово­рю: а давайте в этом году обойдемся вообще без философии. Если педагог зануда и не любит театр, мы лучше вообще без этого пред­мета обойдемся.

Теперь перехожу к началу работы — к набору. В наборе участ­вуют все педагоги. Правда, они подключаются на разных этапах на­бора. Довольно быстро присоединяются педагоги по речи, по тан­цу, по вокалу, а на каком-то более позднем этапе мы делаем специальный коллоквиум. На курсе, который мы сейчас набирали, был коллоквиум по литературе и истории. У нас замечательный педагог по зарубежному театру — академик, и замечательный про­фессор русской литературы. Я их пригласил, чтобы проверить, ка­ков уровень культуры у абитуриентов. Увы, выяснилось, что ужас­ный. Средняя школа очень плохо учит...

Я возвращаюсь к началу набора. Идет огромная масса людей. В последний раз нам пришлось просмотреть примерно шестьсот человек. А мест двадцать три. Мы ведем набор долго, около двух месяцев. Есть такие этапы набора — консультации, первый тур, второй тур, коллоквиум, отдельная пластическая проверка. Потом третий тур, параллельно я даю абитуриентам две письменные рабо­ты, и, наконец, — экзамены по истории и литературе.

Теперь кратко расскажу, что значат этапы. На консультации мы для удобства делим абитуриентов на десятки. Входят десять чело­век, остальные толпятся за дверями. Есть основная программа про­слушивания. Молодой человек должен прочесть стихотворение, прозаический отрывок и басню. Из каждой десятки обычно остает­ся четверо-пятеро. Первое, на что мы обращаем внимание, — это внешние данные. Абитуриент читает, ты смотришь. Плохое лицо, плохие пропорции фигуры — он выбывает сразу. Иногда ведь бы­вает, приходят такие, что думаешь: «Господи, как тебя сюда занес­ло!» Бывает, вообще человек шел по улице, увидел театральный институт — о, пойду! Бывают абсолютно случайные люди. Бывает плохой голос, неисправимые дефекты речи. Это сразу видно, такой человек уходит. Дальше смотрим. Конечно, артист не обязан быть очень умным, но бывает, приходит такой дурак, что с ним разгова­ривать невозможно: он не понимает ничего, кроме затверженного к

**118**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

экзаменам стихотворения, не знает ни одного произведения, «Анну Каренину» не читал, а только выучил из нее отрывок.

Почему требуются именно эти три жанра литературы: стихи, проза и басня? Стихи дают возможность понять, есть ли у человека хоть какое-то поэтическое чувство. Если он читает Пушкина, а при этом у него ноль поэтичности, он дальше не обсуждается. На прозе проверяется логическое, повествовательное мышление, умение вос­произвести пейзаж и т. д. Наконец, басня — очень эффектное сред­ство проверки — тут проверяется характерность, способность к пе­ревоплощению, то есть фундаментальные актерские свойства. На одной только басне Крылова «Волк и ягненок» можно понять мно­гое. Ее можно и так, и эдак поворачивать. Можно давать парадок­сальные задания. Пусть Волк будет интеллигентный, а Ягненок — хам. Много всяких вариантов. Или я говорю: «Не рассказывай мне басню, просто сыграй волка или ягненка». Если мне мало, я прошу: а теперь черепаху, а теперь журавля и т. д.

Между первым и вторым туром обычно мы просим всех, кто остался, сделать письменную работу. В этом году я предложил тему: «Люди, которых я люблю, и люди, которых я ненавижу». Они написали, сдали, — и но этим листочкам тоже про каждого становится кое-что попятно. Конечно, кто-то может немножко со­врать, приукрасить, но все равно про многих что-то новое узнаешь.

Второй тур. Остались четыре-пять человек из десяти. Из шести­сот — примерно половина. Еще раз смотришь, второй раз, просишь другие стихи, другую басню, другой отрывок из прозы. Потом — петь, танцевать. Это очень важные моменты. У человека может не получиться с чтением, но когда он запел, вдруг возникло дыхание, диапазон, чувство. В танце тоже проверяется многое: широта души, распахнутость, юмор, характерность. Говоришь ему: станцуй, пожа­луйста, восточный танец. Или русский, или китайский, грузин­ский...

Перед третьим туром их остается обычно человек семьдесят. Тут мы им предлагаем сыграть отрывки из разных пьес: Чехова, Островского, Шекспира. Допустим, кто-то будет играть сцену Гам­лета и Лаэрта из пятого акта трагедии. Они идут в библиотеку, бе­рут книжку и работают над отрывком. Правда, мы им даем помощ­ника — режиссера из студентов старших курсов. Им немножко помогают и с костюмами, с реквизитом. На подготовку два-три дня. На третьем туре они и играют вот эти фрагменты. Что в дан­ном случае проверяется? Во-первых, способность к общению. В этом году у нас были, например, такие случаи, когда замечатель­но читала девочка, и хорошо пела, и хорошо танцевала, но как то-

**Этапы обучения** **119**

лько начинала общаться — ну не видит партнера, хоть убей. «Здравствуй, Аня!» — говорят ей, а она не откликается. Не реаги­рует на партнера. В этом году было два таких случая. Мы этих де­вочек не взяли. Во-вторых, отрывки дают возможность педагогам представить примерно, какие в будущем этот артист сможет играть роли. Конечно, очень талантливый человек может играть любые роли. Но в реальности не так — есть актерский диапазон. Так вот, смотришь и думаешь: талантливый, да, но — на какие роли его на­значать? Иногда по ходу третьего тура предлагаешь попробовать дополнительный отрывок. Но тут ему уже дается не три дня, а один час, а то и полчаса.

— *Мне кажется, что это слишком трудно. Ведь поступающий знает немного об актерском мастерстве, и когда он берет отрывок, у него слишком мало времени для работы. Как можно увидеть, к чему человек способен, за такой срок? Он будет нервничать...*

*—* Мы не ждем, что он нам всерьез подготовит роль и хорошо ее сыграет, — хотя бы мелькнуло что-то. А потом, у нас есть опыт. Если мы видим, что абитуриент слишком волнуется, мы его успо­коим. Мы же понимаем, почему не получается: от волнения или от

бездарности.

— *Почему эти отрывки не делаются на более простых ситуа­циях?*

-Там очень много простых отрывков. Шекспира мы берем ред­ко, однако иногда подумаешь: «А вдруг он может Гамлета?» Пусть попробует. И вот он увидел Гертруду и так хорошо сказал первые слова! Уже достаточно. И к тому же видит, слышит, чувствует — вот и спасибо! Или — вышел фальшиво, смотрит фальшиво, повер­нулся фальшиво, стал говорить — тоже фальшь. Спасибо! Или, скажем, начинает играть шекспировского могильщика: взял лопату, копает, поет, живо кряхтит. Спасибо! Понравился. Может быть, он потом будет не Гамлетом, а могильщиком? Тоже неплохо.

— *Их заставляют учить текст?*

*—* Можно выучить, можно своими словами.

— *Вы сами выбираете, кто кем будет в отрывках?*

— Да. Обычно они сами не знают, кого пробовать... В этом году у нас было много отрывков из Мольера, Бомарше, Островского, Чехова. После отрывков — пластическая проверка. Они идут в спортзал, одетые в трусики и в купальники, и специалисты но дви­жению смотрят фигуру, гибкость, чувство ритма, координацию... Их просят ходить, бегать, прыгать, немного жонглировать. Это ис­пытания длинные, по нескольку часов.

120

**Вениамин Филыитинский. Открытая педагогика**

Затем мы долго с ними беседуем. Кто отец, кто мать, из какого города родом. Еще раз спрашиваем: «Почему ты хочешь быть арти­стом?». Просим рассказать какой-нибудь случай из жизни. Иногда абитуриент в чтении не очень хорош, в отрывке не очень, а расска­зывает что-то из жизни — у него слезы, и мы тут думаем: это что-то означает.

И вот самый нервный момент, когда вся комиссия собирается, абитуриентов уже осталось примерно тридцать пять. А надо взять двадцать пять. Это бывает мучительно — выбирать. Оставляем два­дцать пять. Но и среди них находятся такие, которые, пройдя все испытания, умудряются на истории или на литературе получить двойку. Ничего не поделаешь. Выбывают. Потому что уж совсем ничего не знают. Бывает такой ответ: «В 1812 году что-то было, а что — не знаю». «Ты фамилию такую слыхал — Чехов?» — «Слы­шал.» — «Вишневый сад» читал?» — «Читал.» — «В чем там дело?» — «Двое полюбили друг друга и встретились в вишневом саду...»

В итоге остается, скажем, 22-23 человека. Троих мы можем взять на так называемые вечерние места — это все то же самое, что и у других, но они не будут получать стипендию. Еще есть платные ученики. Они тоже сдают экзамены наравне со всеми, и хотя в об­щий список не попали, но могут платить — и их зачисляют. Я не люблю этого, но в этом году взял такую студентку.

— *Что случается с теми, кто не заканчивает институт? Есть такие?*

— Кто-то выбывает по личным причинам, бывает, кого-то отчис­ляем по неуспеваемости. Получил, например, двойку по актерско­му мастерству. Но это очень редко. Обычно выбывает тот, у кого не хватает характера учиться. Кто-то уходит в режиссуру. Причем хорошие режиссеры получаются! Один студент два года у нас оту­чился, поехал в Москву к знаменитому педагогу Фоменко учиться режиссуре.

После набора мы собираем студентов и даем первые задания на лето. Тут и наблюдения над собой, и письменные работы, и список книг для прочтения... и так далее.

Однако перейдем к собственно обучению, к программе первого семестра. Мы начинаем с очень простых вещей: с элементарного внимания, с элементарной организованности, с элементарного ра­бочего взаимодействия. Скажем, надо сделать упражнение «Круг». Составить из стульев «круг» и сесть. Но сделать это надо бесшум­но, быстро и красиво. Сделать это, оказывается, непросто. На этом простеньком упражнении студенты учатся быть внимательными,

**Этапы обучения**

**121**

аккуратными, бесшумными, элегантными и, главное, — учатся уста­навливать контакт, понимать друг друга без слов. Как я должен взять стул, поставить, но не помешать соседу, не столкнуться сту­льями с соседями при передвижении. Ну, стулья поставили — а как сесть? Значит, должен быть интервал, чтобы я мог элегантно обо­гнуть свой стул и сесть — причем сесть должны все одновременно, воздух перед этим вдохнуть и, садясь, выдохнуть одновременно. (Возникает понятие затакта.)

Затем делаем какое-либо простое, но одновременно очень важ­ное для нас упражнение. Предлагаем студенту съесть по яблоку или по груше, или по черешне, или по конфете. Но проделать это как с реальными фруктами, так и с воображаемыми. И сравнить эти два процесса. Это и увлекательно и поучительно одновременно. Наглядно возникает проблема сценической правды. Пусть это пока и малая правда. Но таким образом начинается путь добывания бо­льшой правды, и этот путь лежит через физические действия и ощущения (или в другом порядке — через физические ощущения и действия; ведь мы сначала оглядывали и обнюхивали яблоко, а по­том ели); так начинается ход к освоению методологии или, вернее сказать, к освоению фундаментальных основ творческой концеп­ции К. С. Станиславского.

Мы начинаем также проверять летние творческие дневники сту­дентов. Мы ведь просили их после приема записывать все, что ви­дишь и ощущаешь, общаясь с природой. В том числе, и на тему «Человек и вода». Обратите внимание, как ваше тело воспринима­ет воду. Какие вы ощущения испытываете, когда входите в воду. Когда плаваете. Когда купаетесь. Когда попадаете под дождь. Когда идете по лужам или но болоту. Или, скажем — сухость во рту. Или — как вы себя чувствуете перед грозой, дышите. И так далее. Или — «Человек и почва»: как ощущаешь под ногами землю, траву.

И тут же начинаем делать соответствующие упражнения. Надо войти в воду (уже воображаемую), попасть под воображаемый дождь, идти по воображаемому болоту, ощущать под ногами вооб­ражаемую траву и т. д. Должен артист помнить жару, должен ее ощущать? Конечно. И все это делается с помощью воображения. Если механически — это ужасно.

— *Они должны воспроизводить каждое упражнение, подготавли­ваясь к роли?*

— Пока только идет изучение собственного тела. До ролей еще сто лет. Если бы можно было сразу к ролям переходить, то зачем учиться пять лет? Артист — это человек, который работает при по­мощи собственного воображения. Пока идет речь о самом простом:

122

**Вениамин фильштинский. Открытая педагогика**

я воображаю себе подробно, например, как я разбираю фотоаппа­рат: снимаю одну деталь, откручиваю другую. Как у меня работают пальцы? Не надо торопиться. Только настоящее изучение своего тела и умение ио-настоящему им управлять при помощи воображе­ния является путем, который приведет потом к правде. Если сту­денты делают что-то механически — лучше этого не делать вообще. Сюда, как видите, входят и традиционные упражнения с вообража­емыми предметами, — скажем, жарить яичницу... Эти упражнения, кстати, тренируют и чувство последовательности. Если студент сначала взбивает яйца, а потом разбивает яйцо — значит, он не приучен к последовательности. Должна быть логика, которая при­годится потом в ролях — разбираться, что за чем идет. Но эти упражнения с воображаемыми предметами — только частный слу­чай упражнений на физическое бытие.

Есть описание того, как Немирович-Данченко репетировал в Художественном театре сцену из «Трех сестер». Это был второй акт, когда в комнату входят с зимней улицы Маша и Вершинин. Знаменитые артисты вроде бы неплохо играли, но режиссер доби­вался от них ощущения погоды, ощущения инея, оставшегося на ресницах. Когда говорят «метод физических действий по Станис­лавскому» — я считаю, это неправильно. Я говорю: концепция фи­зического бытия. Концепция физического бытия Станиславского и Немировича-Данченко. Тело должно жить правдиво, должно испы­тывать правдивые ощущения. Это очень важно. Вот он, первый курс. Это основа. То, что я рассказал, закладывается в первом семе­стре. Он посвящен правдивой жизни тела. Это не значит, что нуж­но только в первом семестре этим заниматься, а потом забыть. К этому как к одному из основных понятий придется возвращаться много раз.

— *Какой будет зачет в конце первого семестра?*

*—* Там будет многое, но способность взаимодействовать с физи­ческой средой будет одним из основных требований зачета. Одно­временно, разумеется, подытоживается работа по танцу, речи, вока­лу и другим предметам.

Но главное, повторяю, самоанализ тела. Этим нужно заниматься каждый день и все проверять. Я же артист! Поел, скажем, — отло­жил вилку и ножик, попробовал запомнить, как я держу вилку и ложку, как жую, как глотаю. Пусть мама с папой скажут, что я со­шел с ума. Надо учиться самоанализу. Тело — это инструмент. Как знает скрипач свою скрипку! Как он прислушивается к звуку, как подтягивает колки, как о ней заботится! Он ее изучает. Пианист изучает рояль. А у артиста инструмент — тело.

**Этапы обучения**

**123**

Предположим, что наши студенты в какой-то степени поняли необходимость правдивой жизни па сцене. И благодаря своему во­ображению могут сделать так, чтобы им было жарко, холодно, что­бы болела пораненная рука, могут ощущать идущий дождь, могут вспомнить, как человек хромает оттого, что натер мозоли, ощущать даже более тонкие вещи — например, как человек себя чувствует в замкнутом пространстве или в другом случае в широком поле, по­мнить вкус лимона, запах сирени...

Но вот я, педагог, уже вижу в глазах студентов немые вопросы: а что дальше-то? А что будет дальше? И каждый студент про себя думает: хорошо, сделали какие-то упражнения, а играть-то когда будем? Когда нам роли дадут?

И тогда студентам поручаются роли деревьев: один — дуб; дру­гой — клен и т. д. Начинается работа над этими «ролями». Преду­преждаешь студентов: не «играть» дуб или березу, а побыть этими деревьями. Мы договариваемся, что деревья — живые существа (а кто докажет, что это не так). И вот оказывается, что с нашими деревьями происходят важные внутренние процессы. Их три. Во-первых, они испытывают чисто физические ощущения: им жар­ко (засуха); холодно (мороз); больно (сломана ветка). Во-вторых, они думают: у них может появиться, например, такая мысль: «Хотя бы скорее дождь — надоела жара». В-третьих, у них работает вооб­ражение («интересно, когда появится лесник, тот в сапогах, с чер­ной бородой?»). И вот, когда студенты сыграли первую в их жизни «роль» (я их в шутку с этим поздравляю), я спрашиваю, удалось ли им не играть роль, а хотя бы несколько секунд побыть дубом, бере­зой, осиной. Оказывается, такие секунды были. Вот тут я их по­здравляю всерьез, потому что есть, с чем поздравить. Ведь это был пример реального бытия на сцене. Кстати, главный теоретический труд Станиславского имеет подзаголовок: «Реальное ощущение жизни пьесы и роли».

Итак, всякое живое существование на сцене состоит из трех эле­ментов: физическая жизнь, мысли и воображение. Мы условно на­зываем это триадой. Это понятие для нас очень важно. Конечно, в случае «деревьев» — это модель, это некоторая схема, у реального живого человека все сложнее, конечно, у человека сложнее физиче­ская жизнь, чем у дерева (у него есть не только ощущения, но и действия), гораздо сложнее мысли и гораздо сложнее воображение. Но, все-таки, с нашей точки зрения, — я еще раз подчеркиваю, я го­ворю только о своем опыте, о своих убеждениях, о своей методике, другие педагоги в других школах и мастерских могут думать по-другому, — это основной закон. О том, что жизнь живого чело-

124

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

века можно представить как триаду, — это наши студенты должны усвоить твердо. А студенты Бухарестского университета им. Карад-жале, где я преподавал в январе, даже на стене сделали апплика­цию из цветных букв: «физическое бытие, думаиие и воображе­ние», потому что это должно стать законом на дальнейшие месяцы их обучения.

— *Я очень уважаю ваш метод работы, но если бы я был вашим студентом, я поставил бы вам некомфортный вопрос: если мне не жарко, но я стараюсь, чтобы мне было жарко, если я никогда в своей жизни не буду предметом или играть вещь, но буду сущест­вом, а не деревом,* — *это разве не школа обмана? Не учат меня об­манывать?*

*—* Вся профессия артиста основана на воображении. Если ар­тист человек одаренный, то, когда ему говорят: «жарко!» — ему ста­новится жарко. Потому что в этом природа таланта артиста. Его воображение откликается на обстоятельства. А с воображением и тело. И у нас у всех в жизни воображение откликается на слова.

— *Я думаю, что искусство не рождается из воображения. Оно рождается из реальной жизни.*

— А разве «жарко» — это не реальная жизнь?

— *Воображение — это часть искусства. Но это не река творче­ства. Тогда, когда я это сделаю, я бог, я буду реальным, я вижу, у меня видения, и чтобы моя мысль была понята людьми, я перевожу это на язык, который понимают все, на язык реальности.*

— Вы хотите сказать, что не надо играть дерево? Хорошо, пусть лежит человек. Впрочем...

— *Мы в театре никогда не играем такие роли* — *деревьев.*

*—* Это не совсем так. Есть такой писатель — Меттерлинк. Он на­писал замечательную пьесу «Синяя птица», ее играли во МХАТе, так там есть Сахар, Хлеб... Как их играть?

— *Это другое. Реальность, как говорит Платон,* — *это копия смысла. Это идея реальности, а не реальность. Аристотель говорит о мимезисе, имитации.*

*—* С вашей точки зрения, на сцене должна быть правда или ими­тация?

— *На сцене имитация, но сделанная способами правды.*

*—* Вы знаете, это все слишком сложно. Да и преждевременно — Платон, Аристотель... Мы про это на первом курсе не говорим, мы говорим очень простые вещи: на сцене должна быть правда. И все. Значит, по-настоящему должно быть жарко, по-настоящему нужно на сцене думать, на сцене должно быть настоящее воображение. И у студентов не возникает никаких вопросов. А если студент мне

**Этапы обучения**

**125**

говорит, что на сцепе должна быть имитация, я ему отвечаю очень просто: иди учиться в другую мастерскую. Таких вопросов я даже не разрешаю. Человек, сомневающийся в том, что на сцене должна быть правда, нам не нужен. Ведь мы уже к этому времени много говорили про правду физического существования. И после этого упражнения студенты нам говорят, что они несколько секунд дей­ствительно были деревьями. И все они уже ощутили, что на сцене может быть правда.

— *Отелло убивает Дездемону по-настоящему?*

— До Отелло еще очень далеко, это не тема для первого курса. Мы учим реалистической правде. Вы сейчас задаете мне вопрос, немного забегающий вперед, но я отвечу. Все знаменитые трагики: Сальвини, Леонидов, Поссарт — играли Отелло и переживали все по-настоящему. Они рыдали на сцене. Зрители в зале тоже плака­ли. Но почему-то ни один Отелло не задушил Дездемону. А поче­му? Что за фокус? Потому что природа актерского искусства тако­ва, что частичка сознания актера на сцене все равно знает: «Я на сцене». И даже: «Как хорошо, что я на сцене! Как хорошо, что я иг­раю! Какое удовольствие!» Поэтому Отелло рыдает, а часть актер­ского сознания отмечает: «Как хорошо я рыдаю! И как хорошо, что зрители плачут!» И когда артист закапчивает спектакль, он выхо­дит к зрителям, вытирает слезы, но он счастлив. Такова природа театра. Причем, самое интересное, что это получается само. И как это ни странно, этому учить не надо. И зрители это принимают. За всю историю «Отелло» никто ни разу не испугался в зрительном зале: ой, задушит по-настоящему!

Мы продолжим наш разговор завтра...

...Итак, надо учить правде. А вот если артист неталантливый, если он попал в эту профессию случайно, ему скажешь — жарко, а он скажет — нет! Талантливому скажешь — дождь идет, — с ним сразу что-то произойдет, а если он не артист, он удивится: какой дождь, здесь же потолок! Если у артиста отсутствует воображение, то это беда. Искусство — это, прежде всего, воображение. А Шекс­пир откуда взял свои истории? У него тоже это в воображении воз­никло. Говорят, что когда Флобер писал сцену смерти Эммы в ро­мане «Мадам Бовари», он рыдал! А Горький, когда писал в романе «Жизнь Клима Самгина» эпизод, в котором человеку вонзают нож в печень, написал и упал в обморок, а йотом посмотрели — у него там, где печень, красный рубец. Это были гении. А чем гении отли­чаются от нас, простых людей? Ответ простой: у нас, предположим, хорошее воображение, а у гения — гениальное воображение.

126

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

— *Вы говорили о Горьком, Флобере, Шекспире* — *они чувствовали все намного глубже, чем сегодняшние писатели, которые пишут на компьютере... Вы говорите, что русская школа строится на поня­тии 4бытъ». Актер должен узнавать жизнь. Тогда что происходит с нашими молодыми — и русскими, и румынами, которые в послед­ние годы существуют в мире, где уже не успевают быть самим со­бой, а имитируют других?*

— Я не философ, а вы затрагиваете слишком специальные во­просы. Давайте продолжим наши театральные педагогические темы.

О физической жизни мы подробно говорили. Концепция физи­ческого бытия — это идет от Станиславского и Немировича-Дан­ченко. Что же касается мысли — многие театральные деятели зани­мались этой частью триады — мыслью. Если вы читали театральную литературу, то наверняка знаете понятия: «внутрен­ний текст», «внутренний монолог», «внутренняя речь», — мы назы­ваем это «мыслью» или «думанием». Далее, «воображение» — это те или иные картинки, у Станиславского и у Марии Осиповны Кнебель — «видения». Но тоже тут не так все просто, это не просто сменяющиеся плоские картинки. Видения могут быть клочковаты­ми, могут мелькать, могут вспыхивать на одну секунду, могут быть смытыми — но они есть. Это очень объективная вещь. Если я сей­час скажу очень простое слово «мама», у каждого возникнет что-то свое. Вот вам связь слова и воображения. Или скажу «Бухарест» — у каждого тоже что-то возникнет. Причем часто в нашем воображе­нии возникает — и не только на сцене, но и в жизни, — то, чего на самом деле нет, а человек воспринимает это в высшей степени эмо­ционально. В жизни есть случаи, когда даже не актер испытывает от воображения очень сильные чувства. Например, я подумал, что с моей сестрой что-то случилось, у меня в воображении возник ка­кой-то несчастный случай, и я покраснел, побледнел, у меня стало сильно биться сердце, — а ведь ничего не было. Даже не будучи ак­тером, человек способен эмоционально реагировать на то, чего не было. Вот что такое воображение, и в чем природа сценической игры.

Сейчас прошу быть очень внимательными, мы подходим к раз­бору следующего упражнения. Оно гораздо сложнее, чем «Дере­вья», хотя «Деревья» очень хорошее упражнение, я его очень люб­лю. Чем хорошо «дерево»? Он внешне неподвижно, ограничено физически, а внутренняя жизнь у него активна.

В общем, мы переходим к людям. Упражнение называется «Це­почки физических действий и ощущений». Надо найти в литерату-

**Этапы обучения**

**127**

ре какой-то отрывок, где очень подробно описана физическая жизнь человека. Нас пока не интересуют ни мысли, ни воображе­ние, только физическая жизнь. Студенты приносят много всяких отрывков. Одна студентка нашла сцену из романа Тургенева «Дво­рянское гнездо». Там Лиза очень тщательно собирает все предметы на своем столе, все вещи приводит в порядок, потом перевязывает тесемкой пачку с любовными письмами... Она это делает перед уходом в монастырь. Очень подробно описано, какой она ящик вы­двинула, как подвинула лампу... Другой студент принес рассказ Че­хова, где герой готовится к трапезе в трактире, ему приносят бли­ны, он их мажет маслом, посыпает перцем, наливает себе водку...

Утвердив принесенные отрывки, мы просим студентов осущест­вить цепочки, то есть подробно проделать все эти последователь­ные действия. Конечно, пока это всего лишь упражнения, это не этюды, это не отрезки жизни.

Впоследствии мы вводим в рассмотрение две другие «цепочки»: «цепочку мыслей» и «цепочку воображения». И таким образом, за­нимаемся уже фактически не «цепочками» только, а жизненными эпизодами героев литературных произведений. Тем более, что у на­стоящих писателей подробно описаны и физическая жизнь, и мыс­ли, и воображение. Другое дело, что когда мы потом берем пьесу, там нет описаний, не зафиксированы мысли и видения, а есть толь­ко слова героев. Что делать? Угадать, расследовать, организовать на сцене физическую жизнь, угадать, о чем думает герой, и угадать, что у него вспыхивает в воображении. Мы долгое время тренируем и одну цепочку, и вторую, и третью. Потом три цепочки сливаются в одно, переплетаются, и возникает (должна возникнуть) живая жизнь. Это повод для размышления. «Деревья» и «Цепочки» — это фундаментальные, главные наши упражнения.

— *Жаль, что мы не могли видеть ваших практических занятий.*

*—* Нашу работу в университете Караджале в январе сняли на семь кассет и сейчас из двадцати двух часов монтируют семьдесят минут. Не знаю, что получится. Боюсь, что не все будет понятно...

— *А параллельно идут занятия по речи, по танцу, по движению?*

— Конечно. Утром, с девяти до двух часов идут занятия по тан­цу, акробатике, и так далее, и лекции.

— *Сколько времени вы берете, чтобы пройти все эти упражне­ния?*

*—* Пока мы говорим о нервом семестре. Правда, «Цепочки» — это уже переход на второй семестр. Но, разумеется, напоминать о триаде приходится очень долго, и на старших курсах тоже.

— *Как проходит зачет за первый семестр?*

128

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

— В первом семестре прошлого выпуска мы показывали именно цепочки физических действий и ощущений. А цепочки мыслей и воображения мы изучаем уже во втором семестре. Вообще, сколько чем заниматься, — это бывает по-разному.

— *Это только ваш метод, другие мастерские в Петербурге рабо­тают по-другому?*

*—* Я рассказываю только об опыте нашей мастерской. Уверен, что, скажем, в мастерской Петрова или в мастерской Норенко мно­гое по-другому, другие упражнения, хотя основа у нас у всех одна — школа Станиславского. И я уверен, Норенко тоже считает важной физическую жизнь (другое дело, как он это называет), тоже ставит вопрос о воображении и о мышлении. Это объективно, это от Станиславского. А вот как сплетать это, какая последовате­льность, какая методика — это у каждого свое.

— *Я был в Петербурге на занятиях у Тростянецкого, у него дру­гая метода. Но он тоже говорит о Станиславском, а также о Вах­тангове, Михаиле Чехове...*

*—* Слово «Станиславский» говорят все. А вот кто что имеет в виду... Хочу подчеркнуть, что это важно — три линии жизни чело­века: первая — физическая, физиологическая, если даже хотите — биологическая, физические действия и ощущения (Гамлет фехтует с Лаэртом, закалывает Полония, у человека болит зуб...), вторая — человек думает (я пришел и думаю: в прошлый раз на семинаре было десять человек, сегодня девять, кого-то не хватает) — некото­рые называют это внутренним текстом или внутренним монологом, и третья линия — воображение (я вспомнил человека, который тут сидел, того, который говорил про эстетику, про Аристотеля, волосы светлые, лицо немножко красноватое...). Если какая-то из этих ли­ний актером не реализуется — это ошибка.

Но вот наступает время, когда мы даем студентам отрывки из литературных произведений. Тут есть нюансы. Сначала мы предпо­читаем отрывки не из пьес. Отрывки из прозы поначалу более по­лезны, потому что автор больше помогает. Подсказывает, о чем ду­мает герой, какая погода, какое настроение, отмечает очень важные подробности, и студенту поначалу полезнее играть такие отрывки. В пьесе ему придется самому все понимать и придумывать. В прозе обычно написана биография. Нужна биография героя? Нужна. Но в пьесе ее приходится придумывать. Поэтому мы предпочитаем сначала работать с прозой.

В данном случае отрывки студенты выбирают сами. Вы помни­те, на вступительных экзаменах им давали отрывки педагоги.

**Этапы обучения**

**129**

8 данном случае они берут то, что им нравится, что они любят. К этому времени, кстати, они уже более образованы. Им уже пре­подают и литературу, и историю. И вот студенты начинают пока­зывать свои отрывки.

*— В первом семестре вы не работаете над текстом?*

— Нет, конечно, это начинаем не раньше конца марта. ...Итак, студенты показывают отрывки, — и полный провал. Это такой спе­циальный педагогический тактический прием. Я заранее знаю, что это будет плохо... Так оно и происходит. В каком смысле плохо? Они выучили слова, но слова у них деревянные, искусственные. Они все разучили, как это делают в очень плохом театре. И они сами видят, что ничего не вышло. И вот начинается с ними разго­вор.

Во-первых, оказывается, для того, чтобы на сцене сказать живое слово, а не декламировать, должна быть проделана очень большая подготовительная работа. Но, прежде всего, оказывается, что они забыли триаду. То, что они делали раньше, они, схватившись за от­рывки, не смогли применить. Главное, мол, — играть, а на триаду наплевать. Сразу — стоп, ребята! А где триада? И особенно они, оказывается, нетверды в первой линии — в физической жизни.

Скажем, они выучили разговор Гамлета с могильщиками. Гам­лет говорит красивые слова, берет черен, могильщик поет песню... Стоп, ребята! Ты могильщик, ты же копаешь неправдиво! Ты же, когда копаешь, испытываешь мускульное напряжение, земля сы­рая, земля чем-то пахнет, череп нужно найти по-настоящему, к тому же, чуть выпили могильщики — нужно правдивое чувство опьянения вспоминать. Гамлет приходит усталым, он перед этим выдержал схватку на корабле, уже не в одежде принца. А вы выу­чили слова и стали красиво говорить! А где же физическая жизнь?

Вторая ошибка. Вторая линия триады. Ведь у Гамлета еще оста­ется в воображении, как он боролся с пиратами, а потом он мыс­ленно снова представляет себе Клавдия, потому что возвращается во дворец. Уже не говоря о том, что в его воображении всегда неот­ступно стоит отец. Значит — стоп! И вторая линия триады — «во­ображение» — не работает.

И третье. Слова они говорят, а в голове — ноль. Нет мышления. Ребята, так дело не пойдет!

Но есть еще одна очень важная причина, по которой отрывки не получаются. Студенту Гамлета играть еще рано. И играть Лаэрта — тоже рано. Почему рано? А потому, что каждая роль — это частич­ка собственной души. И прежде, чем играть какую-то роль, нужно не лезть сразу в душу Гамлета или Лаэрта, или Вершинина, или

**9** **Заказ № 1775**

130

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Макбета, а сначала залезть в свою душу. И начинается особый этап, когда они должны разбудить собственный эмоциональный опыт.

И тогда эти отрывки откладываются. И прежде, чем сыграть, скажем, ссору Гамлета с Лаэртом, студент должен сыграть этюд из собственной жизни, который напоминает сцену Гамлета и Лаэрта. Например, я играю этюд, как я когда-то, пусть в детстве, подрался с кем-то. Как был человек, с которым я «на ножах». Может быть, возникнут и совпадения: я ухаживал за его сестрой, а он меня за это невзлюбил. И я играю этюды про себя в ситуации, которая мне близка. Эти этюды называются ассоциативными. Потом будет мно­го видов этюдов. Пока говорим об ассоциативных.

Я начинаю делать этюды про то, как я могу возненавидеть чело­века, как я дрался, как я однажды был на кладбище (а откуда иначе возникнет ощущение кладбища?). Я делаю этюды, как я отношусь к человеческим костям, и, вообще, что это такое — взять череп в руки? Если надо, старательный студент пойдет на кладбище, по­чувствует его атмосферу. Или еще раз о могильщике. Что такое ко­пать землю? А, может быть, даже кто-то когда-то работал па клад­бище? Опять этюды. Или что это такое — вести шутливый диалог? Об этом надо задуматься, так как в разговоре Гамлета и могильщи­ка есть некий юмор.

Далее. Оказалось много отрывков на любовную тему — из Тур­генева, Чехова, Льва Толстого, из «Ромео и Джульетты». Однако все фальшиво. И тогда спрашиваешь студента: а ты сам-то знаешь, что такое любовь? Молчит. Расскажи! Или — принеси ассоциатив­ный этюд про свою любовь. В общем, надолго отрывки уходят со сцены, они отложены. Делаем этюды. Потом все делают этюды на тему «Первая любовь». Кстати, в Бухаресте замечательный этюд был у Ирины с Габриэлом — они сделали этюд про любовь семи­летних детей — а ведь это бывает очень сильная любовь. У нас в Петербурге весь курс проходит через этюды: «Первая любовь», «Первый страх».

В этюдах возникает и текст, но свой, не составленный, а тот, ко­торый рождается сам, «выскакивает». Эти этюды часто бывают за­мечательными, бывают поразительные этюды. Потому что люди учатся рассказывать про себя, про свою душу. В каждой роли есть частица души самого артиста, частица его жизненного опыта, его особая эмоциональность, его личная эмоциональность, потому что на самом деле роль — это смесь автора и актера. Иногда в театре смотришь на артиста — казалось бы, играет хорошо, обаятельный, темпераментный, все правильно делает, а не волнует меня. Поче-

**Этапы обучения**

**131**

му? Да потому что его самого по-настоящему судьба его героя не волнует. Значит, мир его собственной души не разбужен, не рабо­тает опыт. Душа актера должна быть распахана, как залежавшаяся земля, прежде, чем в нее бросить зерна. Пока собственная душа ар­тиста не распахана, нельзя приступать к автору.

Нам нужно, чтобы студенты изучили свою собственную душу. Чтобы вспомнили сами себя. Иногда говорят: себя-то я знаю! А на практике выясняется, что мы себя и не знаем. Или что мы себя за­были. И поэтому идут этюды «Случай из детства», «Случай из моей жизни». Это целый этап. Пока студент не поймет, что играть нужно собственной душой, собственными нервами. Ситуация мо­жет быть и условная, и чужая для него, скажем, он играет даже са­мую далекую ситуацию — античную: Эдипа, Антигону, Креонта, Йемену, — но играть-то он должен своими нервами!

Тут мы задаем еще одну письменную работу. Вообще, мы даем достаточное количество письменных работ. Например, «Что я по­нял за первый семестр». Или «Что я понял за второй курс». Такие работы тоже бывают. Но в данном случае мы даем такую письмен­ную работу «Десять главных событий моей жизни».

— *Это была тема на лето, кажется.*

— Не совсем. Там действительно речь шла о событиях. Но о со­бытиях лета. А тут — о событиях всей жизни. А во-вторых, это уже общение на другом уровне. У пас к этому времени уже близкие от­ношения. Студент пишет уже с полной откровенностью, он уже по-настоящему всматривается в себя, он себя вспоминает по-насто­ящему. Это задание примыкает к теме «ассоциативные этюды». В общем, продолжается работа по изучению своей души. Выясня­ется: сильное событие в детстве — мама ушла на работу, я остался один. Кто-то запомнил первую драку. У кого-то осталась рана в душе — смерть отца. У кого-то — первый поцелуй. Кто-то пишет о потрясении от потери невинности — естественно, не физиология описывается, а что в душе творилось. Кого-то сразил впервые уви­денный фильм Феллини. Кто-то был под впечатлением от великой книги. Кто-то поражен первым предательством. И многие пишут как о сильном эмоциональном впечатлении о поступлении в инсти­тут.

Вот такой в это время этап работы над собой. У Станиславско­го, вы помните, есть две книги: «Работа над собой», и потом — «Ра­бота над ролью». Когда читают «Работу над собой», многие дума­ют, что это только танец, пение, гимнастика. Но, конечно же, в работу над собой входит прежде всего работа над своей душой, приготовление души. Человеческая биография артиста — это его

132

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

капитал, его багаж. Он должен в своих семнадцати-восемнадцати годах доинститутской жизни хорошо разобраться, потому что все это понадобится для творчества.

Раз уж вспомнили Станиславского. Почему отложены отрывки? У Станиславского ведь есть такое: научиться сперва «Я в предлага­емых обстоятельствах». Но тут тоже есть поверхностное понима­ние: иногда предлагают свое маленькое, серенькое, бедное «Я». Имеется-то в виду «Я», но я с разбуженной душой! «Я» глубин­ное...

Вы, видимо, заметили, что у нас все чаще и чаще стало звучать слово «этюд». Таким образом, приступаем к важнейшей теме — этюдный метод. Это начинается в конце первого курса. Ассоциа­тивные этюды — фактически начало этюдного метода. Сам этюд­ный метод — вещь очень спорная, дискуссионная. Эти слова — «этюдный метод» — часто говорят, но разные люди вкладывают в это разный смысл. А кто-то вообще не подразумевает ничего. К со­жалению, в театре много слов говорится впустую...

Есть люди, которые честно (и я их уважаю) отрицают этот ме­тод. А для меня же он — главное. Он испытан, проверен, ибо я ра­ботаю так, этому учу студентов и в театре пользуюсь этим методом. Для меня теория и практика не противоречат друг другу.

Этюдный метод — это наследие Станиславского. К концу своей жизни он окончательно убедился, что нельзя учить сразу слова и репетировать с выученными словами, что прежде чем учить слова роли, нужно проделать этюды. Если артист преждевременно выу­чивает текст, язык начинает толкать слова, и все становится меха­ническим, холодным, формальным. И он предложил проделать сле­дующее: прочесть сцену или всю пьесу сначала только для усвоения сюжета. Более того, у него даже были в этом смысле крайности, в конце жизни он предлагал, чтобы артист вообще не читал пьесу, а сначала узнал ее сюжет от режиссера. Но это пере­бор. Конечно, пьесу прочесть надо, она — основной источник вдох­новения артиста, все начинается с любви артиста к пьесе. А вот по­сле того, как режиссер и артисты прочли пьесу, вдохновились ею, нужно текст отложить и помнить только сюжет.

Принц Гамлет, который учился в Виттенберге, получил изве­стие, что умер его отец. Он примчался в Эльсинор, но опоздал на похороны отца. Видит, что пьют, гуляют. Он думал, что это помин­ки по отцу. Оказалось, что это свадьба. Он попал на свадьбу. Ока­залось, что мать после смерти мужа молниеносно вышла замуж за его брата. Гамлету это не понравилось, он почувствовал, что тут что-то не то. Появился Призрак отца и сказал, что отец умер наси-

**Этапы обучения**

**133**

льственной смертью и что убийца — его брат, дядя Гамлета. Принц потрясен, но не уверен, потому что сказал это все-таки не реальный человек, а Призрак... И он начинает проверять известие по поведе­нию Клавдия: он убил отца или это все-таки ошибка? Принц убеж­дается, что Клавдий — действительно убийца его отца. Он хотел было отомстить, но в это время Клавдий сослал его в Англию, и послал с сопровождающими принца Розенкранцем и Гильденстер-ном тайную просьбу к английскому королю убить Гамлета. Но Гам­лет подменил письмо приказом убить Розенкранца и Гильденстер-на. В это время произошел морской бой. Гамлет перескочил на корабль к пиратам, они высадили его где-то на датском берегу, и он вернулся во дворец и отомстил всем: убил Клавдия, Лаэрта, но в последний момент был убит сам, потому что клинок шпаги Лаэрта был смазан ядом...

Дальше делаем этюды на каждую сцену. Например: «Возвраще­ние Гамлета» — этюд. Или сцена, в которой идет прием во дворце. Король и Королева спрашивают: «Почему у тебя плохое настрое­ние?» Гамлет отвечает: «Отпустите меня, хочу уехать снова в Вит-тенберг». Но Королева просит его остаться. Гамлет говорит: «Мне противно, но я останусь». Артисты должны это сыграть со своими словами. А когда артист играет со своими словами, он как бы вы­нужден сам думать, сам рождать слова, тут есть гарантия, что он не будет декламировать. И только когда он освоит ситуацию со свои­ми словами, он заслужит право взять слова Шекспира и учить их. Но к этому времени он уже будет готов.

Итак, Станиславский рекомендует подробно осмыслить сюжет, а затем пробовать играть его со своими словами. И, действуя таким образом, углублять свое понимание происходящего. В конце кон­цов, такой способ работы получил название «Метод действенного анализа» (формулировка Марии Осиповны Кнебель).

Это понятие употребляют все, но многие путаются. Эти слова имеют два смысла. Во-первых, это метод действенного анализа по­тому, что перед тем, как играть, нужно разобраться в сюжете — ра­зобраться в действиях, в событиях, которые происходят в пьесе, в событийно-действенной структуре пьесы. То есть, какие события происходят и каким образом разные персонажи в этих событиях участвуют, что они делают, как они действуют. Кто чего хочет, кто чего добивается. Например, Гамлет — проверить, убил ли король отца. Для этого он устраивает «мышеловку». Но он и сам скрывает свои намерения, он убивает того, кто подслушивает его встречу с матерью. (Он же не знал, что там Полоний.) Это называется «дей­ственным анализом».

134

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Во-вторых, когда актеры начинают делать этюды, они изучают материал пьесы своим телом и своей душой и часто, делая этюды, понимают пьесу глубже, чем они ее понимали, читая. В этом тоже открытие Станиславского. Работающий организм артиста дает бо­лее точный анализ, чем голова. Когда актер сделал этюд, он понял, что, оказывается, для Гамлета главное — не убить Клавдия, а про­будить совесть матери! И это тоже действенный анализ. Но в дан­ном случае это анализ действием. И это второй смысл этого терми­на. Поэтому если где-то пойдет разговор о действенном анализе, вы можете сослаться на меня и сказать, что у этого термина есть два значения и две части. Анализ действия за столом, когда мы читаем пьесу и разбираем пьесу по событиям, — это первое открытие Ста­ниславского. Это называется у Станиславского «Разведка умом». И второе открытие Станиславского — уточнение происходящего актерским этюдом, действием артиста на сцепе. Артист действует на сцене и своим действием уточняет характер действия Гамлета. Это «разведка телом», а вернее, всем актерским организмом. Она иногда дает больший эффект, чем «разведка умом». Надо сказать, что эта вторая часть — изучение пьесы телом — и есть «этюдный метод работы».

Очень многие режиссеры используют только первую часть на­следия Станиславского — анализ действенной структуры пьесы за столом, «разведку умом». Они считают, что этого достаточно. По­сле этого они переходят к тексту, учат слова и репетируют.

По Станиславскому, к словам нужно приходить длительное время спустя. Сначала проделать много-много этюдов. Какие же бывают этюды? Один вид мы с вами уже разбирали — это «ассоци­ативные этюды». Я начинаю делать этюды из своей жизни, которые связаны с жизнью Гамлета. У Гамлета была любовь к Офелии — я делаю этюды про любовь. Гамлета был привязан к отцу — я делаю этюды про любовь к отцу. Гамлет любил мать — я делаю этюды про любовь к матери. У Гамлета появился отчим — я делаю этюды на отношения с отчимом. У Гамлета ссора с Лаэртом — я вспоми­наю, как я дрался.

Но главный вид этюдов, который нам завещал Станислав­ский, — это все же сыграть сцену своими словами. Это называется «этюд на сцену», этюд на содержание данной сцены, но со своими словами. Потом делаем этюды на предыдущую жизнь героя — до главных событий. Например: нужен этюд, как Гамлет учился в Виттенберге. Или этюд на отношения с отцом и матерью. Напри­мер, Гамлет с отцом сидят перед камином, читают Библию... Это называется «этюды на преджизнь».

**Этапы обучения** **135**

Дальше — «этюды на междужизпь». Между актами, бывает, про­исходят разные происшествия. Если прошло время между первым и вторым актами, то надо знать, чувствовать, что произошло. На­пример, между четвертым и пятым актами Гамлет плыл на корабле, на корабль напали пираты, была схватка, Гамлет перескочил на пи­ратский корабль. Как исследовать этот период жизни? Этюдами. Или между первым и вторым актами чеховского «Дяди Вани» про­шло две недели — этот период очень важен. Можно исследовать этот период за столом, но можно и этюдом. Представить себе ка­кую-то сцену и сыграть ее.

И, наконец — этюды на физические действия. Например, начало «Гамлета». Ночь, холод, резкий ветер. Нужен этюд, чтобы почувст­вовать непогоду, озноб. (Впрочем, стражники дрожат не только от холода, но и от страха, который вселило в них появление призра­ка.) Или этюд на физическое самочувствие Гамлета, когда он отравлен... И так далее.

— *Получается, что физическое самочувствие состоит из многих*

*элементов...*

*—* Вы правы, физическое самочувствие — это все вместе, то есть комплексное понятие. Например: вечер, свет не горит, сумерки, я сижу в комнате один, мне холодно, я чувствую, что у меня подни­мается температура, мне страшно, потому что темнеет, а где-то за окнами, очень близко, воют волки. За окном зима. Становится со­всем темно, мне страшно смотреть в углы комнаты — кажется, там кто-то притаился. И в то же время я чувствую, что у меня жар, я заболеваю, я бы поспал, но я боюсь заснуть: вдруг из угла кто-ни­будь выскочит, или волки нападут... Это называется «сложное фи­зическое самочувствие». Или Гамлет, когда его уже уколол рапи­рой Лаэрт, когда яд начинает действовать, — он чувствует, что его мутит... Надо сделать этюд, чтобы это понять. Артист скажет: «Я никогда яд не принимал! Я этого не знаю!» Значит, он должен вспомнить, как он когда-то просто отравился какой-то едой, и тог­да он может как-то подобраться к этому самочувствию.

Бывает этюд на основной конфликт. Через всю пьесу идет борь­ба между Гамлетом и королем. Я играю Гамлета, а другой актер иг­рает Клавдия. Мы делаем этюды на ненависть, на физическую неп­риязнь, мы с ним, например, воображаем момент, когда в детстве, может быть, дядя любил Гамлета, а потом что-то произошло, и воз­никла ненависть. Мы делаем несколько этюдов на отношения Гам­лета с королем.

Все виды этюдов сейчас не перечислишь. Особенно важны, кстати, этюды на начало пьесы. Очень важно этюдами исследовать,

136

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

с чего все началось. Мы называем это «этюд на первое событие». В нашем случае — это смерть отца. Если хорошая актриса играет Гертруду, она обязательно скажет: «Дайте мне сделать этюд на мо­мент, когда я узнала, что мой муж умер. Как я в ужасе бросилась к его брату, как я плакала, и как он меня утешал, и как мы вдруг ока­зались в постели...»

— *Оливье делает эту сцену в фильме...*

*—* Неужели? Я не видел этого фильма! Мне это просто сейчас пришло в голову...

Вы скажете: обязательно ли делать этюды? Конечно, нет. Этюд на сцену со своими словами, думаю, обязательно. А все осталь­ные — только по потребности артиста, по потребности режиссера. Впрочем, мы сейчас говорим об обучении студентов. Студенты проходят полный курс, они делают много этюдов, потому что они изучают не только произведение, не только свой отрывок, но и во­обще этюдный метод. Изучая этюдный метод, студент убеждается каждый раз, что все должно быть проверено собственными нерва­ми, собственным телом, собственной душой и собственным вообра­жением. Только тогда он постепенно станет Гамлетом и получит право говорить слова Шекспира. Это право нужно завоевать.

Конечно, в практическом театре — я возьму очень хороший те­атр — не обязательно всегда делать все этюды. Смоктуновского, ко­торый играл Гамлета, наверное, не делал много этюдов, потому что у него и так был навык все события делать своими. Но я уверен, что даже Смоктуновский порой прибегал к этюдам, если какая-то сцена у него не получалась. Или, по совету Станиславского, пере­сказывал себе сцену. В конце концов, хороший пересказ сцены тоже близок к этюду.

...Еще раз взглянем, что же такое этюд в самом общем понима­нии этого слова. Станиславский сказал: «Этюдами мы вспоминаем жизнь». Этюдный метод — это гарантия того, что сделанное нами будет связано с жизнью. Для меня лично этюд — это определенная философия театрального творчества, философское понятие. На первый взгляд, этюдный метод обслуживает вторую часть метода действенного анализа, но, как видите, это более широкое понятие.

— *Нельзя ли еще раз поговорить о воображении?*

— Воображение очень важно, не случайно оно — одна из состав­ляющих триады. А без триады нельзя играть... Есть воображение физических действий, есть воображение ощущений, есть воображе­ние предлагаемых обстоятельств. Очень интересно Гамлет выра­зился в самом начале пьесы, когда у него идет разговор с Горацио. Горацио уже знает, что в Эльсиноре бродит Призрак, Горацио с

**Этапы обучения**

**137**

этим и пришел к Гамлету, но боится это сказать, а Гамлет говорит о том, как он помнит своего отца: «Отец! О, вот он, словно предо мною!» — «Где, принц?» — «В очах души моей, Горацио!» Это очень сильное выражение, которое свидетельствует о сильном во­ображении Гамлета. Вот и актер — он не просто листает картинки, а всегда держит важные для себя вещи «в очах души». Но, повто­рю, для того, чтобы подобраться к душе, можно начать иногда с тела. Правдивая жизнь тела является фундаментом правдивой жиз­ни артиста в целом. В триаде первая линия — физическая жизнь человека

Но вторая важнейшая линия — воображение.

У Станиславского есть такой термин — «видение». Внутреннее видение. Станиславский не говорит: «Какое у вас тут воображе­ние?» — он спрашивает: «Какие у вас тут видения?» Правда, Ста­ниславский включал сюда не только зрительные картинки, но так­же, например, слуховые картины. Артист говорит: «Я был на море, как там хорошо!» Станиславский говорит, что артист при этом дол­жен не только видеть море, но и слышать шум волн. Или артист говорит: «Мы на берегу моря ели такой вкусный виноград!» И тог­да он должен видеть море, слышать его шум и еще вспомнить вкус винограда. То есть, здесь видения очень близко соединяются с вос­поминаниями о физической жизни персонажа. Это не физическая жизнь, это физическая жизнь в воображении. Это сложная вещь, потому что персонаж в реальности находится сейчас в холодной комнате, его тело должно испытывать холод, и в то же время ои го­ворит: «Я был на море... Какой там был вкусный виноград! И как там было тепло!..» Испытывая чувство холода, он в то же время ви­дит море, слышит шум волн, вспоминает, как там было жарко, он помнит жару, помнит, что пот вытирал — сейчас-то холодно, а там было жарко! И виноград там был вкусный, и пахло там олеандра­ми, а здесь в комнате холодно и пахнет мышами. Какое интересное, сложное сочетание... Я привел такой пример, чтобы различать фи­зическую жизнь, которая сейчас охватывает артиста, с той, которая существует в воображении артиста и условно названа видениями. К «картинкам» Станиславский прибавлял воспоминания шумов, запаха, вкуса и так далее. Так что воображение человека, воображе­ние артиста — довольно сложная материя.

Вы спросите: артист играет Гамлета, он должен видеть перед со­бой отца, как это сделать? По-разному. Артист может найти краси­вое лицо в книге. Артист может придумать красивое, мужественное лицо. Может быть, артисту подойдет портрет его собственного отца или кого-то из близких. Портрет может сложиться из нескольких

138

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

элементов. Но без лица отца, конечно, артист не сможет говорить слова Гамлета. Причем, естественно, воображение пронизывает всю пьесу. У Гамлета свое воображение, у Офелии свое, у Лаэрта свое, у короля свое, у Гертруды свое, даже у самой маленькой роли, ко­нечно, есть свое воображение. Причем линия воображения у Гам­лета очень мощная и насыщенная, потому что ему нужно вообра­жать отца, Виттенберг, детство и так далее.

Вы скажете, что в наших разговорах об этюдном методе куда-то улетучилось, куда-то подевалось «действие». Да, конечно, это очень важное понятие — «действие». Те из вас, кто учился в театральной школе, наверное, тысячи раз слышали от учителей: артист должен действовать. Это правильно. И очень часто необходимо выяснить, куда направлено действие, чего персонаж добивается, куда направ­лена его воля, куда направлена его энергия.

Все это правильно и справедливо. И когда мы делаем разведку умом, и когда мы делаем разведку телом, — и в первой, и во второй части действенного анализа, — мы, конечно, ищем действие. Но как сочетать жесткость метода действенного анализа и свободу этюдно­го метода? Тут существенны личные предпочтения каждого.

В театре и в педагогике, если ты чего-то не понимаешь, лучше не делать. Не нужно делать ничего только потому, что так сказал Станиславский. Нужно делать только то, что тебе близко и что ты понял. Режиссеров, которые пользуются этюдным методом, очень мало. Большинство пользуются только первой частью метода дей­ственного анализа. После разбора за столом они, как правило, предлагают актерам учить текст. Но для тех, кто исповедует этюд­ный метод, — как для меня, например, — особенно важной являет­ся вторая часть метода действенного анализа. Это всегда связано с индивидуальностью педагога или режиссера. Вообще, все, что мы делаем, связано с пашей индивидуальностью. Поэтому нужно все читать, все понимать, все знать, но делать по-своему, иначе ничего не получится, и ты будешь, как попугай, повторять что-то за Ста­ниславским, и студенты, и актеры это быстро почувствуют.

Для меня, например, важно не только действие, о котором все говорят, важны и моменты бездействия, моменты рефлексии, мо­менты расслабленности. Нельзя, чтобы актер все время на сцене действовал, действовал, действовал!.. У нас, в советском театре, этим увлекались в 60-70-е годы. У Станиславского взяли только действие, поняли его односторонне, и постепенно театр стал очень «действенным», упругим и моторным, иногда физкультурным. Я думаю, что есть необходимость оглянуться и сказать: стоп-стоп! Не только действие!

**Этапы обучения**

**139**

Мне говорят: вы субъективны. Но не я один борюсь с прими­тивным пониманием действия, и не я один пытаюсь добиваться на сцене моментов рефлексии, спокойствия, свободы. У Станислав­ского был один очень сильный оппонент. Его звали Николай Де­мидов. Это человек, который работал вместе со Станиславским много лет — больше тридцати лет он был его верным помощником. Он помогал Станиславскому писать книгу «Работа актера над со­бой». Но в последние годы, уже перед смертью Станиславского, между ними возникли серьезные споры. В частности, они касались понятий о поведении артиста на сцене. Демидов утверждал, что ар­тист на сцене должен быть очень свободен, и что он должен быть свободен от излишних приказаний режиссера, свободен от излиш­ней навязчивой энергии, свободен от навязчивого действия, что его голова должна быть достаточно свободна — тогда у него будет луч­ше работать воображение.

Я считаю, что Демидов — это выдающийся педагог, это педаго­гика будущего. Демидов написал четыре книги. Одна — «Искусст­во жить па сцене»- опубликована в 1965 году1. Обратите внима­ние, какое замечательное название: «Искусство ЖИТЬ на сцене». Не играть, не действовать на сцепе, а именно жить...

Демидов разработал особые упражнения, которые позволяют студенту быть очень свободным и очень живым на сцепе. Демидов создавал такие условия, когда студент делал на сцене, что ему захо­чется. Это очень тонкая методика. Демидов просил, чтобы делалось не что надо, а что хочется.

Кстати, не подумайте, что 1960-е годы были абсолютно догмати­ческими, — это была золотая пора нашего театра. Очень важная эпоха. Тогда возникли четыре режиссера, четыре звезды: Георгий Товстоногов (Большой Драматический театр в Ленинграде), Олег Ефремов («Современник»), Юрий Любимов (Таганка) и Анатолий Эфрос. Все они были замечательные люди, талантливые, но мне из них ближе всего Эфрос. У меня настольная книга режиссера — че­тырехтомник Эфроса: «Репетиция — любовь моя», «Профессия — режиссер», «Продолжение театрального рассказа» и «Книга четвер­тая». Лучшего чтения я не знаю.

...Вы помните, как возникла ситуация, когда педагогам и студен­там пришлось отложить отрывки? Отложили потому, что студенты плохо выполняли триаду, плохо выполняли «цепочки». И занялись

1 В настоящее время издается трехтомник Демидова: Демидов Н. В. Творче­ское наследие.

140

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

этюдами, стали изучать этюдный метод, о чем мы с вами некоторое время и говорили. И вот, уже на втором курсе, наступает момент: давайте снова займемся отрывками.

— *Что было зачетом первого курса?*

*—* Этюды, подготавливающие к отрывкам. На втором курсе мы уже делали ассоциативные этюды, мы уже проделали и этюды на преджизнь, и на междужизнь, и на физическое самочувствие и т. д. И вот торжественный момент. Снова приступаем к отрывкам.

Студенты начинают показы. Боже мой! Отрывки не получают­ся! Опять не получаются. Какая интрига... Нет, честно говоря, не­которые получаются — там, где современная пьеса, где студент сем­надцати лет играет молодого человека семнадцати лет, девочка восемнадцати лет играет девочку восемнадцати лет, но все осталь­ные отрывки не получаются. Не получаются отрывки, где другой возраст, не получается, например, Хлестаков или Обломов, или Ка-рандышев, или Сканен, или Смердяков, или Мармеладов, или Гар­пагон, или Жорж Данден. В чем загадка? Что же делать с этими проклятыми отрывками? Почему не получается? Ведь душа уже разбужена. Воображение есть. Кто скажет, почему теперь-то не по­лучаются отрывки? Уже перешли на второй курс, а отрывки не по­лучаются. Придется снова откладывать отрывки. Как вы думаете, почему?

— *Им не говорили достаточно об отношении между партнерами и о ситуации.*

*—* Почему? Когда делали этюды, проходили каждую сцену, раз­бирали отношения.

— *Текст не знают.*

*—* В принципе знают.

— *На первом этапе они работали сами собой, а сейчас они дол­жны понять, что такое персонаж, чтобы они были не только собой, но и персонажем...*

*—* Точно. Вы правы. До сих пор они все-таки учились — «я в предлагаемых обстоятельствах». Я сам собой, моя душа, мои нервы, мой способ мышления. Теперь возникает вопрос характера, другого персонажа. Оказывается, нужно играть не только себя в соответст­вующих обстоятельствах, а нужно играть другого человека. Челове­ка, у которого другой характер, другая внешность. Ты хочешь сыг­рать Ричарда III, а он хромой и горбатый. Ты хочешь сыграть Эдипа, а он слепой. Ты хочешь сыграть Хлестакова, а он вертля­вый, подвижный, у него танцующая походка. Ты хочешь из поэмы Гоголя «Мертвые души» сыграть Собакевича, а он похож на медве­дя, толстый, квадратный. Ты хочешь сыграть Дон Кихота, а он ху-

**Этапыобучения**

**141**

дой и длинный. Ты хочешь сыграть Аркадину из «Чайки», а она капризная. Что делать? Я же играю другого, мне же нужно перево­площаться, быть Хлестаковым или Ричардом, Смердяковым или Гарпагоном, Дон Гуаном или царем Эдипом. Что делать? Продолжим эту тему завтра...

— ...Вы сказали, что ночью вы обязательно подумаете, как пере­ходить к перевоплощению, что нужно для этого. И что же вы при­думали?

— *Я думаю, что после того, как еще раз были отложены отрыв­ки, мы должны послать студентов на улицу, чтобы они присматри­вались к людям, или в зоопарк — наблюдать за зверями.*

—- Правильно! Возникает необходимость в абсолютно новом упражнении. Оно называется «наблюдения». Оно имеет тысячи всяких разновидностей и нюансов, и тут нужны десятки педагоги­ческих ухищрений. Например, в январе в Бухаресте я сделал очень просто: па одном из уроков я остановил занятия и буквально от­правил всех на улицу наблюдать за людьми. Собрались снова через полтора часа. Может быть, это был наивный педагогический прием, я так сделал впервые: «Вы ничего не знаете, идите наблюдайте!» Однако они пришли через полтора часа и много интересного под­смотрели на улице.

И вот студенты начинают у нас показывать наблюдения за дру­гими людьми. Начинается с мелочей. Походка человека: покажи, какие ты видел интересные походки. Как человек держит руки, как сидит, как стоит, как смотрит, как носит одежду, как одевается, как говорит. Потом — есть такое упражнение, я его не очень люблю, но в принципе, оно полезное — многие наши педагоги его любят — «животные». Надо сходить в зоопарк, потом показать слона, обезь­яну, орла. На этих показах бывает много интересного, острого, смешного. Мы делаем упражнения не только на животных, но и на растения, вещи: «Сыграй шкаф!», «Сыграй стол!»... Однако я счи­таю, что лучше всю энергию и всю наблюдательность потратить на людей. Официантка в ресторане, милиционер, бомжи, пьяные, ни­щие — сперва сразу все кидаются на экзотику. Постепенно экзоти­ка исчерпывается, и студенты начинают приносить более тонкие наблюдения. Они уже наблюдают не только на улице, но и дома, у знакомых, у подруг и друзей, они по-другому начинают смотреть телевизор. Их глаз становится более острым. Постепенно они запо­минают, как и что говорят люди разных социальных слоев, продав­щица в магазине, профессор, балерина...

142

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Что такое наблюдение? Я наблюдаю человека. Я увидел стран­ную походку, дрожащие руки, веселые глаза, необыкновенную одежду. Я начинаю показывать, но даже если я смотрел хорошо, все равно я многое не успел попять — человек промелькнул и ис­чез. И тогда к моему наблюдению должна быть добавлена догадка. Нужно кое-что наблюдать, а кое о чем догадаться. И таким обра­зом, я начинаю ощущать человека полностью. Я уже показываю не только результат того, что я увидел, по и результат того, о чем я догадался.

Вы скажете: а почему это упражнение не начать с первого кур­са? Нет, этого делать нельзя. На первом курсе я увидел человека под дождем, но у меня еще нет навыка ощущать дождь. Я догадал­ся, о чем человек думает, но у меня еще нет навыка прослеживать мышление человека. Я догадался, что, видимо, у этой женщины бо­льной ребенок, но на первом курсе у меня еще нет навыка вообра­жения. А сейчас я уже владею триадой. И поэтому я понимаю дождь, я понимаю внутреннюю речь, я понимаю воображение, — я подошел к этому упражнению, оснащенный навыками и умениями первого курса. Сделать хорошее наблюдение — это, фактически, сыграть роль. Это возможно только на втором курсе, когда студен­ты уже сравнительно опытные актеры.

Постепенно от наблюдений за одним человеком они переходят к наблюдениям за диалогом и показывают уже хорошие парные на­блюдения, наблюдения-дуэты. Вы вчера спрашивали о нашем спек­такле «Веселится и ликует...» — этот спектакль составлен из на­блюдений студентов, там есть замечательные наблюдения за стариками, за людьми среднего возраста.

Зачет третьего семестра — это наблюдения.

— *На эти экзамены они приходят с отработанными наблюдени­ями или с новыми?*

*—* С теми, которые педагоги уже видели и рецензировали. Они делают десятки наблюдений. А мы отбираем лучшие, а потом над лучшими еще работаем.

К теме «Наблюдения» примыкает необходимость изучать твор­ческое наследие Михаила Чехова. Хотя эта тема есть и у Станис­лавского. Характер, характерность — это то же самое. Тут возника­ет разговор о разных типах артистов. Говорят: есть герой, герой-любовник, а есть характерный артист. Но это, в сущности, неправильное разделение. На практике, конечно, бывает: один ар­тист более склонен играть людей, которые на него похожи, а харак­терный артист более склонен играть тех, которые на него не похо­жи, но в принципе все ведь роли характерные. По большому счету

**Этапы обучения**

**143**

нет ролей без характеров. Потому что и герои-любовники имеют характеры. Дон Жуан — это один характер, а Ромео — другой, а Паратов из «Бесприданницы» — это третий, хотя, казалось бы, все оПИ \_ красивые, мужественные, все — герои-любовники.

Очень важно, какие выводы из нашей работы мы и студенты де­лаем. После того, как проходим раздел «Наблюдения», мы убежда­емся, что есть два пути работы над ролью. Можно идти от себя, а можно идти от «наблюдения». Это два абсолютно равноправных подхода. Это очень важно. Иногда в русской школе считают так: главное наше направление — это правда, нужно идти от себя и надо этому выучить в театральной школе, а наблюдения — это малень­кий раздел, это частный случай, это небольшое ответвление от главной дороги Станиславского. Неправда. Это два равноправных пути. Два пути, которые ведут к одной цели. В итоге все равно дол­жен получиться на сцене живой образ, а он все равно смесь моей души и моего наблюдения над другим человеком. Поэтому если я иду от себя, все равно я в итоге должен прийти к характеру, и все равно потом это будет другой человек, нежели я. И поэтому я обя­зательно, идя от себя, использую свою наблюдательность, свое зна­ние жизни, свое знание других людей. А когда я иду от наблюде­ния, все равно моя душа в роли должна тоже присутствовать! Все равно я к наблюдению прибавлю свою душу и свои нервы.

И вот мы снова берем отрывки. Теперь мы уже, нам кажется, знаем все: знаем, как идти от себя, знаем, как использовать наблю­дения, теперь можно по-настоящему учить слова. Это уже второй семестр второго курса. Начинаем учить слова — и снова не получа­ется... Все знаем! И не получается... Черт его побери!.. Что делать?

— *Тогда оставляем школу!..*

— Нет уж! Не надо паники. Ведь это все дипломатия педагога. Когда я говорю, что не получается раз, второй, третий — идет опре­деленная педагогическая игра со студентами для того, чтобы они сами сталкивались с проблемой. Было бы нерасчетливо сразу все им рассказать. Нельзя сразу все вместе выдавать, нельзя их головы забивать раньше, чем у них возникнет настоящая потребность что-то узнать. Вот когда они сталкиваются с проблемами практиче­ски — тогда начинаем потихонечку им говорить: а тут вот в чем дело... Такая последовательность и логика обучения очень важны. Хотя я часто говорю, что этапы обучения не имеют слишком чет­ких границ. Кроме того, бывает, возвращаемся назад, бывает, что-то смешивается. Самое хорошее дело — возвращаться назад. Прихо­дится об одном и том же говорить десять раз, и это нормально. Причем педагог не имеет права сказать: «Какие вы тупые! Я же вам

**144**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

говорил!..» Не надо. Во-первых, нужно каждый раз говорить по-разному, а во-вторых, как будто впервые. Можно на первом кур­се сказать: дважды два — четыре. А на третьем снова: знаете, ребя­та, а дважды два — четыре!!! И они скажут: ой, как интересно!.. И это нормально.

Конечно, нельзя сказать, что отрывки совсем уж не получаются. Я просто подчеркиваю особенности следующего этапа обучения. Оказывается, нельзя учить слова, не ощутив характер текста. Те­перь возникает необходимость почувствовать стиль автора. Потому что текст Шекспира — это одно, текст Чехова — другое, текст Голь-дони — третье, текст Шолом-Алейхема — четвертое, и так далее. Текст, конечно, прежде всего связан с содержанием. Но и в самой лексике есть своя особенность. Я не могу сказать, что мы раньше не обращаем внимания на стиль, на первом и в начале второго кур­са. Но именно в этот момент стиль становится главным предметом нашего внимания.

Мы снова делаем этюды, но постепенно мы просим студентов, в тех случаях, когда речь идет, скажем, о Шекспире: Играй своими словами, но говори стихами! И он начинает говорить именно так, и, как ни странно, у него получается. Лаэрт говорит: «Подлец ты, Гамлет, сволочь, негодяй, за что отца ты моего убил, собака?!» Им­провизация в стихах. И это уже что-то другое, чем в прозе, грубо­вато, конечно, но в стихах..

К этому времени курс уже должен прочитать, работая над «Гам­летом», и другие пьесы Шекспира, по возможности, все трагедии, можно пригласить специалиста по Шекспиру, литературоведа, ко­торый поможет разобраться в стиле Шекспира, в его поэтике.

*— А ваши студенты вообще читают пьесы?*

— Они ужасно мало читают! «Евгения Онегина» читал?» — «Читал.» — «В чем там дело?» — «Онегин совершил какую-то ошибку в жизни...». Все! «Война и мир» чем кончается?» — «Как чем? Наташа Ростова и Андрей Болконский поженились, в конце была хорошая свадьба...» Сейчас поступают такие серые абитуриен­ты... Конечно, у них мало времени. Очень много времени уходит на мастерство... Но читают. Кстати, на нашем курсе замечательные пе­дагоги по литературе. Сейчас я решил: с первого сентября начну с вопросов по «Гамлету», которого они должны были прочитать ле­том. Пока не появится убеждение, что они прочли «Гамлета», «Ро­мео и Джульетту», «Три сестры», «Чайку» — я не начну занимать­ся. Не буду, и все!

Итак, стиль автора. Когда мы занимались Чеховым, мы специа­льно пригласили профессора литературы, который провел с ними

**Этапы обучения**

**145**

целый семинар. Теперь уже они делают отрывки, нащупав стиль, и у них получается. Вернее, они теперь все знают, и если у них не по­лучается, то просто потому, что не получается... В театре бывает так. Это уже не относится к теме «Стратегия обучения». Это, так сказать, законные муки творчества.

— *Когда они изучают стиль автора, это соединяется с танцем, с этикетом?*

*—* Конечно. Все эти два года продолжаются и танец, и речь, и вокал, и хор, и акробатика — все предметы. Педагоги внимательно следят за тем, что происходит на уроках актерского мастерства. И все, что мы делаем на мастерстве, находит у них отклик.

*— Продолжаются ли отдельные уроки импровизации?*

*—* А зачем? Все, что мы делаем на актерском мастерстве — это импровизация. Все этюды — импровизация.

— *У нас импровизация и мастерство — это разные предметы.*

*—* Как же это может быть? Здесь я видел на work-shope один по­каз но Шекспиру. Педагог перед началом показа очень много гово­рил об импровизации, а когда студенты стали показывать, там не было даже тени импровизационной игры. Все было выучено так, что от зубов отскакивало! И такое впечатление, что если бы они показывали еще раз, было бы то же самое. Если бы они показали пять раз, было бы то же. Будто снято на кинопленку. Я видел, что все выучено наизусть, и никакого момента импровизации нет. Так что, не может быть отдельно мастерство, отдельно импровизация. Все, что мы делаем, должно быть импровизационное, живое, в сию секунду возникающее, и каждый раз другое. Если этого нет — это самая большая беда. Более того. Если в театре спектакль идет в со­тый раз, он должен оставаться импровизационным — отличаться от девяносто девятого.

— *Какой зачет второго курса?*

— Отрывки.

— *В чем состоит экзамен по речи?*

— Там есть упражнения па дыхание, исправление дефектов речи, очень много всего. У нас было раньше так, что речь заканчи­валась на втором курсе. Теперь у нас речь преподается все четыре года. Как и танец.

У каждого предмета своя программа. Например, по танцу: танец классический, характерный и так далее. По вокалу: песни, романсы, арии из опер. По речи: упражнения на дыхание, на скорость речи, стихи, проза, бывают даже целые «речевые» спектакли. На пашем курсе, например, были «Пер Гюнт», «Евгений Онегин». В акроба­тике тоже есть разные разделы: жонглирование, фляки, прыжки,

10 Заказ № I775

**146**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

клоунада. Все эти предметы должны быть очень тесно связаны с актерским мастерством и пронизаны драматическим искусством — быть осмысленными, содержательными. За содержательностью этих предметов нужно следить с самого начала. Потому что у них есть тенденция становиться бессодержательными. У меня раньше иногда бывали споры с другими педагогами. Например, с педаго­гом по танцу (а надо сказать, у меня замечательный, просто выдаю­щийся педагог, он преподает и в Австралии, и во Франции)... Я го­ворил: встал к станку в третью позицию — это уже должно быть с душой и воображением. Мне отвечали: дайте сперва выучить все движения, а потом добавится душа. Я говорю: потом может быть поздно. Теперь-то мы с этим педагогом отлично понимаем друг друга. Или педагогу но вокалу говорю: пусть студент начинает петь сразу с душой и воображением. Он отвечает: подождите, сперва вы­учим ноты, потом прибавим душу. Нет, опыт показывает, что если механически заучишь ноты или движения, потом душу прибавить трудно. Поздно уже душу прибавлять. Выучишь поты или движе­ния — ты уже стал марионеткой, пока выучивал. Желательно о со­держании думать сразу. Взяли песню разучивать — должен быть параллельный процесс: да, изучение нот, мелодии, но и — что за композитор, что за слова, что хотел выразить автор в этой песне? Со мной не все согласны. Даже многие. Но мой опыт показывает, что надо действовать так.

Но вот наступает момент, когда мы переходим к последнему этапу — спектаклю. Это занимает третий, четвертый и пятый кур­сы. Что мы будем ставить — выясняется примерно к концу второго курса. Обычно мы идем от удачных отрывков. Они подсказывают нам, что из такого-то материала может получиться спектакль. Это очень важно — точно выбрать материал для дипломных спектак­лей. Пьесы должны быть посильными, исходить из состава курса, например, если на курсе, что очень редко, есть Гамлет — тогда можно ставить «Гамлета», а если нет Гамлета, а есть Хлестаков, тогда лучше ставить «Ревизора».

Каков принцип работы над спектаклем? Есть такая теория: ре­жиссер — главный человек в театре. Режиссер приказывает: ты иди туда, ты иди сюда. Театральный спектакль делается режиссером как командиром и актерами как исполнителями. Или еще говорят так: артист должен быть в руках режиссера пластилином, чтоб ре­жиссер мог из него делать все, что заблагорассудится. Это ужасные точки зрения.

Мы считаем, что артист — не исполнительская профессия. Ар­тист не исполнитель воли режиссера. Режиссер и артисты — одна

**Этапы обучения**

**147**

команда, и артист — это профессия соавторская. Мы в пашей мас­терской пытаемся привить артисту ощущение, что он — соавтор. У режиссера и артистов есть главный человек — автор: Чехов или Островский, или Шекспир. И вместе, режиссер и артисты, пыта­ются постичь автора. Но даже и автор ие должен быть слишком главным, потому что режиссер и команда артистов иногда приду­мывают такое, что и автору не приходило в голову. Лучшие спек­такли получаются тогда, когда все увлечены одной идеей, фанта­зируют, думают, волнуются вместе, вместе переживают, вместе сочиняют.

В этом году у нас один театровед защищал диссертацию, посвя­щенную теме мизансцены. Он ссылался на книгу О. Ремеза «Ми­зансцена — язык режиссера». Я выразил протест: в нашей мастер­ской мы даже с этим названием не согласны. Очень часто мизансцену придумывают сами артисты в результате этюдов, имп­ровизаций. Правильно сказать, мизансцена — это язык творческого коллектива, а не одного режиссера. Там, где артисты с режиссером или студенты с педагогом вместе работают этюдным методом, спек­такль — общее сочинение. Иногда в программках нашей мастер­ской написано: «Автор спектакля — весь курс». Например, спек­такль «Веселится и ликует...». Он весь состоит из наблюдений за бедными, несчастными людьми, над наркоманами, проститутками. Это спектакль про боль и про положение, в котором оказалась Рос­сия. Но в начале все поют веселую песенку: «Веселится и ликует весь народ». И в конце поют эту песенку, правда, в конце — очень тихо. Все сочинено самими студентами. Поэтому справедливо, что на программке написано: «Автор спектакля — весь курс». Спек­такль «Дядя Ваня» — большинство мизансцен придумано самими студентами. Я вовсе не хочу сказать, что я ничего там не делал. Я делал замечания, давал советы, подсказывал какие-то мизансце­ны, конечно, у меня опыта больше, чем у студентов, но все-таки многое они придумали сами. В общем, спектакли курса должны быть соавторскими.

Эти спектакли импровизационны и по способу изготовления, и по результату — если процесс импровизационный, то и результат живой. Это вовсе не значит, что на каждом спектакле меняются мизансцены. Если получилась хорошая мизансцена, ее менять глупо.

Когда мы работаем над спектаклями, возникает много вопросов не только но сути профессии: триада, наблюдения (все это обсуж­дается в работе над спектаклем), но и тысяча других проблем, свя­занных с вопросами дисциплины, организации. Например, денег у

148

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

института на осветителя, радиста, помрежа нет, все это, конечно, делают сами студенты. Часто они сами делают костюмы, декора­ции, и это не только трудно, но и полезно. У них укрепляется чув­ство, что спектакль — это общее детище, куда вкладывается мно­го-много своих сил.

Когда репетируются спектакли, то к этому процессу, естествен­но, подключаются педагог по речи, который следит, как слышны, как звучат студенты; педагог по танцу — он подсказывает, как танцевать, следит за тем, как люди двигаются; педагог но вокалу (в спектакле бывают песни); педагог по акробатике и так далее.

— *В течение двух лет они работают над одними и теми же от­рывками или берут другие?*

*—* У каждого по нескольку отрывков. Какие-то продолжаются, какие-то отбрасываются. Иногда выясняется, что отрывок выбран неточно для данной индивидуальности.

— *Начиная с третьего года у вас делается много показов на зри­теле?*

*—* Желательно, чтобы каждый спектакль был сыгран наиболь­шее количество раз. На предыдущем курсе было шесть спектаклей, мы сыграли их около ста раз, мы были на гастролях, три раза в Финляндии, два раза в Москве, еще раз в Калининграде '. Надо иг­рать почаще, ведь это опыт, опыт общения со зрителем. Бывает, что первый спектакль выпускается только в конце третьего курса, а бы­вает — на втором. Но опыт публичных выступлений начинается с первого курса. На зачет все приходят, как в театр. Этого не избе­жать, дверь закрыть нельзя, весь институт приходит и смотрит.

— *Во время учебы студенты могут где-то работать парал­лельно ?*

*—* На первых двух курсах не разрешается. Начиная с третьего курса, отпускаю, скрепя сердце. Особенно тяжело удержать от кино. Приходят кинематографисты, начинают умолять, просить, го­ворить, что всего три съемочных дня (потом оказывается, что их тридцать)... Идеально было бы четыре года студентов никуда не от­пускать. Но, с другой стороны... У меня учился финн. На третьем курсе я его отпустил сниматься в кино — «Особенности национа­льной охоты» — получилось хорошо.

...Спектакль является не только результатом обучения, но и средством обучения. На спектакле студенты учатся многому. Прежде всего — как артист должен общаться со зрителем. Очень

Сейчас мы выпустили курс, на котором было поставлено одиннадцать спек­таклей (в том числе четыре моноспектакля). А сыграли мы их сто девяносто шесть раз.

**Этапы обучения**

**149**

важно, чтобы артист чувствовал зрителя, чтобы живая связь между артистом и зрителем не обрывалась. Причем артист не должен быть слугой зрителя, не должен быть его рабом, не должен перед зрителем вертеться, лишь бы его рассмешить, он должен быть влас­телином, хозяином вечера. Он должен заставить зрителя думать о том, о чем актеры думали, когда ставили спектакль. И наивысший результат — эмоции зрителя: смех, слезы, жалость, сострадание.

После каждого спектакля происходит подробное обсуждение. Первый вопрос, который я задаю студентам и актерам: «Что гово­рят зрители?» Потому что после спектакля я даю им некоторое время, чтобы они поговорили со своими знакомыми, которые обыч­но бывают на спектаклях. Это очень важно, потому что артист не должен быть снобом: «Я сыграл, а они как хотят!» И мы анализи­руем, что говорят зрители, почему они так говорят. Следующий во­прос: «Как вы сами себя чувствовали во время спектакля? Как вы ощущали, понимают вас или нет? Была ли ответная эмоциональ­ная волна?» И только после этих двух маленьких опросов я начи­наю говорить о том, что я думаю.

Очень важна подготовка к спектаклю в день спектакля. Перед спектаклем обязательно проводятся разминки: речевая (дыхатель­ная, артикуляционная), пластическая (разогрев тела). После этого студенты приготавливают сцену. Обязательно сами моют пол сце­ны. Обязательно сами приготавливают места в зрительном зале. Конечно, это небольшой зал, в нашем классе помещается человек восемьдесят, в крайнем случае, когда уже на полу сидят и на ок­нах — сто. Но не больше. И студенты сами должны приготовить места, проветрить помещение и вымыть полы. Наконец, перед са­мым началом за кулисами происходит моя беседа со студентами. Я даю ребятам напутствие. Эта встреча — короткая, иять-десять минут, не больше. Но каждый раз это последнее напутствие бывает разным. Как педагог я каждый раз должен угадать, что сказать сту­дентам именно перед сегодняшним спектаклем. Иногда им нужно напомнить общий смысл спектакля. Иногда — последовательность смены событий. Иногда нужно их напрячь, настроить на бой. А иногда наоборот, расслабить, рассмешить. Разговор идет со все­ми вместе, и в то же время каждому по отдельности я говорю, на что обратить внимание. Это очень важный и тонкий педагогиче­ский момент. От этих десяти минут очень часто зависит весь спек­такль. Я прихожу — все уже в костюмах, загримированы, я смотрю и думаю: «Что сказать сегодня? Ага, они слишком напуганы сегод­ня, они очень волнуются». Тогда я начинаю шутить, говорю: «Да

150

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

бросьте вы, что тут трудного?» А если слишком расслабленны, я их немного напрягаю. Иногда нужно настроить на общение. Бывает, что они перед снектаклем поссорились, потому что перенервнича­ли. Тогда я тайно, шутя, начинаю их мирить. Посмеются, атмосфе­ра наладится — поехали!

После этого в последние пять минут перед спектаклем студенты должны помолчать, успокоиться, чуть-чуть отдохнуть.

— *Когда они приходят в театр, они делают какие-то пробы?*

*—* Режиссеры ходят к нам и смотрят дипломные работы. Хотя бывает, что режиссер не приходил на спектакли, но заинтересо­ван — тогда артист показывает ему какие-то отрывки.

У нас есть курсы, которые выпускают только два спектакля, не­которые — три, четыре. Мы выпускаем обычно шесть-семь спектак­лей. По окончании учебы почти всех берут на работу в какой-то те­атр: наши выпускники очень ценятся.

Ну, вот... можно разойтись по разным театрам. Однако в тече­ние многих лет своей практики я убедился, что это плохо. Плохо им расходиться по разным театрам. Во-первых, потому, что жалко: хорошие спектакли, которые могли бы еще идти, не доигрываются, пропадают. Но самое плохое, что попадают в театры еще неокреп­шие артисты. Они могут попасть в плохой театр или в тот, который исповедует другие принципы, и тогда то, что мы закладывали в этого артиста, может пропасть. Может испортиться вкус. Скажем, мы их учили, чтобы они были живыми. А они попадают в театр, в котором принято кривляться или декламировать, или играть неес­тественно, или без души. И я пришел к выводу, что хорошо, когда они еще год или два продолжают работать вместе. Было бы прави­льно, если бы из каждого курса получался театр — небольшой мо­лодой театр.

Это практически нереально по многим причинам: финансовым, организационным и прочим. Кроме того, возникает проблема твор­ческая: кто будет руководить этим театром? Возможно, что ка­кое-то время им будет руководить сам педагог, но это не так про­сто. В общем, это очень проблематично.

Интересна судьба наших последних трех выпусков. У первого судьба сложилась очень хорошо. На параллельном курсе — на ре­жиссерском — учился молодой человек, с которым наши ребята дружили, он их подхватил — не всех, правда, основную группу, — и создал прекрасный театр «Фарсы». Повезло! Во втором слу­чае — сначала я сам организовал театр, который просуществовал недолго — всего один год. В этом театре появился другой молодой

**Этапы обучения** **151**

режиссер, их товарищ, и поставил «В ожидании Годо». Это был удачный спектакль, он потом даже получил высшую националь­ную премию России. Потом, когда наш театр прекратил свое су­ществование, четверо артистов вместе с этим молодым режиссе­ром ушли в другой театр. И опять они вместе, и опять им очень повезло, они и сейчас работают вместе. Сейчас они — «звезды». Это удачные случаи. Последний мой курс, этого года, к сожале­нию, разошелся по разным театрам. Трое в театре Додина, двое — «На Литейном», кто-то снимается в кино. Конечно, попасть в те­атр Додина — большая удача, и одна наша выпускница уже сыгра­ла там Нину Заречную... Но все-таки лучше было бы, если бы они еще года два поработали все вместе. Их ведь все равно тянет друг

к другу *К*

Теперь вот о чем. Во время наших кратких встреч я не затраги­вал проблемы собственно психологии педагогики, шел только по генеральной линии обучения. Но есть целый ряд других проблем. Проблема того, как научить студентов много работать. Как научить их работать самостоятельно. Это один из наших главных принци­пов. У нас они работают очень много. И по нашим правилам у нас не педагог организует урок, а сами студенты. Они готовят програм­му урока сами. Есть некоторые педагогические приемы общего ху­дожественного воспитания. Например, есть упражнение на млад­ших курсах: урок начинается с «зачина». Студенты все вместе должны приготовить энергичный, остроумный, веселый, со смыс­лом зачин, который должен сразу создать рабочее, вдохновенное настроение. Это может быть просто песня или песня, разыгранная по ролям, какой-то интересный танец, который студенты сами со­чинили, и т. д. И дальнейшее течение урока планируют они сами. Педагог приходит, а на столе уже лежит план урока, где написан порядок упражнений или этюдов, или отрывков. Обычно студенты па первых курсах, когда они еще боятся, что их отчислят, и чай ставят педагогу, и цветы, а уже на третьем-четвертом — чай поху­же, цветы помельче... Шучу, конечно. Уютность педагогического стола всегда соблюдена (знак уважения студентов к педагогу). План делает один из студентов, дежурный в этот день. У нас он на­зывается «хозяином дня». Обычно в плане бывает столько всего, что все не пересмотреть — двадцать отрывков, тридцать этюдов... Обычно все хотят показывать.

1 Впоследствии эти ребята тоже объединились в особую творческую коман­ду — «Мастерская театра на Литейном».

152

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**Этапы обучения**

**153**

Иногда в конце урока показывается «кончин», несмотря на усталость, помня, что артист не имеет права уставать. (Все равно, хотя уже десять часов вечера, покажем, что мы не устали, и сдела­ем в конце опять какую-то шутку). Важно, чтобы у студентов вос­питывалась трудовая выносливость.

Есть еще одно важное упражнение, придуманное в нашей мас­терской и использующееся до самого конца обучения — «взгляд». Например, студент Икс сегодня хозяин, завтра — студент Игрек. Игрек завтра показывает «зачин», а Икс, хозяин предыдущего дня, показывает «взгляд». Это взгляд на вчерашний день, что он думает про вчерашний день, что вчера было самое главное, что произвело на него наибольшее впечатление. Сначала они просто пишут на бу­маге этот «взгляд»: «Вчера мне больше всего понравилось то-то, взволновало то-то...» Потом упражнения начинают развиваться: они пишут эти взгляды в стихах, пишут песни про вчерашний день, а потом делают маленькие спектакли про вчерашний день. Это упражнение возникло, чтобы подчеркнуть такую мысль: художник не имеет права ни к чему быть равнодушным, он должен ко всему относиться эмоционально, должен иметь свою точку зрения на все, что происходит. «Взгляды» бывают разные. Иногда они отражают проблемы обучения, иногда это взгляды про человеческие отноше­ния, иногда — взгляд на погоду: например, если вчера выпал пер­вый снег или наступила весна — мимо этого не проходят, и бывают замечательные взгляды про первый снег, про листопад, про летний дождь... Бывает взгляд на политику, если кого-то взволновала по­литическая новость.

«Зачин» и «взгляд» показываются каждый день, а еще одно упражнение раз в неделю — оно очень хорошо получалось в Буха­ресте, там мы его называли «уголок красоты» или «красота приро­ды». У нас мы называем его «икебана». Это название условное. Японская икебана — это искусство складывания сухих цветов, со­ставления букетов. У нас это задание более широкое. Человек, ко­торый сегодня делает «икебану», должен украсить помещение лю­быми элементами природы. Это могут быть композиции из листьев, иногда маленькое «озеро», иногда камни, ветки, фрукты. Что-то должно в аудитории дышать красотой и любовью к приро­де. В Бухаресте студенты сделали однажды красивую «икебану» — лепестки роз, и среди них Библия... Постепенно в «икебану» вно­сятся и элементы культуры, поэзия, но я считаю, что в основном это должно быть связано с природой. Вы помните, что когда сту-

денты к нам поступали, летнее задание было тоже связано с при­родой.

И конечно, уже с первых курсов закладывается в будущих акте­ров авторское чувство. Они должны учиться сочинять, сочинять, сочинять...

— *Как можно настаивать на выполнении этих упражнений в те­чение пяти лет?*

*—* Во-первых, можно требовать, а во-вторых, можно заражать, вдохновлять. Вообще, главное средство педагога — все-таки вдох­новлять. Так же, как, мне кажется, и главное средство режиссера. Некоторые считают, что для режиссера главное — приказывать. Я так не считаю. Приказывать неэффективно ни в режиссуре, ни в педагогике. Кстати, это вообще-то разные профессии — режиссер и педагог. Поэтому когда мне в анкете нужно написать профессию, я пишу обе. Хотя, конечно, эти профессии очень переплетаются.

— *Считаете ли вы, что режиссер должен быть в театре и педа­гогом?*

*—* Да. Если бы в каждом театре были сплошные гениальные ар­тисты или хотя бы блестящие профессионалы, тогда режиссеру, на­верно, не надо быть педагогом. Но так как в любой труппе есть мо­лодые артисты или те, кто по каким-то причинам не доучился, режиссер должен им помогать со всем терпением, он просто вы­нужден быть педагогом. Правда, Феллини, когда у него спросили: «Что вы делаете, когда у артиста не получается роль?» — ответил: «Беру другого артиста». Но это мог себе позволить Феллини. А если ты работаешь в обычном театре, и у артиста не получается, ты, конечно, можешь сказать директору: «Беру другого артиста!» Но он ответит: «А другого нет!»

...Я сказал в этих кратких лекциях все, что успел. Многое можно было бы еще добавить. Практическая педагогика — вещь очень сложная. Сложны проблемы отношений со студентами, проблемы обучения и воспитания. Но нам помогает то, что мы исповедуем принципы открытой педагогики. Мы студентов слушаем и слы­шим. Очень важна обратная связь. Не может быть такого, что педа­гог студента долбит-долбит, а тот молчит-молчит... Я всегда хочу знать, что у них на уме. У меня в классе можно говорить все, что думаешь.

...У вас осталось после моих лекций что-то или все перепута­лось? Я старался, чтобы вы поняли основные позиции русской те­атральной педагогики.

154

**Вениамин фильштинский. Открытая педагогика**

— *Все находящиеся здесь, наверное, ищут самые лучшие методы, чтобы помочь своим студентам найти себя и суметь реализовать­ся. Вы представили очень хороший и интересный метод. Это была счастливая встреча, и я благодарю вас за то, что вы научили нас. Мы постараемся сделать в своей школе то, что мы поняли.*

— Я буду гордиться вашими успехами...

— *Я признаюсь, что беру ваш метод на вооружение. Из каждого метода я беру что-то, не довольствуясь чем-то одним. Каждый студент* — *это индивидуальность. Существует опасность одного метода, опасность, что три из десяти студентов не могут рабо­тать по определенному методу. Они могут быть очень талантли­вы, но теряются, работая по методу, который им предлагают. Для тех, кто остается,* — *другая опасность. Они становятся зависи­мыми от метода, от стиля, к которому принадлежит режиссер. Я не уверен, что метод, который я использую как педагог, самый лучший. Тебя судят в зависимости от результатов твоих студен­тов. То, что показывали ваши студенты в прошлом году, доказыва­ет: метод, которым работаете вы,* — *это просто великолепно\*. Правильно ли я понял, что надо относиться к каждому студенту как к индивидуальности, работать с каждым в отдельности, или я должен использовать общий метод?*

-Учитывать в работе индивидуальность студента — самое главное. Для одного может оказаться важнее «триада», для друго­го «наблюдения», третьего нужно ругать, четвертого нужно боль­ше хвалить, от пятого нужно требовать, чтобы он завтра показал еще один отрывок, послезавтра еще два, от шестого нужно терпе­ливо ждать прорыва в будущем и обращаться с ним осторожно... Если педагог не чувствует индивидуальности студента, ему не по­может никакая методика. Но каждый педагог действует исходя и из собственной индивидуальности. Скажем, в Бухарестском уни­верситете. Я чувствую, что Ион Кожар — это одна индивидуаль­ность, Флорин Земфиреску — другая, Адриана Попович — тре­тья... Индивидуальность Земфиреску оставляет отпечаток на его студентах, у Адрианы Попович совсем другие студенты. И я не утверждаю, что я всегда прав. Я вовсе не говорю: учите так! Если вам из моих лекций пригодится хотя бы что-то одно, буду рад и буду считать, что принес пользу. Я поделился своим опытом. Мы все хотим, чтобы у нас получались живые артисты. Когда я вижу педагогику, в результате которой получаются холодные, мертвые,

За год до этого семинара я приезжал в Синаю с группой студентов нашей мастерской.

**Этапы обучения**

**155**

формальные, ленивые артисты, которые не умеют энергично рабо­тать, — тогда я думаю, что это плохая педагогика. А все остальное можно по-всякому, правда?

— *То, что вы говорили про студентов, когда они заканчивают и уходят в театр, что они должны остаться вместе... Я считаю, что каждый актер должен уметь работать везде, в разных условиях.*

*—* Я бы с вами поспорил. С одной стороны, конечно, хотелось бы, чтобы твой ученик мог работать в любом театре. А с другой стороны, когда мне мой бывший ученик говорит: «Я пришел в те­атр, а там режиссер — формалист. Что делать?» Я ему говорю: «Не соглашайся на формальные предложения. Настаивай на своем или даже уходи». Это не значит, что артист должен каприз­ничать, но и подчиняться глупым приказам режиссера наши уче­ники не будут. Я считаю, что артист должен работать в любом хо­рошем театре. Не в любом, а в любом хорошем! Я как режиссер работал и в плохих театрах, но сумел отстоять там свои принци­пы. Мне удавалось, как говорили, немножко изменить театры, в которые я попадал.

— *Это хорошо, когда студенты остаются вместе. У нас были случаи, когда целые курсы составляли театры, и очень хорошие. Были случаи, когда целые курсы уходили в один театр. И каждый раз, когда они уходили вместе, они делали больше в театре.*

*—* Вот и правильно.

— *Здесь есть педагоги, которые могут использовать ваш метод в своей школе, но остальные не могут, потому что программа очень консервативна, и трудно внести что-то новое. Мы можем использо­вать только некоторые советы, очень важные и очень хорошие. Многие из нас не педагоги, а ассистенты, и мы не можем перешаг­нуть через своего мастера. Это будет очень трудно.*

— Да, ваше положение непростое...

— *Мы занимаемся разными видами театра: античный, классиче­ский, психологический, commedia dell'arte. Когда у вас студенты сами выбирают отрывки, каковы пропорции между разными видами те­атра* — *Чеховым и dell'arte?*

— Когда студенты в первый раз приносят отрывки, они берут то, что хотят. Я могу что-то посоветовать студенту: «Не бери пока Со­фокла, это очень трудно». Иногда немного подталкиваешь, подска­зываешь исходя из индивидуальности. А другому наоборот ска­жешь: «Возьми Софокла!»

— *В нашей программе каждый студент должен пройти через все виды театра.*

156

**Вениамин Филыитинский. Открытая педагогика**

— Это трудно, но это хорошо, это идеально. Я считаю, что хоро­шо бы, чтобы русский студент прошел через Чехова, Шекспира, Островского, современную пьесу, спектакль речевой и спектакль танцевальный и спектакль из наблюдений. Это семь главных на­правлений для меня.

— *Что бы вы рекомендовали читать театральному педагогу?*

— Книжки, которые вам могут помочь: Константин Сергеевич Станиславский, «Работа актера над ролью» — четвертый том пол­ного собрания сочинений. Я считаю, что из собрания сочинений Станиславского самое наиболее существенное — четвертый том; Николай Демидов «Искусство жить на сцене»; хорошая книга Георгия Кристи — «Воспитание актера школы Станиславского». Очень полезны книги Марии Кнебель, например, «Поэзия педаго­гики». Обратите внимание: Кнебель говорит, что наш с вами труд - поэтический. Другие книги Кнебель: «О действенном ана­лизе пьесы и роли» и «Школа режиссуры Немировича-Данченко». О книгах Эфроса я вам уже говорил. Правда, я не знаю, какие из этих книг переведены на другие языки.

Всего вам самого доброго!

РЕПЛИКИ

Еще о «наблюдениях»... Разумеется, важна сама привычка наблюдать. Я имею в виду актерскую наблюдательность. Но все же хочется проникнуть в суть методического понятия «наблюдение». Тут опять же две части, два эта­па. Во-первых, наблюдение как процесс, само запоминание увиденного че­ловека, само «записывание», само «фотографирование», само откладыва­ние впечатлений в «актерскую копилку». Сюда же присоединяется первоначальная догадка, а именно, первое предположение: а куда этот че­ловек идет, а что его ожидает дома, а кто он по профессии и т. п. Во-вто­рых, и, это совсем другое дело, — «наблюдение-этюд», то есть сцениче­ский показ, сценический выплеск. Это уже глубоко своеобразный, самостоятельный (а вовсе не отражательный) творческий процесс. Тут сое­диняется и смешивается ряд линий, ряд методик. К наблюдаемому перво­источнику (+ первоначальная догадка) как бы примыкает методика Михаила Чехова (его вопросы к образу с поджиданием ответов)1. Здесь может также пригодиться репетиционный прием Н. П. Хмелева в виде самоуговарива­ния. (Например, «Я — бомж, которого я видел на улице... Я — бомж... Я — бомж...») Сюда же примыкают свобода и непроизвольность в духе Н. В. Де­мидова и разбуживание спонтанного воображения «навязанным ритмом» Ларисы Грачевой2... В итоге «наблюдение-этюд» может стать замечатель­ным созданием и даже ролью — ролью высшего типа, то есть той, которая рождена жизнью...

В словарях иногда рядом с некоторыми словами появляется в скоб­ках — «уст.», т. е. устаревшее. Вот и некоторые наши задания, кажется, устарели. Например, известное «Молча вдвоем». Молчать вдвоем — это ведь какая-то очень редкая жизненная ситуация. Не часто бывает, когда два человека долго пребывают вместе, не проронив при этом ни одного звука. Замечено уже, что на первом курсе любой сконструированный сюжет оборачивается насилием, а уж искусственно вдвоем молчать — это тем бо­лее нарочито. Вместо этого мы предлагаем потратить больше времени на задание «Работа вдвоем»: пилить дрова, вытряхивать ковер, передвигать

1 Чехов М. А. Об искусстве актера // Литературное наследие. В 2-х т. Т. 2. — М„ 1986.

2 Грачева Л. В. Эмоциональный тренинг: Искусство властвовать собой. Само­индукция эмоций, упражнения актерского тренинга, исследование. — СПб., 2004.

158

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

шкаф. В таких случаях особо не поговоришь, а если уж и скажешь что-ни­будь, то от души...

Учебный спектакль зависит, прежде всего, не от режиссерского мастер­ства выпускающего, а от его педагогического мастерства. Говорят: был бы режиссер талантливый, и все получится. Не совсем так. Мне кажется, какая педагогика, такой и спектакль.

Надо признать, что «триада» — некая условность, схема, теоретический пассаж. В реальном живом потоке жизни все соединяется. Тем не менее, «триада» — очень эффективный методический прием. Ею удобно пользова­ться в разговоре со студентами, придираться — напоминать им то одно, то другое, то третье.

Разумеется, бывает, что заботишься об одном, а сами собой подмани­ваются и другие элементы. Например, стремишься к правдивой физиче­ской жизни, а возникает и «думанье». Тут примеров много. Вот, скажем, в Бухарестском театральном институте мы делали упражнения на воображе­ние. Вызванный студент молча воображал себе попеременно двух румын­ских политиков, то одного, то другого, а остальные студенты «отгадывали», кого именно он имел в виду в данный момент. Отгадывали удачно. Что это — победа точного воображения? Не только. Студент признался, что он не только воображал лица этих людей, но *и думал* о них, причем думал эмо­ционально (!). А я от себя мог бы добавить, что у него, когда он переходил от одного воображаемого человека к другому, и дыхание менялось. А это означает уже и активную физическую жизнь организма.

**ТЕАТР И ПЕДАГОГИКА**

Начинаешь торопиться. А почему? Впереди замаячил результат — готовая эффектная сцена. И вот наяриваешь, режиссерничаешь. Это ошиб­ка. Не может быть убыстренной педагогики. Педагогика — вещь медлен­ная, принципиально медленная. Нельзя насильно тянуть стебель саженца вверх. Мол, давай, расти скорее. Можно только поливать, окучивать, под­кармливать почву удобрениями...

Выпуск спектакля — нехороший период для педагогики, она начинает портиться под грузом непомерных режиссерских амбиций. Приходится за­клинать себя: «Ты, прежде всего, педагог, а уж потом режиссер». Особенно это относится к первому студенческому спектаклю, который выходит обыч­но в конце второго — начале третьего курса. Вот тут-то и начинается тороп­ливость, зависимость от сроков. Музыка... свет... реквизит... мизансцены, режиссерские приемы, ритмические изыски... А важнейшее: в каком про­цессе находится студент. Продолжает ли он свои внутренние накопления, успевает ли осесть в обстоятельствах, продолжает ли работать над вообра­жением, воспринимает ли живо ситуацию, партнеров? Или он зажимается, паникует, становится объектом нашего обычного режиссерского варварст­ва...

**Театр и педагогика**

**161**

Упаси Бог, педагогике замкнуться в четырёх стенах студенческой аудитории. Однако некоторые педагоги говорят студентам: «Мы вас учим идеалам Станиславского, но в практическом театре всё может быть по-другому...». Правы ли они? Другие, наоборот, усердно гото­вят студентов к будущей театральной жизни, усиленно прививая им «ремесло». Может быть, правы они? О непростом сочетании театра и педагогики — ниже...

**ПЕДАГОГИКА В ТЕАТРЕ**

Тема «Театр и педагогика» интересная и глубока. Насколько педа­гогика может внедриться в реальный профессиональный театр и должна ли она в него внедряться? В далекие 60-е годы мелькнуло понятие «режиссер-педагог», которое, впрочем, стало тогда явлени­ем нескольких лет, может, даже целого десятилетия.

Режиссер-педагог... Правда, разговоры вертелись в основном во­круг одной фигуры — Розы Абрамовны Сироты. Она была призна­на замечательным «режиссером-педагогом» и была востребована именно в таком качестве сначала в Большом драматическом театре, а потом во МХАТе. Но феномен Розы Сироты остался эпизодом в истории нашего театра. С тех пор, насколько я знаю, понятие «ре­жиссер-педагог» по отношению к профессиональному театру не применялось. Опять же нужно сразу вынести за скобки такие уни­кальные случаи, как Ленинградский ТЮЗ 60-70-х годов, когда им руководил 3. Я. Корогодский, — театр, который был сращен с педа­гогикой, и современный Малый драматический театр — Театр Ев­ропы, который весь пропитан педагогикой и имеет очень сильную режиссерско-педагогическую команду. Это исключение из правил.

Большинство российских театров с понятием «педагогика» ни­как не соприкасаются. Рассуждаю об этом не понаслышке, посколь­ку много лет занимаюсь одновременно и педагогикой, и театром. Для других режиссеров преподавание в театральном вузе не явля-

ется основным занятием, кто-то искренне интересуется педагоги­кой как некоей частностью театрального процесса... Однако педаго­гика пронизывает любой серьезный театральный процесс. Она, не частность. Соотносясь с режиссурой, она и сама но себе особая, сложная профессия: тут и теория актерского искусства, и методика обучения, и стратегия, и тактика, и психология ...

Где кончается режиссер и начинается педагог? Или, наоборот, — где кончается педагог и начинается режиссер? И должен ли режис­сер быть обязательно педагогом? Эти вопросы ставились на самом высоком уровне... Вообще, тема «Театр и педагогика» — острая. Вот, например, Н. В. Демидов предъявляет педагогические претен­зии... Константину Сергеевичу Станиславскому, считая его теоре­тиком, а не педагогом. В крайнем случае, он, мол, педагог, который может сделать с актером одну роль, но не может выращивать ак­терский талант. А чего стоят слова, сказанные педагогом М.М. Бут-кевичем своему ученику и соратнику Анатолию Васильеву, выдаю­щемуся режиссеру и исследователю актерского искусства: «Я наполняю актера, а вы его вычерпываете до дна, я — служитель актера, вы — его эксплуататор»1.

Что же показывает практика?

Как-то один знакомый спросил у меня: «Институт у вас — по­лигон? Лаборатория для того, чтобы в театре использовать свои разработки?» «Нет, — говорю, — именно в театре я испытываю ме­тодические приемы для того, чтобы лучше учить в институте буду­щих актеров». Теперь, думаю, что, наверное, не так важно, где про­изводство, а где лаборатория, что первично, а что вторично. Надо рассматривать все в связи. Профессиональный театр и театральную педагогику (в широком смысле слова) необходимо, наконец, ощу­тить как нечто совместное. Многие режиссеры, даже те, которые за­нимаются педагогикой, наоборот, считают, что нельзя смешивать педагогику и театр, который живет, как они считают, по своим за­конам. Но я, к примеру, стараюсь работать с актерами в театре так же, как работаю со студентами старших курсов в институте: в од­ном и том же методическом направлении.

Другое дело, как это происходит в реальности... Каждый раз приступаешь к новой работе в театре с желанием пройти процесс создания спектакля и, в частности, процесс работы актера над ро­лью методически чисто. Хочется осуществить идеальный процесс выращивания актером образа. Наивно думаешь, что хороший резу­льтат зависит исключительно от точно выбранной методики. Но,

Буткевич М. М. К игровому театру: Лирический трактат. — М., 2002.

**11 Заказ № 1775**

162

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

как правило, это не удается. Вообще, творческий процесс — это не то, что можно четко спланировать: заранее начертить, нарисовать и йотом аккуратно осуществить. Творчество — процесс своеобраз­ный, диалектический и, как всякий диалектический процесс, вклю­чает в себя ошибки, наступления, отступления, повторы, зоны чис­то интуитивной работы и т. д. Тем не менее, хотелось бы все-таки проследить, как работает последовательная — та, к которой стре­мился Станиславский, — методика выращивания образа в реальном театральном производстве.

Воспользуюсь своим режиссерским опытом последних деся-ти-пятнадцати лет. В это время я начал постоянно применять в те­атре этюдный метод. Об этом-то в основном и пойдет речь, хотя надо затронуть и другие педагогические вопросы, например, проб­лему преимущественно психологическую — об отношениях режис­сера с актерами... Однако начнем все-таки с этюдного метода.

Еще раз подчеркну, что речь идет об обычном профессиональ­ном театре. Я говорю «обычный» — потому что, опять-таки, выно­сим сейчас за скобки авторские театры: театр Додина, ТЮЗ Коро-годского или, скажем, «Мастерскую Петра Фоменко». Будем говорить о реальном театре, когда режиссер приходит не к учени­кам, а к «чужим» актерам.

Итак, этюдный метод (этюдный подход) в театре. В театрах Вы­борга, Омска, Новосибирска, Петербурга, Самары, где мне довелось работать, — шла ли там работа чистым этюдным методом? Нет, ко­нечно. Элементами метода мы пользовались — моменты этюдиости были всегда. Но сказать, что спектакли были поставлены этюдным методом, нельзя. Этого не было и не могло быть. И потому, что этюдный метод — это вовсе не метод постановки спектаклей. И по­тому, что этюдной методике в театрах поначалу сопротивлялись. В чем природа этого сопротивления? Попробую ответить. В про­фессиональном театре — в провинции в особенности — существует твердое убеждение, что в театре есть две разные полярные профес­сии: режиссер и актер, что режиссер — главное лицо, что он в теат­ре все. Он диктует, объясняет, ставит задачи, ведет, лидирует, отве­чает на любые вопросы и т. д. А если режиссер приехал из другого города, да еще из столичного, — значит, он, вообще, все знает: все «задачи», все характеры, все повороты, все мотивы, мизансцены... Там огромные требования, прежде всего, к режиссеру. Поэтому за­явление приехавшего режиссера: «Мы вместе будем сочинять, вме­сте отправимся в разведку, вместе будем созидать...», — кажется странным. Помните метафору Питера Брука о режиссуре: «Ночью в лесу оказалась группа людей — им нужно как-то выбраться, кру-

**Театр и педагогика**

**163**

гом полная беспросветная тьма, куда идти — неизвестно, и тогда один из них говорит: «А пойдемте, попробуем в эту сторону»! И все идут в эту сторону. Человек, который предложил что-то по­пробовать, и есть режиссер»'. То есть, по Бруку, режиссер — это че­ловек, который, как и все другие, в начале работы находится в пол­ной темноте, но берется возглавить разведку. Так — по Бруку, и так же — в этюдном методе. Однако большинству актеров вступи­тельные слова приезжего режиссера кажутся лукавством, хитро­стью, дипломатией: он, мол, все знает, но хочет просто с нами поиг­рать: мы ошибемся, а он скажет, как нужно, и никто не верит, что режиссер действительно хочет вместе с ними искать и ошибаться, радоваться и удивляться совместным открытиям.

1992 год. Выборг. Изначально там была сравнительно комфорт­ная ситуация. Во-первых, приглашая меня на постановку, в театре знали, что я педагог, и не боялись этого. Тем более, что большинст­во актеров сравнительно недавно окончили наш вуз, учились у хо­роших педагогов. Они шли мне навстречу, и мы хорошо понимали друг друга. Мы ставили спектакль «Маленькая луна на вечернем небе» по Шолом-Алейхему. Это было сочинение по прозе, поэтому сам Бог велел работать этюдным методом. С большим энтузиазмом мы прощупывали этюдами еврейскую народную стихию. И доволь­но быстро, буквально через две недели, мы уже прошли этюдами весь материал. Это, конечно, был этюдный метод в его лучшем применении. Но потом актеры стали сопротивляться: сколько мож­но этюдов, давайте фиксировать, давайте закреплять мизансцены. Ситуация затруднялась тем, что спектакль был сложен стилистиче­ски. Это было синтетическое сочинение: живые актеры вперемешку с куклами. Начало работы, пронизанное этюдным методом, дало в итоге положительный результат, откликнулось в эмоциональном спектакле, который шел потом в театре много лет. Возникло кол­лективное волнение, коллективное неравнодушие. Надо сказать, что этюдный метод, который предполагает всеобщее заражение, всеобщий энтузиазм, всеобщую вибрацию, как правило, откликает­ся в результате.

В 1993 году в прославленном Омском академическом театре драмы, на постановке спектакля «Заколдованный портной» (тоже по Шолом-Алейхему), я испытал уже большие затруднения в об­щении с актерами, работая этюдным методом. Сначала, пока я там был на правах новенького, был контакт, и на уровне общих разго­воров было все хорошо. Я рассказывал им еврейские анекдоты, мы проникались атмосферой еврейского юмора, но потом возникло не-

Брук Питер. Пустое пространство: Пер. с англ. — М., 1976.

164

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

понимание. Кроме организационных трудностей (в спектакле было занято восемнадцать актеров, двенадцать детей и живая коза), воз­никли трудности методологические. Поступило нервное заявление от очень хорошего актера, который играл главную роль: «Мы вам не студенты!». Моя режиссерская методология стала раздражать актеров, не приученных к импровизационной работе. Им хотелось привычных методов, чтобы я давал им конкретные задания, строил мизансцены. Они не привыкли соавторствовать с режиссером, ис­кать вместе с ним решения. И это понятно: всегда проще быть ис­полнителем. Их раздражало, что я, как им казалось, занимаюсь не режиссурой, а педагогикой. Вот, пожалуйста. Даже актеры воспро­тивились проникновению педагогики в режиссуру, противопоста­вили их друг другу.

Наиболее последовательно я пытался осуществить этюдную ме­тодику в новосибирском театре «Глобус», где с 1995 по 2001 год поставил пять спектаклей. В работе над спектаклем «Жадов и дру­гие» пришли в столкновение две тенденции: этюдный метод, как я его понимаю, и метод действенного анализа, как его понимали ак­теры и другие режиссеры в театре «Глобус». Этот спор впоследст­вии нашел свое логическое разрешение десять лет спустя в Самаре, куда педагогов нашей мастерской пригласили на мастер-класс. Это было общение с труппой другого академического театра, Самарско­го театра драмы. Но это было потом, а тогда, в 1995 году, я, честно говоря, не был еще до конца уверен в правильности пашей методи­ки и держался, скорее, на интуиции и упрямстве. Я упорно возра­жал против метода действенного анализа как метода работы с акте­рами. Я настаивал на практических актерских пробах до какого бы то ни было подробного разбора. Поначалу это вызывало не просто раздражение, а настоящее сопротивление, в известной степени принципиальное. Когда начали «распашку» материала, я, естест­венно, попросил актеров об этюдных пробах. Это понравилось не очень: хотели подольше посидеть, разобраться, однако подчини­лись. «Ну, ладно, — говорит актер, — я попробую без текста, но пе­ред тем, как я пойду на площадку, скажите мне: что здесь по дейст­вию?» Я отвечаю: «Не знаю». «Как не знаете? Вы режиссер, вы должны знать!» «Не знаю. Попробуем поискать жизнь человека, тогда в конце мы определим и действие, я попробую его сформули­ровать вместе с вами, а если потом вдруг не захочется формулиро­вать, то и не надо». Это всех удивило: «Нет, скажите, что мы здесь делаем? Что здесь по действию?» И, надо сказать, что это был тра­диционный вопрос во всех провинциальных труппах, и именно раз­витых, продвинутых, исповедующих классический действенный

**Театр и педагогика**

**165**

анализ по М. О. Кнебель, однако слишком упрямо взявших себе в голову, что главное в театре — это действие. И этот вопрос пас очень сильно разделил. Ибо я не давал на пего ответа. Потому что, с моей точки зрения, это вопрос в большинстве случаев схоласти­ческий, зачастую нежизненный, часто формальный, заменяющий поиск живой жизни на сцене технологическим термином. Вот на этой почве мы часто ссорились на первом нашем спектакле. Когда я ставил второй спектакль в «Глобусе», актеры предупреждали но­веньких, чтобы они не спрашивали меня о действии: «Он этого не любит»... Смешно. Разве дело в любви или нелюбви? Действие, на­стырное, сухое, определенное «глаголом», — это ведь действитель­но противоестественно. Мне кажется, живому, этюдному методу этот преждевременный вопрос противопоказан. Потому что в теат­ре все должно быть, как и в жизни, а в жизни люди, прежде всего, живут, а не «действуют». Иногда они и действуют, не спорю, быва­ют примеры упругой воли персонажа, в детективах, например, в со­циальной драме. Бывает, что стержнем происходящего становится борьба героев между собой, и тогда актер должен овладеть действи­ем героя, потому что сам персонаж осознает, что он делает. Но ведь в жизни в большинстве случаев мы очень редко что-то формулиру­ем относительно своего поведения, редко целенаправленно дейст­вуем. В жизни поведение человека бывает и волевым, но бывает и рефлексивным, когда происходит что-то от человека не зависящее, когда он весь находится в переживании, в волнении, в слезах, в растерянности... Поэтому утверждать, что мы в жизни все время действуем, мне кажется неправильным.

Может, я «кощунствую», но я с подозрением отношусь и к тер­мину «сквозное действие». А. И. Кацмаи говорил, что сквозное действие надо понимать как стремление. «Стремление» — это луч­ше, чем действие, и все же... В нем тоже есть что-то навязчивое. Конечно, человек куда-то движется, и иногда он действует, стре­мится, по ведь иногда его и «несет». Им руководят эмоции, инстин­кты, высшие силы. Странно было бы говорить о внятном, глаголом выражающемся сквозном действии, скажем, Гамлета, или, напри­мер, Чацкого. Скажут: он, Чацкий, хочет утвердить правду, дока­зать пошлой Москве необходимость изменения жизни... Но это же не так, все сложнее, туманнее и менее осознанно. Тут и любовь, и комплексы, и сиротство, да мало ли, из чего сплетается поток жиз­ни Чацкого! Или еще одна великая роль — Астров в «Дяде Ване». Какое тут может быть сквозное действие, когда человек ничем не защищен перед средой, перед судьбой ... И, вообще, разве часто люди сами творят свою судьбу? Нам в нашей мастерской очень

**166** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

близки творческие взгляды Н. В. Демидова, который подметил из­вестную неуправляемость, иррациональность того, что происходит с человеком. Демидов предложил актеру отдаваться происходяще­му, а не пытаться руководить жизнью своего организма. А упро­щенное представление о действии, этот «захлеб» действенностью, начавшийся в 60-е годы (и бывший тогда прогрессивным, потому, что он шел от Станиславского, хотя и примитивно понятого, и по­тому, что он был антитезой фальшивому, декламационному, псев-допереживателыюму театру 50-х годов) — все это, по-моему, оста­лось в прошлом.

Постепенно вопрос о действии я и стал обговаривать с труппой Новосибирского театра «Глобус». Я стал убеждать актеров, что действие не единственное и не самое главное звено сценической жизни, что мы пытаемся исследовать жизнь героев более широко...

Конечно, применению этюдного метода в труппах мешает обу-ченность артистов в других принципах, неумение и неготовность делать этюды, непонимание смысла этюдов и заблуждение, что есть какое-то «действие», которое спасет и будет палочкой-выручалоч­кой во всех случаях.

Этюдный метод, это, конечно, не только методика. Это, прежде всего, ощущение связанности с жизнью того, что ты делаешь. При­помню очень важный для меня случай в работе над спектаклем «Жадов и другие» Когда мы, наконец, начали подходить к кульми­национным сценам, составляющим почти весь четвертый акт пье­сы, где Полина, которой смертельно надоел жадовский идеализм и, как его следствие, нищета, ставит мужу условие: надо жить, как люди живут, надо идти к богатому дядюшке, просить у него доход­ное место, иначе она от него уйдет. Важно отметить, что играли эти роли молодые супруги, лет им было примерно тогда по двадцать восемь: Дмитрий Г. и Светлана М. И вот, иду я на репетицию, и меня, что называется, ноги не несут. Чувствую, что ничего не полу­чается. Как я буду репетировать? Чувствую какую-то абсурдность того, что мне предстоит. Подхожу уже к театру, поднимаюсь по ле­стнице и вдруг понимаю, как мне надо поступить. Вхожу в репети­ционный зал и говорю: «Дима, Света, ребята, неужели вы думаете, что я могу вам рассказать что-то повое для вас о семейной жизни, о любви, о ссорах, о кризисе отношений? Я уже человек немоло­дой, у меня все было давно, вы же все это знаете лучше меня. По­пробуйте сами в этом разобраться». Они удивились, ведь спектакль уже через десять дней! Но я ухожу. Ухожу, оставив па репетиции их одних. И они, оставшись вдвоем, стали припоминать свой се­мейный опыт, стали насыщать им взаимоотношения Жадова и По-

**Театр и педагогика**

**167**

липы. В результате они сами замечательно срепетировали эти сце­ны, которые с небольшими коррективами и вошли в спектакль.

Это, по-моему, и был настоящий этюдный метод — приоритет самостоятельной работы артистов, пример доверия к их жизненно­му опыту, к его включению в роль.

Надо сказать, что спектакль «Жадов и другие» был признан успешным, и с него я отсчитываю некие победы этюдного метода.

В 1997 году в «Глобусе» я поставил пьесу «Дядя Ваня». Приве­ду точно (без редактирования) записи из своих тогдашних дневни­ков.

В них идет разговор с самим собой, иногда, может быть, сумбур­ный, но для режиссера, для педагога всегда существенный. Записы­вать методические ошибки, брать на заметку удачные методические приемы — это тоже педагогика. Обычно я делал первые записи еще при подготовке к репетициям.

Итак, перечитываю свои режиссерские дневники.

Исходные творческие намерения по отношению к будущему спектаклю «Дядя Ваня», как записано, были такими: «Наладить ис­тинно исследовательский характер работы, истинную неторопли­вость, истинную погруженность, принципиально несуетливые репе­тиции».

Далее речь идет о первых репетициях.

Этюд первый: «Приход профессора с прогулки»: «Пришлось му­чительно долго принуждать актеров к материальному оснащению этюда...» Этюды второй, третий: «Актеры не хотят надевать костю­мы. Но без костюма нельзя начать делать пробу...» Этюд четвер­тый, пятый...

Вывод: «Этюды надо готовить».

«...Артист В. обладает неким чутьем па органику и неким обая­нием, когда точно угадывает тон, но требует постоянной работы, требует индивидуальных репетиций, моих и его точных фантазий, ассоциаций, пересказов, рассказов, совместных поисков костюма,

грима и т. д.»

Далее: «...Самому успевать готовиться к проблемам физической жизни, событийности и ритмам текста» (тут невольно вспомина­ешь мысль М. О. Кнебель о жестких требованиях, которые предъ­являет этюдная методика к самому режиссеру).

А вот уже и кризисная репетиция: «Я увидел, что актерам надо­ело вместе делать этюды, что надо работать сценами и что второй раз этюд па сцене делать нельзя. Один раз может быть сделан этюд, а потом нужно приступать к тексту.

168

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

...Я настаивал на подготовке артистом К. (исполнителем роли Серебрякова) точного документа о процентах, который необходим Серебрякову для обоснования продажи имения, то есть требовал от актера конкретности. Уже готов был возмутиться, что актер не де­лает этого дома, не готовится к репетиции. Но он вдруг попросил с ним поработать отдельно, остаться после репетиций. Остались. И стали раскручивать эпизод. И вовсе не через конкретность фи­зической жизни: она пока была ему чужда, а от приспособления к приспособлению. И сдвинулось. Возникли важные подробности разбора, стала более понятной логика поведения. А потом он вдруг сказал, что ему нужна калька, где есть план 26-и громадных ком­нат. То есть, он вдруг заявил, что ему нужен в руках документ. Мо­раль: если какой-то методический прием (в данном случае конкрет­ность реквизита) не работает, не надо настаивать — это не случайный сбой, нужен другой прием. Актер сам себе не враг, и конкретность тоже не всемогуща, тем более он сам может попро­сить о ней позднее...

...Репетируем конец третьего акта. Удачный педагогический *об­манный прием:* я сказал, что попытка самоубийства Войницкого, которая у Чехова происходит за сценой, будет разыграна на зрите­лях, что она будет у нас в спектакле, и мы стали обставлять, обсуж­дать и режиссировать этот эпизод вместе. Актеры, разумеется, вспоминали аналогичные состояния в жизни и предлагали много интересных приспособлений, чего мне самому никогда бы и не придумать (щедрые взносы актерского воображения — одна из важнейших особенностей этюдного метода). Разумеется, эта сцена в спектакль не вошла и не должна была входить, но таким образом актеры проверили, что было с Войницким в его комнате в те три-четыре роковые минуты (с момента, когда он в отчаянии ушел со сцены и до момента, когда он снова в бешенстве вбежал). И ста­ло понятно, почему, когда Серебряков пришел туда, к Войницкому за кулисы («в комнату»), тот стал на него кричать, а потом погнал­ся за ним с револьвером, который был заготовлен заранее для са­моубийства.

...Был скандал, имеющий отношение к методологии. Артисты сказали, что я их тороплю. Значит, подумал я в тот момент, что-то не то в процессе, если я их чем-то раздражаю? Видимо, сложность работы состоит в том, что я веду фактически сразу два процесса: репетицию для актеров и репетицию для композиции... Наверное, не надо одновременно гнаться за двумя зайцами, а надо более точ­но предопределять характер репетиции, ее приоритеты...

**Театр и педагогика**

**169**

...К., видимо, попал сегодня не в бровь, а в глаз, спросив меня: «Вам нужен этюд или результат?»

...Хорошая репетиция... Правильно, что настаивал ничего не за­креплять, а искать лишь настроение и приспособления...

...При всех нюансах этюдности в некоторых сценах хочется *дей­ственной определенности.* Хочется действия, хотя я сам и приучил актеров к отрицанию этого понятия.

...Хочется нового глубинного возбуждения, а не только сверх-этюдпости.

А через несколько лет я репетировал спектакль «Беспокойное танго» по пьесе Карела Чапека «Мать». Санкт-Петербургский те­атр «Приют комедианта». 2000-й год. Работа началась в апреле.

Это была моя первая проба ставить спектакль в аптрепризных условиях. Тогда я этого обстоятельства не осознавал и начинал смело, как бы не замечая, что репетиционная комната — три на три квадратных метра, что пестрая актерская команда собрана из раз­ных театров, что актеры для меня абсолютно незнакомые.

Я начал репетировать, *не давая актерам пьесы.* Вышло как-то так, что сперва я рассказал сюжет, и мы стали пробовать начало. Актеры почему-то и не попросили пьесу. У них получилось начать *таким способом.* Пишу: «А здорово было бы и в дальнейшем репе­тировать без пьесы! Конечно, при этом опускаются некоторые эпи­зоды, но зато возникает больше внимания к логике переходов от эпизода к эпизоду...»

...Первые эпизоды в пьесе — чисто экспозиционные, а потом уже появляется главная героиня. Ее играла Лариса М. Поначалу я был недоволен ее пробами. Иронически записал: «Читаю актерам пьесу. М. сидит острая, сухая. Вот такое бы настоящее внимание было бы у нее на сцене». Зато после нескольких встреч: «У М. живая этюдная секунда, когда она подумала о девушке, которую любит Иржи».

Вообще, с крупными актерами, с мастерами надо быть особо осторожным. У них огромные накопления, своя творческая страте­гия. Тут нужна сверхпедагогика. Сколько ошибок было сделано в работе с Алисой Ф., Юрием И., Ларисой М., Владимиром Б.! Хотя я понимал проблемы репетиционной педагогики и в молодости, но одно дело — уговаривать себя быть педагогически точным, другое дело — что-то уметь.

«...Не манипулировать этюдным методом, а дать актерам, кото­рые играют Корнеля и Петра, текст первого акта, а то, может, и всю пьесу».

**170** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

После пятой репетиции:

«Репетиция шла неплохо, какие-то были достижения в понима­нии, в разборе, в пробах. Однако Лариса М. все сидела и сидела, и трудно было добиться, чтобы она встала на ноги для пробы. Она говорила, что метод непривычный, — как это, мол, пробовать без хотя бы малюсенькой задачи. «Да, — продолжала она — конечно, бывает и бездействие, как у Михаила Чехова или как у Олега Бо­рисова, но это все-таки исключение.»

Затем она сказала: «Если бы работать, сначала разобравшись, то гораздо быстрее все можно сделать».

Я: Не понимаю.

Она: Как это сразу идти играть?

Я: Не играть, а пробовать.

...Может, есть тут мои ошибки, возможно, я должен был:

а) быть более тактичным. Хотя я и настраивался на это перед репетицией, но сорвался. Да, признаю, я не должен был хорохори­ться с актрисой Товстоногова, выступать против действия;

б) нет ли тут и кардинальной творческой ошибки? Давлю на чисто лирическую актрису, требуя от нее экстатической энергии.

Что делать? Первое — терпение. Второе — щадящий режим, на­сколько возможно. Третье — дипломатия. Разговаривать сначала столько, сколько ей, актрисе, нужно, а не посылать ее сразу в этюд. Разговаривать, выискивать «действия», так называемые «действен­ные связи» с партнерами. Четвертое — не употреблять слово «этюд», только «попробуем». Пятое — отменить слова: «энергия», «взрыв» и т. д. Шестое — всегда начинать с разогревающего разго­вора, учитывать хрупкую природу актрисы. И лишь потихоньку энергетизировать, искать характерность, костюм и т. д. Искать се­мью, искать материнство и т. д.»

На одной из последующих репетиций. Ларисе М. понравился этюд «Появление Тони», она сказала, что Тони похож на ее внука.

Сменился исполнитель роли Тони, и вместо самодеятельного из любительского театра взятого мальчика появился актер Владимир Л. Вот и представьте, мучаешься с одним, применяешь всякие пе­дагогические приемы, а играет потом другой. Таким образом, этюд­ный метод зависит и от организационных вопросов, и от психоло­гии. На практике все происходит не в идеальной обстановке, а в сложных, порой в противоестественных организационно-психоло­гических условиях. А ведь этот метод рассчитан, как всякий тон­кий инструмент, на идеальные творческие условия. А тут антреп­риза, артисты собраны из разных театров, меняются исполнители, огромное количество времени идет на формирование актерского

**Театр и педагогика**

**171**

состава спектакля. Конечно, все это — не та ситуация, при которой можно последовательно и в чистом виде использовать какой-то ме­тод.

...Но вот прекрасный этюд, вернее, разновидность этюда, *«этюд-рассказ».* Рассказ Ларисы М. о собаке. У нее на даче живет собака Лора, черная, злобно лает. А почему? Потому что у нее сис­тематически, на ее глазах, топят щенков. Вот такая мощнейшая у Ларисы была ассоциация к роли матери. А вот на одной из после­дующих репетиций Лариса опять была вялая, опять говорила лите­ратурности, опять пробовала со скучной интонацией. Может, пото­му что была сидячая репетиция — а с Ларисой сидеть категорически нельзя, как, впрочем, и со многими.

Еще репетиция...

Вступает в дело Ю. X. Васильков, режиссер-ассистент по плас­тике. Прекрасная разминка: разминка ладоней, соединение рук, об­хват локтей друг друга, круг, попытки связать актеров в телесном общении (в телесном, а, значит, и в психологическом). Великолеп­ный мастер. Как это здорово — работать с близкими тебе людьми...

...Репетируем маленькими кусочками начало второго акта. Вро­де бы тщательно, подробно, и все равно оказываемся в тупике. И только когда мы делаем этюд — все оживает. *«Только этюд — спасение».* Только этюд может дать выход из творческого тупика, раскрывает какие-то горизонты, выводит из долбления в одно и то же текстовое место...»

Еще репетиция: «...Какая-то тоска от пьесы, от инфантильности роли Петра, от дурацкого текста (перевода?). Какая бедность по сравнению с драматической биографией самого актера Димы Г.! За его плечами Воркута, безотцовщина, армия. Насколько его реальная, собственно человеческая судьба трагичней того, что он играет...

...Репетиция поверхностная. Прежде всего, с моей стороны. Я пробовал нового актера на роль отца. Я хорошо знаю, *какой* отец, но что с ним происходит — это я сам для себя не определил. Про­сто тащил актеров по тексту, по актерским краскам и поэтому во­прос актера: «Зачем я пришел?» — был законный...

...Абсолютно бездарная читка второго акта. Не надо было этого делать. Читка — вещь тупая, надо это запомнить раз и навсегда.

Ночь на вторник. Разговор с Ларисой по телефону. Про этюды, про действие.

Она: Не заставляйте меня делать этюды на любовную тему.

Я: Хорошо. (Успел подумать — она права.)

Она: Этюды — это сочинять свои слова.

Я: Нет, пи в коем случае.

172

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

...«Мать» и практика Н. В. Демидова. Добиться свободное™, просить, чтоб отдавались чувству и воображению».

Я настраивал себя тогда на то, чтобы «демидовское» обязатель­но присутствовало в методике работы: «Н. В. Демидов все время пишет о том, что актер должен себя пускать, а на что пускать. Я ду­маю: «На чувство и воображение» Впрочем, наверное, и на физиче­скую жизнь, и на действие тоже актер должен себя пускать. Нужны еще этюды. Попробовать опять «обмануть», как в Новосибирске, мол, в спектакле будут такие дополнительные сцены, а на самом деле делать этюды для того, чтобы они заполнили белые пятна во­ображения. Не жалеть на это времени, не скатываться преждевре­менно к постановке». Из осенних репетиций.

М. хороша, спокойна. Постепенно заполняется (тьфу, тьфу, чтоб не сглазить) воображение. Прошу не торопиться на стыках кусков...

Октябрь. «...После первых пяти сценических репетиций ощуще­ние тупика, бездарности. Впрочем, нормальное. Это часто бывает в момент выхода на сцену. Начало нормальных творческих трудно­стей... Лариса должна вырваться из-под рациональности...

...Если хочешь режиссерских пространственных ощущений, то приходится терпеть, что актеры ходят с тетрадками в руках. Это неприятно. Какая уж тут этюдность!..

...Придирался к М. слишком мелочно. Надо ставить высокие требования, но так, чтобы актрисе была понятна перспектива.

...На прошлой репетиции была какая-то верная легкость, не было моих преждевременных требований результата. Вовремя от­стал от актера И.: что может, то может. И сразу получил эффект его обаяния... Еще Дима Г. задал прямой вопрос: «Когда будут фиксироваться мизансцены?» Но и я тоже честно ответил: «Когда отыщутся наилучшие»...

...Суетливо! Было примитивное разучивание, какая там этюд­ность! Тороплюсь самым пошлым образом, самым провинциаль­ным образом ставлю. А что делать? Время уходит.

...Провальность этапа! Злость М. Причины? Я виноват сам! Пе­ремудрил в аитидейственной пропаганде. Не надо этого, надо упо­треблять «действие», как минимум, из дипломатии, по и по сущест­ву, надо периодически садиться за событийно-действенный ряд. Надо сознаться, что не хватает действенного разбора. ...Давать большую степень свободы актерам...» Следующая репетиция была приличная. Сцена «Мать и Кор-нель». Я Ларисе пересказываю сцену, она не принимает, предлагает «действенное» решение (по-моему, примитивное).

**Театр и педагогика**

**173**

Я: Попробуйте.

Попробовала. Сама сказала: «Не то, упрощение».

Потом говорит: «Я привыкла с Товстоноговым: здесь такой ку­сок, здесь такой, тут поворот».

Я: Вот такие, по-моему, куски в этой сцепе.

Стала делать. Пытаемся пробиться сквозь абсурд. Разбор все же сработал. И возникло вдруг наивное, почти юное существо. Ура!..

...Такие педагогические нюансы были в процессе работы над спектаклем «Мать», который идет в «Приюте комедианта» до сих пор, как, впрочем, продолжается и наша нежная дружба с Лари­сой М.

А вот другой опыт — тоже очень интересный, с точки зрения размышления о действенном анализе, об этюдном методе, о методе работы вообще. Опыт трудный. Снова Новосибирск — постановка спектакля «Двое на качелях». Начало работы — январь 2001 года.

Пишу для себя: «Сочетать этюдный метод с максимально точ­ным событийным анализом».

Было желание начать с этюдной пробежки по всей пьесе. Была также идея, чтобы каждый из артистов придумал и обустроил жилье своих героев — Джерри и Гитель. Хотелось также заложить в этюдный период авторское начало, в частности, чтением актерами ремарок, относящихся к пейзажу, к хронологии событий.

Начало работы состояло в очень пристальном соотнесении акт­рисы Лены С. как человека с героиней. По общим поворотам судь­бы и по всем нюансам. Лена пыталась сравнить себя с Гитель и на­ходила и разницу («я бы тут не так поступила, и тут бы вела себя не так»), и в то же время поразительную, даже болезненную похо­жесть и внутреннюю близость. Я настаивал на том, чтобы актеры: и Сережа М., и Лепа С. — ощутили *реальность,* конкретность всех лиц, которые в пьесе не появляются, но о которых все время гово­рится и которые двигают всю историю. Прежде всего, конечно, это Тэсс — бывшая жена Джерри.

После первых трех встреч, дотошно подробных, после тщатель­ного обсуждения всех обстоятельств, всех нюансов мы стали... чи­тать пьесу по ролям. (?!) Каким образом я после всех благих этюд-пых намерений начал работать таким неэтюдным образом, сейчас припомнить не могу. Может быть, я был загипнотизирован высо­ким литературным качеством пьесы, ее выраженным в слове утон­ченным психологизмом? Во всяком случае, теперь, задним числом понимаю: неэтюдное начало работы было ошибкой. В общем, пер­вой практической пробой стала, увы, читка.

174

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Читали. Умно комментировали. Затем, как говорят в театре, «встали на ноги».

...О, эта замечательная, оглушительная разница между разгово­рами и пробой! Как это прекрасно, отрезвляюще! Умнейший ана­лиз, и тут же фальшивая проба! Как важно скорее уткнуться в «не получается» и увидеть это со всей очевидностью. Все разборы мо­ментально выносятся за скобку. Нет, конечно же, разборы не отме­няются, но убеждаешься, что разбор — это *понятие из другого про­странства,* нежели практическая работа. Там он и должен оставаться до поры до времени.

Теперь о событийном анализе. На этот раз в этом спектакле я не хотел формулировать какую бы то ни было событийность в надеж­де, что она станет очевидной из обстоятельств, которые собственно и рождают событийность.

...Принципиально делим пьесу не по актам и картинам, а по хронологии происходящего, т. е. по месяцам, временам года, как в жизни...

...Велико обаяние хорошего разбора. Кажется — все идет отлич­но! Можно учить текст. Однако — нет! Это очень опасно — лучше сперва делать этюды. Но какие же этюды употребить? Может быть, этюды на большие куски пьесы? Нет, начинаем все же с этюдов па локальные жизненные моменты. Вот Лена делает хороший этюд «Приход домой»...

Запись через несколько дней: «Актеры сочинили удивительно подробные биографии своих героев».

...О любви к актерам, к персонажам. Для меня, педагога, лучше­го рецепта, чем тот, что нужно любить актеров, нельзя придумать.

...Стал вовлекать артистов в сочинение формы. Сперва, как бы­вало раньше, удерживал себя от этого, но уважение к артистам-ху­дожникам сработало, и на пользу. Принесли макет. Когда-то я суе­верно боялся преждевременно показывать артистам макет, а сейчас показал. Принесли эскизы костюмов, и я сразу смотрел их вместе с актерами и опять-таки не проиграл, доверившись им. Они и вдох­новились и подсказали много нового художнику. Получилось сое­динение репетиций с просмотром макета и эскизов костюмов — это все впервые в моей практике. Это было эффективно. Появилась ка­кая-то легкость в работе.

...Сыграли этюд на всю очень длинную первую картину, как го­ворится, под карандаш. Этюд был плохой, и все же польза от пего была — обнаружение недостатков, обнаружение зажима, обнаруже­ние черной дыры, но это ведь тоже результат. Назовем это методи­чески так: *«отрезвление этюдом».*

**Театр и педагогика**

**175**

Работа над второй картиной: разговор о преджизни, разбор, иод-готовка материальной части, этюд. После того, как актеры сыграли этюд на вторую картину, возникло уже полное отрезвление. Запи­сываю себе: «Текст У. Гибсона они по-человечески не скажут ни­когда». Такая вот жесткая, трезвая запись. Но тут очень важная и теоретическая выкладка: *«Бестекстовые этюды обманывают.* Они были неплохие, а этюды с текстом не получились».

...Мне захотелось понять, могут ли актеры «схватить», выража­ясь языком А. В. Эфроса, хоть какие-нибудь кульминации во всей пьесе. И тут же, опять-таки подражая Эфросу, я поставил себе за­дачу скорее проскочить до конца, прикинуть общий объем, попыта­ться представить себе общую ритмоструктуру будущего спек­такля...

Еще пессимистические размышления: «Убеждаюсь, что мои ак­теры пе живут, а играют, играют грусть, настроение, красят слова, ничего не воспринимают, не живут в обстоятельствах, внутренне не двигаются и т. д. Может быть, это и называется — *«не действуют».* Попробую-ка зафиксировать для себя *действенную линию* Джерри в первом акте. Может быть, она такая?»

*«Надо начать новую жизнь, оторваться от жены, от зависимо­сти — от сексуальной зависимости, от финансовой зависимо­сти», — думает Джерри. «Пересплю с другой женщиной, перейду какой-то рубеж, стану после этого свободным. Вытесню из себя жену, вытесню из себя всю прежнюю унизительную жизнь». И он идет на вечеринку к своему знакомому, чтобы там найти женщину. Однако на вечеринке у Оскара женщины были пошлые, все несрав­ненно хуже, чем его жена Тэсс. Джерри заскучал. Правда, была там одна не пошлая, некто Гитель Моска. Непошлая, но и невзрачная. И Джерри пренебрег ею и, еще более мрачный, пошел домой, зашагал по ночному Нью-Йорку. Он был в таком черном настроении, что чуть не сиганул в воду. Однако наутро, выспавшись, он решил все-таки сделать ставку на невзрачную Гитель Моска. Ее телефон он нашел в телефонной книжке. Первый звонок был безрезультат­ный: девушки не оказалось дома. Потом, дозвонившись, он подумал, что она дура или, по крайней мере, очень наивна. Тем не менее, ему пришлось ввязаться в пошлый, глупый разговор с ней. Тогда он пси­ханул и бросил трубку... Но тут уже эта девушка по каким-то сво­им дурацким соображениям взяла инициативу на себя и позвонила ему. Он подумал, «дура», но, поломавшись, все-таки назначил ей встречу. Они побывали в театре, посидели в кафе, и он стал форси­ровать события, пришел к ней домой, чтобы вступить с ней в ин­тимные отношения. И тут вдруг обнаружилось, что она совсем*

176

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

*другая, чем ему казалось: больная, одинокая, добрая и не глупая. И вот он, неожиданно для себя, открыл причину всех своих неудач, которые были, как выяснилось, не в жене, а в нем самом. Эгоизм! Тогда он придумал другую «новую жизнь» для себя, не новую жизнь через «переспать» с женщиной и таким образом стать свободным, а истинно новую жизнь — во имя другого человека, во имя этой ду­рехи...».*

Набросав такой ход событий и мыслей Джерри, я тут же поду­мал: «И никакая это не действенная линия, а просто ощущение жи­вого сюжета».

...Удалось расслабить актеров для третьей картины, через атмо­сферу, через ощущение утра, через фантазию о пути Джерри до­мой, через элементарное предложение: «Говорите и играйте мед­леннее». Думаю, был угадан тон этой картины, неторопливой, негромкой и вязкой.

Проблемы, проблемы...

...Кидаюсь за помощью к Эфросу, а у пего почти ни слова об ин­дивидуальной работе с актером...

...Вызвал актера, играющего Джерри, одного, потому что парт­нерша заболела, стал вместе с ним читать картину и вдруг понял, что я не должен за нее подчитывать. Пусть он читает за обоих. Чтобы не играл. Если он будет читать и за себя, и за нее, то уже иг­рать не сможет, что мне и надо.

На следующей репетиции.

Лена поправилась. И вот прошлое мое умное теоретизирование, что, мол, сидя играть вредно, было посрамлено. Она читала сидя, но так включилась в обстоятельства, что стала плакать навзрыд.

На одной из следующих репетиций. О Сергее М. Убедился, что актер ничего предложить от себя не способен, что с ним придется *разучивать* роль. И стало очень скучно. А в итоге через некоторое время я сменил актера, хотя сам его выбрал, и до этого у нас с ним были хорошие работы. Я объяснил себе неудачу с Сергеем М. не бездарностью его, а очень неглубоким обучением. Его обучили иг­рать формально, обучили поверхностному возбуждению. Внутрен­не он нацелен только на одно: *играть.* Получить текст и играть.

...Перечитываю разборы Эфроса — нет ни одного разбора «по действию». Хотя он и говорит о действенности, о том, что текст должен быть положен на действие, но, видимо, он имеет в виду «действие-жизнь». Во всяком случае, никакого такого «действия» в разборе «Месяца в деревне» нет.

...Я изобрел вот что: не просто читку (этакая «изба-читальня»), а *читку с пространством,* то есть, актеры читают текст и выполня-

**Театр и педагогика**

**177**

ют мизансцены автора, предложенные им перемещения и физиче­ские действия. Это другой прием, нежели просто читка, это факти­чески скрытая разведка телом. Я говорю, читайте слова. Актер читает. Но тут ведь он должен поеживаться от холода. Я говорю, читайте слова и поеживайтесь. Это, правда, не этюдный метод, но это, может быть, как раз прием физических действий. Итак, читать, выполняя ремарки пространства и физических действий, ходить, сидеть, нить молоко и т. д. Правда, «Двое на качелях» — это очень специфическая пьеса. Она с очень подробными авторскими, а фак­тически режиссерскими ремарками. Поэтому и оказался уместен *метод читки с выполнением физических действий.*

Во время работы над спектаклем «Двое на качелях» меня все время мысленно сопровождало и, надеюсь, питало творчество А. В. Эфроса. Я пытался соотносить с ним свой творческий и мето­дический опыт, пытался определить, какую бы в данном случае он применил методику. Вот, например, его умение работать над спек­таклем, предварительно письменно воссоздавая его — сцепу за сце­ной. Подражая А.В., я записал возможное начало нашего спектак­ля — семь начальных эпизодов.

*1. Мы слышим в музыке нечто упругое, волевое, действенное, ак­тивное и т. д. Мы видим резкие определенные цвета* — *красный, си­ний, зеленый.*

*2. Слева выходит на сцену волевой человек. Но оказывается, что это лишь первое впечатление, будто он волевой. Он остановился растерянно и посмотрел перед собой довольно просительно, жалоб­но и недоуменно. Потом вроде бы опять воля, но затем топчется... вот снова воля — и снова растерянность... Он входит к себе в каморку, достает телефонную книгу, звонит... Не дозвонился, но до­волен собой: ведь он позвонил, совершил маленький поступок. Он до­стает свой залежавшийся выходной костюм, расправляет его и че­рез некоторое время звонит по телефону снова, уже более уверенно.*

*3. Когда он звонил в первый раз, справа как раз входила в свою квартиру девушка: «Сейчас, сейчас»,* — *приговаривала она, но не успела. Огорчилась, но быстро пережила это маленькое огорчение, и вот уже включила музыку для настроения, переоделась, пошла на кухню.*

*4. На третий раз молодой человек дозвонился. Представляется. Пытается в разговоре быть легким, раскованным. Он, видите ли, хочет взять у нее ледник, о котором услышал от нее вчера на вече­ринке. Но, увы, ледника уже нет, — девушка уже отдала его. Моло­дой человек не находит продолжения разговора, и вешает трубку.*

*5. Она тоже обескуражена — вышло нелюбезно с ее стороны.*

**12 Заказ № 1775**

178

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

*6. Его настроение меняется, он зол на нее, на себя, он даже взбе­шен — элементарно не смог познакомиться с женщиной. Но все же виновата,* — *считает он, — именно она, тупая, прямолинейная, решила, будто ему и вправду нужен этот дурацкий ледник. Он злоб­но звонит ей еще раз, злобно молчит, а потом грубит и бросает трубку.*

*7. Однако она уже вступила в игру: она узнает у подруги его те­лефон, звонит сама... Теперь уже она настраивается на особый, как ей кажется, удачный, кокетливый тон, но ему теперь подавай про­стоту и естественность. Не вышло... Она прерывает разговор.*

*8. Но уже завязалось. Он звонит ей и искренне, подчеркнуто иск­ренне предлагает вместе пообедать и пойти в театр. Она, чуть потянув, соглашается...*

Перечитал. Коряво, и все не так человечно, как у автора.

...Полезно сравнивать себя с А. В. Эфросом... Кстати, нечто по­хожее на Эфроса в смысле режиссерской детализации во время подготовки к спектаклю делал, как помнится, и Марк Захаров: он писал режиссерские сценарии каждой сцены. Педагогика педагоги­кой, но готовиться к репетициям надо очень тщательно. Утвержде­ние, что, мол, все основное делается режиссером на репетиции, — ведь полемическое, а я в это от долгого собственного повторения сам поверил. Какая чепуха! Вот они *издержки этюдного метода.*

...А какое все-таки внутреннее действие у Гитель в первом акте? Постигать нового знакомого? Постигать нового мужчину? Увлечь его скорее в постель? Избегать любви? Искать любовь? Помогать человеку?

...30 марта. Успеть дойти до конца пьесы, но не головой, а чувст­венно. Актеры должны получить зарядку телу, впрочем, и слова они должны учить. Это даст им уверенность. Но пусть им дает уве­ренность и *реальная физическая жизнь.*

...Ура этюдному методу! Его победа! Я предложил актерам сыг­рать сцену неподробио, почти тезисно, но, не заглядывая в тетрад­ки. Сыграли убогонько, куце, сокращенно, и все же получился жи­вой кусочек. Взволновали даже своей беспомощностью. И после этого сели читать текст очень жадно, а потом естественно сами вы­шли на живую пробу, на пробу кульминации, сами стали на ноги и, Саша (новый исполнитель Джерри) сказал, что ему нравится рабо­тать этюдным методом. Лена стала читать по тетрадке, а я подошел и отобрал у нее тетрадку. Буквально осуществил один из главных принципов этюдного метода — отнять текст. И стало интересно. И на следующей репетиции тоже сработал этюдный метод, срабо­тал сильно...

**Театр и педагогика**

**179**

...Теория «действия» и «действенного анализа», конечно, при­несла в свое время много пользы, но нынче другое дело...

...На следующей репетиции был сделан маленький этюд, и он сразу же поставил проблему полноты знания обстоятельств. Сразу понятно (это имеется в виду картина шестая — болезнь Гитель и приход ее домой после свидания с Джуком), что Джука в вообра­жении ни у Саши, ни у Лены нет.

...Одна из последующих репетиций. Саша опять огорчил рацио­нальностью, жесткостью, снова нужно его *расслаблять.*

...Вчера на репетиции у меня были явные элементы режиссер­ского варварства: торопил, подсказывал текст...

...Надо утончать восприятие.

Последняя запись по спектаклю «Двое на качелях»:

«...Из профессиональных итогов спектакля.

На каких-то этапах я подводил актеров к живому, но йотом эту работу, увы, бросал. И вот Лена С. потеряла азарт, а вместе с ним и процесс. Азарт связан с процессом. Во всяком случае, Лена процесс находит только на пике азарта, а как только это сочетание — «азарт и процесс» — теряется, она становится абсолютно беспомощной. А Саша С. потерял важнейшую для этой роли связь с собой и стал элементарно, банально играть. И, конечно же, встали перед ним глубинные проблемы: как соединить себя и характер, как соеди­нить событийность и атмосферу. Возникла также опорная пробле­ма: можно ли обходиться без действия и т. д. А, может быть, не удалось нам, чтобы обстоятельства сгустились в событийность? Может быть, беда в том все-таки, что актеры остались без серьезно­го внутреннего сквозного действия? Конечно, можно сослаться на то, что они должны были найти свои сквозные действия сами, но ведь и я не помог им, не дошел в разборе до этого или хотя бы не поставил вопрос о сквозном действии после первого прогона. С другой стороны, поди, поставь, если им, дай бог, по тексту и ор­ганизационно все соединить. А, может быть, сквозные действия есть только у крупных актеров? У крупных режиссеров?

И последнее — об этюдности. Конечно, этюдность была, но роб­кая, хотя, надо сказать, — это были самые отрадные моменты ра­боты.»

*...P.S. Я был в Новосибирске в 2005 году и посмотрел уже давно к этому времени идущий на сцене «Глобуса» спектакль «Двое на каче­лях». Он произвел на меня эмоциональное впечатление! Он вырос!.. Значит, все-таки, был замешан на хороших дрожжах... Впрочем, возможно и другое — актеры освободились от режиссера...*

180

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Теперь о педагогических опытах в работе над спектаклем «До­ходное место» в Самарской драме (премьера состоялась в начале февраля 2002 года). Это был случай очень показательный во мно­гих отношениях. Во-первых, потому что период работы в Самаре совпал как раз с самыми интенсивными методическими поисками в нашей мастерской. Во-вторых, «Доходным местом» я уже занимал­ся раньше в Новосибирске. Композиция уже была отработана, ре­шение художника осталось прежним, музыка — тоже. Так что я мог, как говорят, позволить себе роскошь спокойно заниматься ак­терами, не нервничая по поводу чисто режиссерских проблем. В этом смысле в Самаре сложились почти идеальные условия для педагогических поисков.

Приведу записи из режиссерского дневника. Они касаются не только использования этюдного метода работы, но и других проб­лем.

...Этюдиость должна быть: настоящая, разнообразная, утончен­ная, но по возможности, скрытая. Называть: «проба», а не «этюд», чтобы не раздражать актеров терминами, особенно теми термина­ми, которые как бы подчеркивают, что актерам преподносится что-то такое, чего они не знали, что их, мол, учат...

...Нужны этюды на: 1) звучание голосов; 2) соотношение акте­ров; 3) этюды на дуэты: «Жадов — Полина», «Жадов — Белогу-бов», «Полина — Юленька» и т. д.

...Готовлюсь к первой беседе с актерами. Хочу начать с извине­ния за то, что я не знаю труппу и попрошу их помочь ее узнать. «Извините меня, — скажу, — за то, что будет сперва пробный пери­од». Это, конечно, в некоторой степени дипломатическая уловка. Она скрывает истинную цель. Правда, изучение труппы тоже прак­тически всегда входит в цели этюдного метода. Но суть не только в этом. Этюдный метод — это способ, которым ты работаешь даже в труппе, которую хорошо знаешь. Ну, а в широком смысле слова этюдный метод — это всегда ход в незнаемое, в неведомую сторону. Этюдный метод силен но сути своей, силен в том смысле, что он всегда подразумевает какое-то открытие. Открытие даже в актере, которого будто бы хорошо знаешь, а фактически ведь ты даже са­мого знакомого тебе актера глубинно не знаешь. На самом деле, ведь и самый опытный артист сам себя не знает. Метод дает актеру возможность идти в непознанные участки своей собственной души, своего собственного творческого организма. И всегда подразумева­ет честное признание себе в том, что много есть такого, что «нашей философии не снилось».

**Театр и педагогика** **181**

Этой пьесой Островского, ставя ее в Самаре, я занимался не первый раз. Казалось бы, по нормальной логике этот материал ты уже изучил, так ставь, осуществляй быстро то, что было. С уверен­ностью отвечаю: «Нет, нет и нет. Тогда бы этюдный метод не был законом любого творческого процесса».

Уже на первой репетиции возникал, по инициативе актеров, на­ряду с другими разговорами, разговор об этюдах, а на второй репе­тиции уже вышли-таки на этюды, и все были оживлены, заинтере­сованы, в общем, этюдный метод пошел в дело. Однако примерно на восьмой репетиции я поддался на то, чтобы читать по ролям или говорить точные тексты. Стало очень скучно. И после репети­ций бросился скорее к дневнику «Нужна этюдность, хоть ка­кая-то»...

На следующей репетиции: «Почему я не употребил советы Н. В. Демидова, читая с актерами впервые четвертый акт пьесы? Ведь Демидов считает, что первая читка имеет колоссальные резер­вы живых актерских проявлений. И вот, когда мы читали по ролям с Полиной и Жадовым четвертый акт, тут нужно было, как реко­мендует Демидов, подстеречь непроизвольно возникающие у акте­ров импульсы. Демидов неоднократно писал именно о живом чуде первой читки. У нас это чудо не возникло. Видимо, что-то было не

оговорено...»

Интересная проблема: сочетание этюдиости и учения Демидова. Это вопрос не простой. Демидов — для пас высокий авторитет. Од­нако в книге «Искусство жить на сцене» он как-то неосторожно пренебрежительно отнесся к этюдам с импровизированным тек­стом. Хотя по большому счету творческая философия Демидова — это фактически тоже этюдная философия. Хотя бы потому, что она утверждает не покорное режиссеру исполнительство, а открытие канала воображения, отдачу себя тому, что накатывает, открытость импульсам...

...Этюд, помимо прочего, дает критерий правдивости. Потому что этюд по природе своей, если так можно выразиться, — антите­атр. Он как бы сразу выносит за скобки «театр», он очень наглядно отрицает «театр». Не будучи сам театром, т. е. не опираясь на худо­жественный текст, этюд являет собой здоровую антитеатраль­ность».

Разумеется, в этой записи имелся в виду театр формальный, хо­лодный, выспренный...

Пролистываю дальше дневник репетиций. Большинство запи­сей — не режиссерских, а именно педагогических: по психологии актеров, об их творческих свойствах. Об актерах: «Р. вполне этюд-

**I**

**182** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

пая актриса, ибо у нее есть своя непредсказуемость, свои внутрен­ние ходы. ...Алеша Ф., исполнитель роли Жадова, попросил сегод­ня репетиций с глазу па глаз. Что это значит? Стеснительность?»

О психологии работы: «Нужна бесконечность режиссерского терпения, длительность работы, но при безусловном интересе акте­ров».

...Убеждаюсь, что нельзя всерьез репетировать с двумя состава­ми. И даже сам себе удивляюсь, что я раньше такое допускал. Не­льзя этого делать. Два актера — две индивидуальности. И ты рабо­таешь, возбуждая к творчеству определенную индивидуальность, скажем, актера первого состава. И ты именно с ним проводишь ре­жиссерскую, а, вернее, режиссерско-педагогическую работу. Это значит и то, что ты и сам как режиссер настроен именно на этого актера, на индивидуальное решение роли. Во-вторых, ты как педа­гог употребляешь особые приемы воздействия именно на этого ак­тера, осуществляешь определенную педагогическую дипломатию: тут не договариваешь, там, наоборот, говоришь очень подробно, тут атакуешь актера, там выжидаешь, тут показываешь, там просто на­мекаешь и т. д. А если актер второго состава присутствует на этой репетиции, он принимает все твои слова за чистую монету. И слу­шает то, что ему порой слушать бесполезно и даже вредно... К тому же на репетициях речь идет порой о довольно интимных пережива­ниях, и актер первого состава вместо того, чтобы раскрепоститься, начинает смущенно оглядываться на холодно смотрящего на него «конкурента».

Вот почему в определенный момент работы в Самаре я впервые в своей практике попросил актеров второго состава не бывать на репетициях. Но твердо пообещал, что займусь со вторым составом отдельно. Забегая вперед, скажу, что мне удалось выполнить свое обещание. Это был особый момент — выпуск второго состава. Вто­рой состав выпускался в Самаре исключительно отдельно, в свой репетиционный период, имел свою премьеру, свой успех, свою прессуд.

Продолжение записи: «Иметь два состава неправильно, это и непрофессионально, и неэмоционально. Ты можешь эмоционально выложиться в работе с одним актером, а второму исполнителю этой же роли уже ничего не останется. К тому же он потребует со­всем других твоих эмоций, требует твоей перестройки».

Отношения с актерами — особая, трудная и деликатная тема. Иногда я прибегал к эпистолярному жанру. Приведу небольшое письмо актеру Владимиру Б. перед одним из прогонов. Возможно,

**Театр и педагогика**

**183**

это будет интересно читателю — опять-таки с точки зрения мето­дики.

*«Владимир Владимирович, дорогой, очень рад нашей работе, на­шему совместному творческому процессу, надеюсь, нам удастся со­здать крупного, цельного, волевого, неглупого Вишневского. Позволь­те перед прогоном, который будет во вторник напомнить вот что: мне кажется, что утром во время кофе прислуга сказала вам, Вы-шневскому, что накануне ваш племянник не ночевал дома, что он во­обще не ночует здесь уже неделю. Он пренебрегает вашим домом, вашим гостеприимством. Потом пришел с утренним докладом Юсов и сказал, что открывается вакансия после смерти столоначальника Петрова, и что эта вакансия должна быть заполнена, потому что сегодня как раз конец месяца. Мимоходом Юсов сказал, что в канце­лярии, где служит Жадов, среди писарей, которые подсмеиваются над ним, прошел слух, что тот женится. Да и от своего подчинен­ного Белогубова, мол, Юсов это слышал. Вы, Вышневский, кофе допи­ли без удовольствия. Вам было очень обидно, что вы узнаете это от посторонних, но вы молчали. Вы поехали с Анной Павловной в трак­тир завтракать. Молчали и в карете, потом буркнули: «Ну, и пле­мянничек!» А.П. после паузы заметила: «Новое поколение выбирает свободу, их можно понять». «Какую свободу? Что вы несете? Что за чушь собачья?» Она не посмела продолжать. За поворотом был трактир, половые высыпали встречать вас. Нарушая этикет, вы первый нервно вышли, почти выскочили из душной кареты, не огля­нувшись на жену, взошли на крыльцо, оставив ее позади. Прислуга, Юсов, жена — все это разбудило в вас целую волну обиды, оскорб-ленности, чувство, что вас бросают и т. д. «Ну и упрямство! — ду­маете вы.* — *Ах ты, щенок, нет, я тебя просто так не отпущу, бу­дешь служить подо мной. И твою дурацкую женитьбу я для этого и использую. Ничего, еще не вечер». А уж когда сам Жадов появился на пороге, вы подумали: «Прекрасно! Пришел все же. Ну, держись!»* Вот такое письмо-этюд на преджизиь Вышневского я передал

Владимиру Б.

У нас было два исполнителя роли Вышневского. И вот другая

запись:

«Встречаюсь с другим актером. Он и подходит к роли, и разби­рает роль толково, но мне почему-то неинтересно. Мне почему-то за всем видится театральность. Мне почему-то кажется театраль­ным и его темперамент, и его разбор. Б. не такой аналитик, но бо­лее естественен и более непредсказуем, хотя зерно его Вышневско­го пока не определено. И все же, почему же я не принимаю прямой и логичный разбор второго исполнителя? Сам не знаю. Почему-то

184

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

мне больше нравятся не разборы, а непрерывность жизни героя, обаяние, возбуждение, неожиданности, перепады, когда он то заво­дится, то вдруг замолкает... А разбор параллелен, как это ни стран­но. Должно быть особое и очень принципиальное сочетание разбо­ра и других каких-то ощущений, которые не есть разбор. И, может быть, этим ощущениям логичный разбор мешает или противопока­зан, или вообще разбор противоречит ощущениям»...

Вот тут, мне кажется, сердцевина нашего спора с некоторыми общепринятыми приемами работы; спор, который йотом, через два года вспыхнул в той же Самаре на другой работе с новой силой. Это спор фактически с действенным анализом, со способом работы от логичного рационального, как бы точного разбора. Почему я го­ворю «как бы». Потому что истинное ощущение роли добывается не головой, а всей душой и воображением актера. Может быть, ко­нечно, логический разбор неудобен, несвойственен лично мне. Но, может быть, все-таки это естественно, что приходят в столкновение этюдный метод и метод действенного анализа.

После еще одной репетиции:

«Кризисный момент. Разговор с главным режиссером, который передает мне некие неудовольствия актеров. Они, мол, считают, что, надо уже ставить, пора работать но маленьким кусочкам. Что ж, неприятно иметь рекламации. Думаю, в чем же дело? Мой ли эмпиризм причина? Мое ли излишнее увлечение этюдностью или их косность? И вот уже говорю об этом с актерами напрямую: я не работаю по кусочкам, не ставлю (то, чего вы хотите), потому что не закончена еще разведка телом. Вообще, ставить спектакль можно только на сцене, а не в комнате. Я не знаю мизансцен, давайте все познавать и изобретать вместе».

С двумя актрисами, которые играют Полину, сначала были аб­страктные споры. Они высказывали свои убеждения, основанные на тексте Островского. Соображение, против которого, вроде бы, и не возразишь: «Полина — дурочка». Но я говорю: «Давайте пробо­вать». На площадку пошла Вера Р. и так прекрасно и спокойно воспринимала все, что происходило! *В-о-с-п-р-и-н-и-м-а-л-а.* Это важнейшая вещь — восприятие. В результате слова остались слова­ми, а победила ее природа, чего и хотелось. Победила природа кра­сивой и содержательной молодой женщины, и возник новый смысл, который я до этого только смутно предчувствовал, и на ко­тором смутно настаивал. Дело в том, что в Полине-Р. живет лю­бовь к Жадову, любовь, через которую сестре Юленьке в ее стрем­лении опрокинуть Жадова не так просто пробиться, да и их матери Кукушкиной тоже. А драматизм существования Полины и Жадова

**Театр и педагогика**

**185**

не в бедности только, а в том, что из-за его так называемой идейно­сти нет радости жизни. И я очень был доволен, что такие результа­ты принесла проба, потому что рациональные варианты разбора были посрамлены. Хотя, «хваля» себя, я и другое подумал: «Мо­жет, я в чем-то и неправ? Может быть, я таким образом размазы­ваю упругий сюжет?» Во всяком случае, я решил тогда «давить» на Веру Р. в найденном направлении и делать из нее этакую беспри­данницу. А вот из Ларисы С, из второй исполнительницы, если бу­дет время, — думал я тогда, — буду делать дурочку, дуру на полную катушку.

Дальше была целая серия индивидуальных встреч. Сейчас я бы не взялся утверждать со всей определенностью, что они были сто­процентно полезными. Но тогда казалось, что они полезны. Тем бо­лее, что с этим связана одна из последующих записей: «Поразите­льно, как в театре предварительные слова, действительно, «почти ничего не значат» (это мысль А.В. Эфроса). Как умно я разбирал с Алешей Ф. встречу с Полиной, в том числе его маленький монолог «Мне смеяться над вами». А вышел Ф. на площадку и стал баналь­но играть жениха. Правда, мы тут же наладили это место, и тогда возникли в сцене три внятных куска, а также действенность: испы­тание правдой. Жадов невольно испытывает Полину. Она же не ис­пугалась этой жадовской проверки и в итоге, наоборот, у них воз­никла удесятеренная любовь».

И снова непростая проблема отношений с актерами. Конфликт с актером, с исполнителем роли Мыкина. Репетировалась сцена «Мыкин — Жадов». Владимир Г. настырно упирался глазами в Жадова («общение»), впивался в него, а сам в это время терял внутренние виденья. Я возражал. Он упрямился, говорил, что ему надо зацепиться за партнера.

Я: Не надо за партнера, надо за воображение цепляться, просто рассказать про себя.

Он: Какая задача? Какое действие?

Я: Никакая.

Он: Меня так учили, двадцать лет так работаю (зло). Возьмите другого артиста.

Я: Пожалуйста.

Он уходит...

А еще до этого он просил дать ему попробовать так, как он счи­тает нужным, а я же не хотел этой «пробы», так как видел в его на­мерениях только напряжение и штампы. В общем, разыгрался ба­нальный театральный скандал. Я решил не избегать конфликта, думал, пусть лучше сейчас это случится, чем потом. Но прав ли я

186

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

был? Вряд ли. Во-первых, лишняя морока, но и по существу, на­верное, я неправ. Плохо, что актер почувствовал себя марионеткой. Значит, где-то я все же нарушил свободу актерского пробования, а это — педагогический грех. Почему-то Г. также обвинил меня в на­рушении какой-то договоренности, и процитировал свою запись за мной с прошлой репетиции. Глупая, догматическая запись, но не следить же за тем, что записывают актеры!

А потом состоялся у меня обмен письмами с Владимиром Г.

Письмо ко мне:

*«Уважаемый Вениамин Михайлович, месяц назад, когда я пред­принял меры по моему уходу из спектакля по причине неприятия логики персонажа, вы, уважаемый Вениамин Михайлович, уговорили меня остаться. Уговорили тем, что мне была предоставлена воз­можность сочинить историю персонажа и наполнить его содержа­нием, понятным мне как исполнителю. Я очень благодарен вам за репетиции, которые приносили радость и мне и моему партнеру, казалось, что и вам. Даже на последних прогонах вы неоднократно отмечали положительные моменты и выражали удовлетворение моей работой при всех участниках спектакля. Но за день до сдачи вы стали загонять меня в свой прежний вариант и обвиняли меня в том, что я не могу на ходу перестроиться. Вы прекрасно понимае­те, что за день до спектакля я не позволю себе выйти из постанов­ки. Мне очень жаль, что в сорок лет я позволил так провести себя. Я далек от наивности, но не разучился искренне и больно пережи­вать подобное отношение к себе. Тем не менее, я благодарен вам за нашу встречу, за интересные моменты, за репетиции и за урок.*

*С уважением. Заслуженный артист России Владимир Г.».*

Мое письмо:

*«Дорогой Володя! Не скрою, я взволнован вашим письмом, вашей искренностью. Впрочем, я так и понимал вас как содержательного искреннего человека и актера. Конечно, я как режиссер и старший творческий коллега все наши нестыковки считаю своей виной. Зна­чит, я был неточен в своих объяснениях, в своей работе с вами. Единственное, в чем вы, конечно, неправы, это в моральном аспекте, в том, что вы подозреваете меня в какой-то степени в коварстве, в обмане. В этом отношении я, поверьте, безупречен. Я слишком люб­лю актеров, чтобы играть с ними в какие-то недостойные игры. Поэтому я прощаюсь с вами с искренним чувством благодарности и без малейшего осадка на душе. Другое дело — профессиональные раз­мышления. Видимо, сперва, наметив эту роль как траги-лириче-скую, нервно-лирическую (помните, я сразу говорил о Достоевском),*

**Театр и педагогика**

**187**

*я потом забыл напоминать вам о колючести этого человека, о его непростом характере, о его внутренних и внешних метаниях, о кон­фликте с Жадовым. И мы с вами в какой-то момент остались толь­ко с любовью и дружбой и оказались сентиментальными. Повторяю, вину за перекос я беру на себя. Второе, в чем мы с вами профессио­нально разошлись (простите, если лезу не в свою область), — это в ощущении масштаба роли. У вас так и остался комплекс маленькой роли, я же искренне не считаю эту роль маленькой и проходной. Я считаю, что эта роль дает нервный толчок всему спектаклю. И третье: тут тоже немного не сошлись наши два профессиональ­ных опыта. Я научен и привык бороться за результат до конца. Мне кажется, что последние усилия — и есть самые главные, что иногда роль дозревает и выстреливает в последние дни и часы, в по­следние прогоны и т. д. Так говорит мой и опыт многих, и это не есть метание, — это диалектика творческого процесса. Вы же (мо­жет быть, ваше актерское поколение в целом) привыкли к прежде­временной фиксации, и тут наши понятия, понятия о внутренней подвижности и свободе расходятся. Извините, пожалуйста, если я веду слишком серьезные творческие дискуссии в неподходящий мо­мент, но я ловлю себя на ощущении, что мне ваша актерская судьба небезразлична. Позвольте еще раз засвидетельствовать вам мою искреннюю симпатию.*

*С премьерой. Фильштинский.*

*PS. Разумеется, я как режиссер разрешаю вам быть в этой роли свободным, играть ее каждый раз по-разному, творчески экспери­ментировать, по-разному зацепляться за Жадова и т. д.»*

Эти два письма я привел, потому что тут, по-моему, есть целый ряд, важных и характерных штрихов, говорящих о сложных отно­шениях режиссера с актером, о непростом использовании этюдного метода, о внутренней свободе актера. И о том, как ответственна в этом случае роль режиссера даже в психологическом отношении, который и должен заботиться, в первую очередь, именно о свободе актера. И если хоть в какой-то степени актер чувствует себя марио­неткой, — это, безусловно, вина режиссера.

...Репетиция с Владимиром Б. (Вышпевский): «Актер пришел с новыми соображениями, вернее, с расслабляющей его «литератур­щиной», но «хитростью», а, впрочем, через напоминание обстоя­тельств удалось вогнать его снова в жесткость, в нерв, во властолю­бие, которые нужны для этой роли».

О другой репетиции.

188

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

«...Мы репетировали кульминационную сцену Жадова и Поли­ны в комнате довольно успешно. Потом перешли на сцену, и акте­ры ее сыграли. Я сижу в ужасе, смотрю: полная мура, деревян-ность, какая-то ахинея. К тому же вялый, путаный, полуэтюдный текст. Какие я меры принял? Еще раз быстро сделал анализ и ска­зал, что ничего страшного не произошло, что, мол, все дело в том, что мы давно не репетировали. И что, конечно, пространство пока у пас неопределенное, декораций еще нет, хотя мы и перешли на сцену, а это непросто и т. д. В общем, смягчил. И не показывал виду, что все это ужасно, а взял и просто тщательно разучил с ними слова первого кусочка. Да, мы разучили слова. Теперь, гово­рю, сыграйте. И далее делал так с каждым кусочком. И вот талант­ливость актера, в конце концов, взяла свое. Мы вернулись к живо­му — это был очень важный процесс: получилось соединение некоторого разучивания с прошлой этюдностью. По ходу дела при­шлось заниматься и «чистой технологией»: соединять фразы, сни­мать лишние ударения и т. и. В общем, опять-таки некий неплохой симбиоз этюдности и технологической придирчивости.»

...Сцепа Юсов — Белогубов. Брать через этюдность...

Злая запись: «Комнатные разговоры ничего не значат, особенно с ленивыми, непрофессиональными, плохими актерами. Выходишь с ними на сцену и оказываешься голым».

А вот добрая запись: «Положительное ощущение: удалось раска­чать Ф., удалось также фактически пройти по сквозному действию Юсова — А.».

...Все-таки жаль, что не знаю волшебных слов, например, того же «действия» или еще чего-то петушиного... Вот бы сразу репети­ровать па сцепе без всяких этих комнатных подготовительных ре­петиций.

...Что значит обученпость актера и его профессиональность? Ви­димо, умение актера готовиться к репетициям.

«У Ф. все как в прорву, дырявое решето... Никакой воли запом­нить, сделать своим, офантазировать».

«Думаю, о том, как Эфрос сделал бы сцену «Жадов - Белогу­бов». Наверное, до момента, когда Белогубов сует ему деньги, они бы играли совсем спокойно, а йотом — нерв, взрыв...»

...Чувство бездарности... Но напоминаю себе одну из главных за­поведей 3. Я. Корогодского: биться до последнего, до самого по­следнего момента работы.

...На одной из последних репетиций. «Хорошо, что у меня оста­ется внимание к людям, к персонажам, к тому, что с ними происхо­дит».

**Театр и педагогика**

**189**

«...Исходящий реквизит покупать самому, иначе ничего не полу­чится, только силы измотаешь на скандалах с реквизиторами».

«...Опять уговариваю себя, чтобы был легкий стремительный спектакль. Несовершенство режиссерского мастерства. Тут никакие теории не оправдают. Нужно все уметь, в том числе, определять «действие», нельзя пренебрежительно к действию относиться».

«Неудачная вечерняя репетиция. Занимался схемой, геомет­рией, «элементарщиной мизансцен» (выражение А. В. Эфроса). Был бессилен наладить кульминацию сцены Полина — Жадов. Или это актеры устали, или я неверно репетировал. И самое непри­ятное, что они молчали напуганные. Не люблю молчащих напуган­ных актеров, молчащих напуганных студентов — пусть лучше скан­далят, говорят глупости».

«Усечь, что мешает играть в движении».

«Не надо педантичных замечаний — надоедаю».

«Страшненький прогон. После него была беседа, достаточно конфликтная, хотя и не вразнос. Кто был прав в конфликте — я или актеры? С одной стороны, конечно же, задание трактирным половым могло быть более точным. С другой стороны, прав я, так как режиссер не может давать никаких заданий, не получая импу­льсов от актеров (хотя общее задание, конечно же, должно быть)».

«...При окончательной постановке начинают сами по себе рабо­тать и помогать делу форма, ритм, энергия, композиция. Но важное примечание: при этом не терять и тонкости, не терять упрямую, ти­хую (!) линию Жадова. Да и у других тоже подлавливать тишину, оценки, свои тона. Как, например, у Полины — у нее тоже должны быть замедления, паузы и т. д.»

«...В последние дни подтверждается одна простая истина: как важно много раз репетировать одну и ту же сцену. Хоть по часу, чтобы учить да учить текст. Вместе с актерами учить текст. Может быть, это и имел в виду Луспекаев, говоря о том, что его метод ра­боты над ролью, — это сидеть дома и учить текст. Тут, может быть, есть некая теоретическая новость. Нужно параллельно вести как бы два процесса: первый — этюдный и второй — учить текст. А это значит изучать автора, стиль, ритмику и т. д. Конечно, бывают слу­чаи, когда актеры со слухом па текст сами легко (даже иногда так легко, что это и вредно) могут выучить текст. Но, например, в Са­маре это не относится практически ни к кому. К тому же некото­рые актеры так и говорят: «Не могу дома учить текст». Практиче­ски это означает — надо разучивать его на репетиции».

...Из записей, относящихся к периоду выпуска:

**190** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

«Объем работы над ролью делят между собой режиссер и актер. В идеале режиссер-постановщик только направляет, корректирует, соотносит работу актера с общим замыслом. Но если он обязан и возбуждать актера, и довозбуждать, и фантазировать вместе с акте­ром, да еще следить за его телом, за зажимами, держать его в фор­ме, следить, чтобы он был живой, то это уже труднейшая... п-е-д-а-г-о-г-и-к-а. А еще приходится вести с актером относительно роли дипломатическую игру: что-то говорить, о чем-то умалчивать, хитрить, распределять свои замечания во времени, иногда отпус­кать «па вольные хлеба», иногда держать в жестком режиме. Это ведь тоже педагогика. В общем, если бы были идеальные актеры, то тогда, может быть, педагогика в театре и не была бы нужна, режис­сер только бы направлял, соотносил художественные компоненты. Но реальный актерский организм несовершенен, он требует тысячи всяких воздействий, требует, если угодно, тысячи всяких хитростей со стороны режиссера. Вот почему реальный режиссер должен быть педагогом.

Размышляю о новой методике. Нет, конечно, старая, последова­тельно педагогическая, полезно-занудная никуда не девается, но надо также резко вводить в методику и подробную ритмизацию ку­сков, и прогоны частей, и работу над стихами и т. д.».

26 января 2002 года был прогон, и я записал себе такие груст­ные его творческие итоги:

«Ощутил бессилие... Актеры слишком уж некрепки, слишком играют без сквозного, слишком без пафоса. Нетверд и маломощен Б. Может быть, я перетончил с ним? Может быть, я напрасно не позволяю ему хоть что-то наиграть? А, может быть, у меня все по­строено бесконфликтно? Почему так убог, не одухотворен и без­действен Ф.? Он но природе безвольный или это я с него не потре­бовал воли. Или от него «светлый» Жадов слишком далек, и светлого Жадова не так просто вырастить из Ф.? Конечно, бывают и при волевой режиссуре ужасные прогоны, однако сегодняшний совсем уж плох. А, может быть, дело в том, что прогонов должно быть больше? Буду считать, что мало было прогонов. Решаю напи­сать актерам письма-требования с акцентом на волю и действие в преддверии следующего прогона. Это какой-то выход. Итак, напи­шу письма Б., Ф., Елене И., ибо направление воли, по крайней мере, их персонажей я знаю очень хорошо».

Паника: Вечерняя репетиция «Полина — Жадов». Тут, пожалуй, неудача еще глубже, ядовитей. Тут я действительно оказался бес­силен. И это в разобранных сценах! О, ужас! Актеры, как попугаи, выполняли схему, и я ничего не мог поделать. Раскачивать лодку

**Театр и педагогика**

**191**

боялся и лишь болта/i банальности... Вот тут-то мне показалась очень убогой вся моя методика. И я позавидовал покойному Анд­рею Александровичу Гончарову, который в подобной ситуации, как рассказывают, «размозжил» бы актеров, довел до бессонницы и этим, видимо, высвободил бы хотя бы их физиологическое подсоз­нание. В общем, единственное мое оправдание, что это были вечер­ние, усталые часы. Но тогда отчего не отменил репетицию!? Кри­зис «маловолевой уговаривательной» режиссуры? Кризис бездейственной методики? Короче, нужно завтра, как ни в чем не бывало, искать новые ходы, кульминации, требовать, обманывать запутывать и т. д. Нужно обязательно реализовать накопления, ко­торые есть. И, как это ни трудно, необходимо, как говорит А. В. Эфрос, схватывать ошибки.

31 января. Видимо, невозможно разобраться в логике театра. Я ведь всерьез думал о поражении, всерьез настраивался на средне­нький результат, и вдруг все успешно, всерьез успешно.

2 февраля — день премьеры.

Поразительная победа! Как всегда, большой ценой, но победа. Успех и у главрежа, и у актеров, и у начальства, и у кассы театра. В чем же дело? Значит, все-таки методика правильная. Сработал «демократизм режиссуры» (выражение 3. Я. Корогодского). В ито­ге работа с актерами как с индивидуальностями оказалась правиль­ной. Значит, методику нашу менять на какую-то другую (о чем на­чинаешь иногда думать в момент отчаяния) не следует. Ибо методика связана не только с определенными привычками, не толь­ко со своей индивидуальностью, но и с некими органическими за­кономерностями.

Профессиональные *итоговые размышления* после спектакля со­стоят, прежде всего, в том, что этюдная методика должна быть в начале, в середине и в конце процесса. В конце процесса — это раз­решение актерам импровизировать уже на сцене. В самарском слу­чае этюдная методика была очень важна. Прежде всего, в работе над сценами Полины и Жадова. Не забыть также два интересных момента работы с актером Владимиром С. над ролью Досужева. Один был где-то в начале репетиций. Помню, я долго мучил С. И, наконец, убедил его в том, что роль Досужева очень актуальна, что это очень современный человек но ощущению им обстоя­тельств жизни, но эмоциональным выплескам. Когда же я стал его мучить дальше, он вдруг во время репетиции, разозлившись, сказал мне: «Вы мне лишнее говорите, делаете слишком уж подробные за­мечания. Дайте мне сыграть. Вот я сыграю вам сейчас про сегод­няшний день». И сыграл блестяще! Это был показательный случай.

192

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Фактически актер попросил меня дать возможность сыграть этюд. Это было здорово. А во время второго премьерпого спектакля был еще один интересный момент, связанный с С. Накануне я увидел, что сцена Досужева была какая-то стоячая, разорванная, и мне вдруг очень захотелось «действия», «сквозного действия», «внут­реннего действия». Я обдумывал, как об этом сказать актеру. В итоге я попросил С. не о действии (я не сказал ему, что должно быть сквозное действие или внутреннее действие), а сказал о внут­реннем движении в поведении этого человека, что вся сцена — еди­ный выплеск тоски и боли, что Досужев хочет сбросить с себя гнет жизни и т. д. Сцена в спектакле прошла хорошо. Термин «сквозное действие» никак у меня язык это не выговаривал. Кстати, Вышнев-ского я тоже просил о движении, о соединении и т. д., а не о дейст­вии. Итак, движение, темп, соединение кусков, среди которых, впрочем, могут быть и паузы, могут быть и моменты тишины — вот идеал. Например, эротическая пауза, которую можно еще развивать в дальнейшей жизни спектакля — пауза после слов Полины: «Ну что ты меня держишь? Захочу уйти, так не удержишь». Пауза, ког­да Жадов обнимает ее так страстно и так беспомощно... Короче го­воря, необходимо осуществлять не сквозное действие, а, скорее, *внутреннее движение, внутреннее соединение —* вот к чему я при­шел. В методике я склонился также к тому, что возможны моменты *разучивания,* теперь я не боюсь этого слова. Во время репетиций разучиванием слов, укладыванием слов в слух актеров я эффектив­но воспользовался дважды... Нужны обязательно моменты просто­го, негромкого, прозрачного текста, чередование сжатости и стре­мительности, с одной стороны, и замедленности — с другой. Оказались очень важными и индивидуальные репетиции, схожие с опытом В. И. Немировича-Данченко. Может быть, они не сработа­ли слишком сильно, но это все-таки было существенное обогаще­ние практической методики. Но, как это ни странно, при огромном количестве репетиций я не успел прорепетировать по-настоящему некоторые сцены и оставил их в спектакле этюдными, не создав, как учит А. В. Эфрос, четкой микроструктуры эпизодов.

Еще один момент, относящийся к методике. Всегда почему-то хочется, чтобы актеры записывали твои режиссерские замечания, но оказывается, это может быть по-разному. Исполнители главных ролей Ф. и Р. во время работы не записали ни строчки. Более того, Р. к предложению написать что-то о Полине отнеслась как-то даже брез­гливо. И в то же время оба почти не забывали замечаний. Еще я убе­дился, что важно, как выражается А. В. Эфрос, идти иногда на внеш-

**Театр и педагогика**

**193**

иие движения, чтобы возбудить внутренние...1 Один из стратегических приемов: сперва вокруг какой-то сцены делать до­статочно долго этюды, а потом взять и быстро ее поставить. Что

мы и сделали.

...Через месяц, уже в начале марта 2002 года, состоялась *премь­ера второго состава* «Доходного места». Опять был значительный успех. Удача была, потому что удалось хорошо организоваться и спланировать работу таким образом, что в пять дней я провел три­надцать репетиций. А по педагогике запись такая: «Нужно не толь­ко ощущать актерскую индивидуальность, что очень важно, но важно также видеть их, актеров, мастерство. У каждого актера есть свое мастерство, с которым и нужно соотноситься: сотрудничать или бороться. Вот, например, характерный случай был с актером М. Я видел его плюсы: стать, голос, неплохой набор красок, кото­рый он мог предложить. Но видел и его минусы — понимание им роли, как смены статических красок или состояний, его рабскую зависимость от текста. Видел, что он «сыграть» понимает, как «ска­зать». И что он оперирует набором заготовок. По этим элементам его мастерства я и пытался бить. В таких случаях, конечно, очень важно уметь сбивать с мастерства, «запутывать». «Запутать» его так, чтобы он растерялся, оказался в голом, то есть в этюдном со­стоянии. Нужно иметь приемы, чтобы «снимать» мастерство, осво­бождать от тяжести, вязкости, замусоренное™ и т. д. На заключи­тельной беседе с актерами я просил их поклоняться не мастерству, а содержанию, не уставать углубляться в содержание ролей, не ка­нонизировать мастерство — ни большое мастерство, которое есть, скажем, у опытных артистов М. и И., ни начатки мастерства, как у Юры М. или у Ларисы С. Просил не бояться работать без мастер­ства, без театральных представлений о процессе, терминов, саморе­жиссуры и т. д. Просил не смотреть на себя со стороны».

Что касается общего методического итога работы в Самаре над «Доходным местом», он, конечно, состоит в *сочетании этюдности с другими приемами и методами работы:* этюдиость и разучивание текста, этюдность и мизансцена, этюдность па всех этапах работы, в том числе этюдные инъекции во время уже поставленного и иду­щего спектакля.

Новый опыт — «Chekhovs jokes» («Шутки Чехова»), спектакль в «Classic-theatre» в Вашингтоне с американскими актерами. Не стоит преувеличивать экзотизм этого предприятия. Мол, Америка...

1 Эфрос А. В. Профессия — режиссер. — М., 1993.

13 Закат № 1775

194

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Вашингтон... необычайно... В конце концов, Вашингтон с его вели­чественным вокзалом, аэропортом, замечательными музеями и пар­ками, Белым домом, Капитолием и Пентагоном был за стенами. А мы работали в обыкновенном небольшом театре, с нормальными, обыкновенными милыми шестью актерами. Тем не менее, все, что я говорил, было для актеров ново, странно, неожиданно, интересно, иногда даже восхитительно, а порой и раздражительно... В Вашинг­тоне я тоже, разумеется, практиковал этюдный метод, но тут были новые нюансы. Надо сказать, что контакты с актерами начались у нас еще до начала репетиций — репетициям предшествовал, как это у американцев принято, отбор исполнителей. И, разумеется, изучая претендентов на роли, я им давал всякие этюдные задания. Но вот начались репетиции, и тут я решил начинать как раз не с этюдов, а с читки. Правда, по ходу дела я все время повторял, don't act, т. е. не играть. Примитивное, на первый взгляд, замечание «не играть!» для кого-то оказалось эффективно, для кого-то не очень, во всяком случае, проблема была поставлена — don't act.

Такое простое замечание, как «не играть», такую просьбу, такое уговаривание, я использовал и в дальнейших своих режиссер-ско-иедагогических работах. Эту идею обычно выдвигаешь актерам как новую, только что возникшую. Иногда скажешь, сделав перед этим все необходимые комплименты по поводу сыгранной сцены, мол, у вас получается, все неплохо, но давайте, мол, сделаем такой вариант: (так и скажешь — вариант) попробуем ие играть, а только лишь воспринимать все, что происходит, все, что происходит в этом эпизоде на площадке и в воображении персонажей... Этот простой совет обычно срабатывает.

Итак, прочитав оба чеховских водевиля — «Предложение» и «Медведь», — мы, как обычно, стали делать этюды — сперва с акте­ром Джозефом на вход Ломова в «Предложении», потом на конф­ликт между Натальей и Ломовым (Рената и Джозеф). И вот инте­ресный в методическом отношении момент: я попросил Ломова сыграть так, чтобы внутри у него происходил спор двух людей: один — за женитьбу, другой — против. И чтобы оба рассуждали вслух... Также полезной оказалась и раскрутка роли Натальи через ее физическое самочувствие.

После нескольких этюдов мы сели за текст уже более плотно. Я просил не читать слова ролей вне видений. Также мы уточняли переходы и переходики от куска к куску, от кусочка к кусочку. По­том — снова этюды. Попросил актрису сделать ассоциативный этюд на ситуацию «Выходить замуж — не выходить замуж». Она сделала очень сильный этюд из своей жизни. Он назывался «Пись-

**Театр и педагогика**

**195**

мо», и сразу после этого мы попробовали сцепу, где Наталья кри­чит: «Вернуть», т. е. вернуть выдворенного жениха. Это получилось у Ренаты с большой тоской и нежностью.

А вот пошли уже репетиции «Медведя». Тут я по-всякому репе­тировал: то давал им дополнительный обильный реквизит, то пред­лагал сделать разные варианты первой сцены: сперва Лука пел ба­рыне колыбельную, чтобы ее утешить, потом она пела траурную мелодию, перебирая письма мужа к его любовницам и т. д. и т. д. В этих перебросах, думаю, была дополнительная этюдность. И хотя эти попытки были разной успешности, для меня важно было приу­чить актеров к мысли, что все может меняться, что каждый вариант не закрепляется навсегда, что нет повторения и заучивания. А это для американцев было очень ново.

Я следующим образом сформулировал так цели этой работы («Шуток Чехова») в Вашингтоне. Это, во-первых, *прямая проверка* разных типов этюда, а именно:

а) этюд без прочитывания пьесы;

б) этюд после одного прочтения пьесы актерами;

в) этюд после разбивки сцен на куски;

г) этюд ассоциативный и проч.

Второе — *проверка методов работы над воображением:* расска­зы, рисование (например, рисование карты Воловьих лужков). Это все актеры проделывали. Они также приносили всякие картинки, насыщающие воображение. Приносили, например, журнальные картинки собак всяких пород для «Предложения», кто-то принес фотографию породистого дога. Оказалось, этот актер постоянно но­сил в бумажнике портрет любимой собаки.

Проверялись также приемы сближения роли с собой. Вот, ска­жем, у Брайана (Ломов) в дело пошли ассоциации из его деревен­ской алабамской жизни. Цель была — погрузить актеров в вообра­жаемый мир. И особенно важным было всяческое, эмоциональное и игровое, раскачивание актеров через тренинг, в том числе, через «навязанный ритм» (упражнение Ларисы Грачевой).

...«Репетиция была удачно организована. Это было изучение си­туации Поповой в «Медведе» с Линеттой в этой роли (а исполни­тель роли Смирнова Там, сидя в другом углу репетиционного зала, читал и перечитывал в это время пьесу. Для экономии времени. Потом я начал с Тамом подробное фантазирование его ситуации с должниками. Он разбирался и все записывал. Вообще, он записы­вал за мной бесконечно. Тогда я, кстати говоря, впервые усомнился в том, что записывание актерами всего, что говорит режиссер, по-

196

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

лезно. Там записывал хорошо, по первая же проба была плохая, бессмысленная. Он ничего не понял относительно того, что необхо­дим костюм, что надо овладеть конкретным физическим самочув­ствием героя.»

Я пытался работать по-разному. Проверял, например, возмож­ность строить сцены маленькими кусочками, то есть без всякой пе­дагогики: иди, повернись, замри, не двигайся, мерзни, сядь, встань, распахни плед, снова замерзни и т. д. Или разбивал на куски, спра­шивая актеров, какие, сколько кусков в каждой сцене, и настаивал на том, чтобы они это усваивали. Или вот такая хитрость: иногда чувствовал, что слишком рьяно гоню «производство», и хотя рабо­та шла вроде бы нормально, я снова начинал говорить про подклю­чение к роли себя, своих интимных переживаний. Потом я изло­жил им свой обычный педагогический тезис, что в театре главный человек не режиссер, а актер, что тоже для них было ново и удиви­тельно. Занимался я также «укладыванием текста». И чувствовал, что это необходимо. «О, ужас!» — я бы сказал раньше, но в Вашин­гтоне это было практично, актерам необходимо было даже подска­зывать интонации. Во всяком случае, пришлось много говорить о связности, о летучести текста, о том, что во фразе должно быть одно ударение, и хотя я имел дело с английским текстом, все равно такая работа была полезна. Еще одна серьезная педагогическая ак­ция: я предложил Таму сочинять список женщин. Ведь Смирнов говорит, что у пего было очень много женщин. Тонкость заключа­лась в том, что я попросил написать список женщин не Смирнова, героя пьесы, а его, актера Тама. И он честно сидел и пыхтел над этим списком. В желании раскрыть и освободить актера я шел именно через педагогику. В итоге этот период репетиций помог мне в частности добиться их большей уверенности. Для меня же обнаружилось обаяние и Смирнова (Там), и Луки (Джон). У Попо­вой (Линетта) проявилась некая чувственность и некрепкая попа-чалу, но все-таки содержательная связь с воображаемым покойным мужем. А у Тама — параллели с его личной биографией. Увы, ни­как не возникал задуманный мною (и, как мне кажется, предусмот­ренный Чеховым) разговор с залом, со зрителями.

«...Получил неприятную рекламацию на свою последнюю репе­тицию. Там сказал, что я слишком часто его останавливаю, не даю ему самостоятельности. Я услышал это и дал ему на следующей ре­петиции возможность сказать монолог четыре раза безо всяких остановок. И правильно сделал. Актер заметил, что это была его лучшая репетиция.»

**Театр и педагогика** **197**

Желая разбудить воображение Тама, чтобы он знал, как его ге­рой ездил накануне по должникам, как он мотался по уезду, я по­просил актера сделать этюд «Ночь в корчме». (Смирнов жалуется, что ночевал в корчме на полу у водочного бочонка.) Этюд был ин­тересный: Смирнов лежит, ворочается, у него бессонница, потом заснул, были какие-то сны, потом он проснулся и стал писать спи­сок своих женщин, потом снова спал, просыпался, писал список и т. д. Этюд был любопытный, но, правда, не совсем самостоятель­ный. По ходу дела я все время что-то подкидывал Таму. Этюд был, тем не менее, неплохой. В Смирнове вот-вот могло появиться нуж­ное ощущение некоей мужской неприкаянности, дурацкости его холостой жизни. Этюд вполне мог разбудить воображение актера, но в итоге он не продвинул Тама никуда. И сцену, к которой гото­вил его этот этюд, он сыграл очень деревянно. Связи этюда со всем остальным не почувствовал. Почему так произошло? Может быть, потому, что я ему, действительно, слишком помогал, навязчиво ре­жиссировал этюд. А режиссированный этюд — это ерунда, *этюд и режиссирование не совместимы.* А может, он делал этюд, абсолютно не понимая, для чего это. Вполне может быть такое...

Потом после одной из репетиций была еще такая претензия ак­теров, что я, мол, даю противоречивые задания: то расслабляю их, то заставляю действовать энергично. Да, я так и делал. И делал это вполне сознательно, ибо живое человеческое существование и со­стоит из чередования напряжений и расслаблений. Однако надо признать, что на этом этапе актеры не понимали, чего я от них хочу.

«...Нечего глупо радоваться отдельным режиссерским находкам, если при этом Брайан в роли Ломова буквально цепенеет. Надо *возвращаться к этюдности* или ставить перед актерами при выу­ченном уже тексте больше вопросов по содержанию. А не только заклинать, мол, не играй — иди от себя.»

«...Надо нарисовать генеалогическое древо Чубуковых и Ломо­вых, из-за чего в общем-то и разгорелся весь сыр-бор. Это должно быть хорошо разработано в воображении. Надо подключать тре­нинг навязанного ритма, надо оснастить актеров иаиподробнейшим реквизитом. Надо, чтобы Рената (исполнительница роли Натали) Двигалась по содержанию кусков, тогда ей будет не до «пения» тек­ста. Надо соединять эксцентрику и человечность, это и есть фокус спектакля — идиотизм и человечность одновременно».

«...Употребил очень наивный педагогический прием, предложив актерам разыграть как бы футбольный матч между Ломовым и Чу-буковым в споре о Лужках со счетом аргументов. Выиграла семья

198

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика *;***

Чубуковых со счетом 8:4. Прием простенький, однако это застави­ло и Ломова и Чубукова разобраться, где победа, а где поражение. Все были довольны. Вывод: всегда *нужны репетиционные приемы.*

«...Добиваться свободное™ всеми средствами: прогоном сцен, прогоном полным, дополнительным фантазированием, уточнением зерен, уточнением «сквозных», усложнением мизансцен, упрощени­ем мизансцен, уточнением пространства, реквизита, костюмов...».

«...Перед самой простейшей репетицией, сто раз разобранной сцены все же полезно задумываться наново: а что все-таки здесь происходит?»

«...Как добиться, чтобы Брайан не наигрывал? Нужно приду­мать какие-то особые способы его освобождения. Он себя загружа­ет фантазиями, но и образность-то в его голове литературная, а не живая. Видимо, им нужно заниматься больше, чем другими. Надо вести репетиции в такой атмосфере, которая снимает напугаииость и напряжение...

Последняя комнатная репетиция была плохая, *непедагогическая.* Актеры были напуганы. Во-первых, зря пустил постороннего чело­века, который попросил разрешения присутствовать на репетиции. Он их знал. Во-вторых, пришла новая неуверенная переводчица...». «...Надо, чтобы репетиции на сцене продолжали носить педаго­гический характер».

...Несмотря ни на что премьера была успешная. И по приему зрителей, и по вашингтонской прессе.

Теперь о педагогических достижениях и проблемах, возникших во время работы над спектаклем «Шутки Чехова» в Вашингтоне. Ставлю себе вопросы и пытаюсь на них ответить. Как был использован этюдный метод? Насколько он был эф­фективен? В случае с актером, который играл Смирнова, безуслов­но. И списки женщин, которые он писал, — это, конечно, этюдный прием, и этюд «В корчме». А в случае с исполнительницей роли Поповой, этюдность была мною брошена, вот и получился прокол. Хотя, надо заметить, у этой роли особая трудность. Сама герои­ня — слегка кривляка. Поэтому совсем снимать с актрисы приметы инженю, призывая ее к игре от себя, было небезопасно. С Джоном, исполнителем роли Луки, тоже не был полноценно использован этюдный метод, но «раскачивал» я его правильно. Хороший этюд для поворотного момента в роли Натали был сделан Ренатой в «Предложении». Брайана я тоже раскачивал правильно, и в итоге он играл очень хорошо. Что касается Барри, исполнителя роли Чу­букова, его пришлось обманывать, вся методика была именно мето­дикой его обмана, чтобы «сбить» с мастерства. Были применены и

**Театр и педагогика** **199**

новые педагогические приемы. (Правда, они, с одной стороны, пе­дагогические, с другой, — режиссерские.) Шла работа над ударени­ями, тут же разучивался текст, и осуществлялась более тщательная, чем раньше, разбивка на куски.

Очень показательны мои споры с главным режиссером театра Инной Шапиро о действенности. Она, кстати, была и моей пере­водчицей, так что была в курсе всей работы. Она все тянула меня заниматься действием, строить действенный каркас. Когда что-то не получается, бывает, и дрогнешь. Призадумался и я. Но оконча­нии работы над спектаклем повторю: вся эта действенность не эф­фективна. Во всяком случае, для меня. В итоге я опять не пожалел, что не занимаюсь действием. Что было бы, если бы я пользовался действием? Я бы, например, не прошел вместе с актером эмоциона­льный путь Смирнова в «Медведе». Если бы строил «действенный каркас», я бы схематизировал роль. Мне кажется, что опора на дей­ствие опасно сокращает и выносит за скобки изучение эмоциональ­ного пути героя. Если бы я пользовался действием, я бы не приду­мал Таму очень содержательные наузы перед и после монолога. Не ввел бы сочетание монолога с танцем, не было бы такой томитель­ной, эмоциональной паузы перед началом танцевания и не было бы паузы в конце. Все это были достижения моего (вместе с актером, разумеется) эмоционального мышления, достижения *этюдного мышления* но поводу роли. Актер включался в этот процесс не как радостно кивающий объект действенного анализа. Пусть он оказы­вает трудной творческой задаче естественное сопротивление, как человек, у которого не получается. Но не получается у актера пото­му, что он не все чувствует, не находится в правильном эмоциона­льном регистре, не совпадает с миром чувств персонажа. Каким же это «действием» можно заменить? Никаким, по-моему.

Могут, конечно, сказать, что это вы лично любите бездействен­ность, потому что любите в людях беспомощность, неопределен­ность, момент сомнений, момент «не знаю, как быть дальше». Мо­жет быть... Во всяком случае, нельзя говорить о действии отдельно. Оно должно быть крепко-накрепко интегрировано с чувством. В конце концов, пусть это называется «действо-чувство» или «чув­ство-действие». Действие не самоценно. К нему и обращаться надо, по-моему, только в крайних случаях, когда чувство не приходит само по себе. Действие — не самоцель. Где-то оно пригодно, а

где-то нет.

Еще был такой кризисный момент в «Медведе». Не получалось. Инна сказала, что мол, у Смирнова с Поповой разваливается обще­ние. Тем не менее, я не стал особо заниматься общением. А что-то

**200** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

получилось, когда во время монолога Смирнова я перестал застав­лять его метаться по сцене и подбегать к зрителям. Усадил его в спокойную сидячую мизансцену, то есть как бы в бездейственную. И тогда что-то пошло. Он сам связался с Поповой. В следующем куске ему сидеть было уже неудобно, и я разрешил ему ходить. Тут уже и с ходьбой стало получаться. Таким образом, опять-таки *не в «действии», не в «общении»,* не в технологических элементах дело, а в тонких жизненных нюансах поведения, *в нюансах распо­ложения человека в жизненном пространстве.*

Далее есть запись, где я себя критикую за кое-какие режиссер­ские просчеты, за некоторую небрежность к мизансценам, напри­мер, к последней каскадной гонке. Но вот снова о педагогике. Хо­роший прием — писать «закулисные диалоги», то есть кусочки жизни, которые мы не видим, но которые объективно существуют и предваряют то, что происходит на сцене. Например, маленький эпизод, когда где-то в передней слуга задерживает Смирнова, не пускает его, рвущегося к барыне. И я написал текст эпизода «За­держивание». Впрочем, может быть, это было эффективно только потому, что актеры — американцы, а русские просто сыграли бы за кулисами этюд.

Важная вещь — это *колебания в актере* (в данном случае в Таме) *между напряжением и расслаблением.* Вот он отдает Поповой честь (напряжен), вот он улыбается (расслаблен), вот снова отдает честь (напряжен), вот расстегивает пуговицы (расслаблен), т. е. ми­зансцены подчеркнули чередование напряжений и расслаблений.

Был испробован и *этюд без знания пьесы.* Это случай с испол­нителем роли Луки (Джоном). Так вышло, что он пришел и, не прочитав пьесу, сразу начал работать. Дальше был испробован *этюд после одного прочтения* и, наконец, *этюд после разбивки сцен на куски.* Вот тут я подметил, что даже нормальная, полезная *раз­бивка сцены на куски мешает этюдности,* хотя, может быть, и вре­менно. Удивительно! Сперва даже такой (уж без этого не обой­тись) обычный прием, как разбивка на куски, на какое-то время зажимает актера, как всякая регламентация, рациональность. *И по­сле разбивки снова нужно возвращать этюдность.* Когда я разбивал сцену на куски, делая как бы технологическую работу, я старался тут же оттенять это каким-нибудь разговором о приближении к себе, о личных ассоциациях. *«Технология, знай свое место!».* Или вот тоже неплохой прием: задаю вопрос актеру: «Как вы предлагае­те разбить сцену па куски?» То есть, начинаю с них, а не с себя. Хотя, казалось бы, разбивка на куски — забота чисто режиссерская.

**Театр и педагогика**

**201**

Иногда я говорил: «Давайте делать живые переходы между кус­ками». Конечно, это практически означало все делать живым. К тому же это еще раз заставляло задумываться в самом, казалось бы, элементарном случае, над тем, что все-таки происходит в сцене. А подход вроде бы наивный: «Давайте делать переходики». И еще иногда я говорил с актерами на, казалось бы, самом примитивном языке: «А давайте здесь тихо говорить! Давайте негромкую речь искать!» Ну, казалось бы, что может быть формальнее такого пред­ложения? На самом деле, это сбивало актеров с крика, с ора, с де­кламации.

Вот некоторые мои режиссерско-педагогические опыты или, если угодно, опыты педагогическо-режиссерские. Мне кажется, что педагогика всегда может помочь режиссеру пробиваться сквозь его режиссерские дебри.

Итак, *театр и педагогика — это родные брат и сестра. Они близки друг другу,* по взаимодействуют непросто. Чтобы осущест­вить это взаимодействие, требуются немалый опыт и значительные творческие усилия.

**А. В. ЭФРОС И ЭТЮДНЫЙ МЕТОД**

Анатолий Васильевич Эфрос для нас не просто выдающийся ре­жиссер — это кумир нашего времени, нашего поколения, нашей те­атральной молодости. Этот человек возвысил нашу профессию, он приблизил ее к царице всех искусств — поэзии. В замечательной, возлюбленной нами четверке театральных деятелей, начинавшей и прославившейся в 1960-е годы: Ефремов, Любимов, Товстоногов, Эфрос — он, пожалуй, был наиболее отмечен божьей искрой ре­жиссерского таланта. Он оставил в нашей памяти потрясающие спектакли. К счастью, есть спектакли, снятые на пленку, телевизи­онные версии его работ, его фильмы, и есть, наконец, удивитель­ные его книги. Это замечательный четырехтомник, который все мы знаем почти наизусть.

Я невольно начал с такого несколько пышного признания в любви к этому человеку. Теперь я хочу приступить к одному част­ному вопросу — о методологии Эфроса, о практике и высказывани­ях Анатолия Васильевича. С понятием «этюдный метод» связано не так уж много крупных театральных имей: это К. С. Станислав­ский, М. О. Кнебель, А. Д. Попов. А далее «по наследственной ли­нии» уже идет прямой ученик Кнебель и Попова — Анатолий Ва­сильевич Эфрос. Были еще такие замечательные мастера, как Зиновий Яковлевич Корогодский, Михаил Михайлович Буткевич. Николай Васильевич Демидов тоже имеет отношение к теме этюд-

**202** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

ного метода. Ныне этюдный метод исповедуют Леонид Хейфец и Лев Додин. Вот, пожалуй, и все. Но хотя все это крупные лично­сти, сейчас я хотел бы поразмышлять об этюдном методе именно в практике А. В. Эфроса. Оговорюсь сразу, такой выдающийся та­лант, как Эфрос, не исчерпывается никакой методологией. Худож­ник выше методологии. Но все же режиссура очень связана с мето­дом работы. Да и сам Анатолий Васильевич писал об этом очень заинтересованно.

Небольшая историческая справка. Эфрос не только учился у Кпебель и у Попова, но и свою серьезную творческую жизнь прак­тически начал под крылом Кпебель. Он, правда, ставил до этого спектакли в Рязани, но очень скоро Мария Осиповна вытащила его в Москву, пригласив поначалу в маленький театр ЦДКЖ (Центра­льный Дом культуры железнодорожников). В театре, где Кнебель уже тогда активно использовала метод действенного анализа — этюдный метод, Эфрос и поставил первые заметные спектакли. Вскоре она стала главным режиссером Центрального детского теат­ра, и опять позвала Эфроса работать. Первые постановки молодого режиссера в ЦДТ принесли ему громкую славу: «В добрый час», где играл Олег Ефремов, «Друг мой Колька». Эти работы были в высшей степени успешны, и, что очень важно для нашего разгово­ра, они делались, если можно так сказать, самым чистым этюдным методом. Тому есть свидетельства.

Московскую театральную публику привлекла необыкновенная раскованность, свежесть, непосредственность и жизненность этих работ. В спектакле «Друг мой Колька» участвовали очень молоде­нькие артисты, ученики Эфроса по студии, организованной при Центральном детском театре. Уже тогда Анатолий Васильевич пре­подавал. И у него образовалась тогда исключительно интересная, собранная из юных студийцев и из молодых актеров детского теат­ра театральная команда. Это была благодатная почва для работы этюдным методом. Был ли это этюдный метод именно по М. О. Кпебель? Трудно судить. Я уже писал, что Кнебель, скорее, как мне кажется, наследница Станиславского по линии метода дей­ственного анализа, нежели по этюдному методу. Предполагаю, что в понятии Анатолия Васильевича этюдный метод был несколько другим, чем у Кнебель. Забегая вперед, отмечу: в воспоминаниях Антонины Дмитриевой написано, что Эфрос в период работы в ЦДТ *разрабатывал* этюдный метод1. Она могла бы написать, что он тогда *пользовался* этюдным методом, но написала, что он его

Здесь и далее приведены воспоминания актеров из книги «Театр Анатолия Эфроса: Воспоминания. Статьи». — М., 2000.

**Театр и педагогика**

**203**

*разрабатывал.* Это косвенное свидетельство методологической са­мостоятельности Эфроса. Тем не менее, за основу он взял наследие Станиславского, опыты Кнебель.

В первой своей книге «Репетиция — любовь моя» Эфрос рас­сказывает, что уже в институте было у них, у студентов, тяготение к Станиславскому, как он подчеркивает, «на основе нашего стрем­ления к правде». Был у них интерес к его открытиям последнего периода. Прошу прощения за обилие цитат и ссылок, но уж такая тема этой статьи — теоретическая.

А.В. отмечает: *«И, тем tie менее, только в детском театре, столкнувшись с М. О. Кнебель, О. Ефремовым и другими, я по-на­стоящему понял практически, что такое этот метод. Актеры уме­ли точно определять суть сценического происшествия импровизаци­онным способом, еще даже не зная текста, вступали в игру. Приходя на репетицию, мы рассаживались, но вскоре уже вставали, актер должен анализировать в действии».*

*«Этюдный метод* — *сверхпрактическая вещь. После действенно­го разбора все должно быть так ясно, чтобы сразу можно было выйти на сцену и сымпровизировать. Разобрать, что тут происхо­дит со всем учетом глубины, извлечь профессиональный каркас и сыграть все на сцене. Под словом «ремесло» мы подразумеваем не­что плохое, но знать такое ремесло необходимо, это истинное ре­месло. Мысль работает аналитически, фантазия художника рабо­тает точно в психофизическом действенном плане, основа становится действенной, динамичной.*

*Надо мыслить действенно-психофизически. Основа такого мыш­ления в том, что человек видит все через действие, через столкнове­ние. Если подходить так к спектаклю, то в нем никогда не будет скуки, сонности и это все будет взято не с неба, а из самой жизни.*

*...Надо приучать себя не вести сидячий образ жизни на репети­циях. Я почти всегда на ногах и актеры тоже. Как ни странно, а истина «в ногах». Актер должен все понять телом своим.*

*...Заниматься этюдным методом надо себя заставлять. А часто не охота. Но если разобрал и сразу же не сделал этюда* — *это то же самое, что выучить иностранное слово и не употреблять его. Если однажды пропустишь этюд, — пропадает последовательность. Но зато сцена, закрепленная этюдом, будет закреплена до премь­еры. При этюдном методе: действия — ствол, а слова — листва.*

*Репетицию проводить на ногах, чтобы не было тяжелого перехо­да от застольного периода к сцене. Разбор и этюд не должны суще­ствовать отдельно. Одно вытекает из другого. Разбор — это полу­этюд, а этюд — это действенный разбор.*

204

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

*Режиссер должен высказываться конкретно, почти физически осязаемо, чтобы все было понятно.*

*Когда есть ощутимая конкретность, зримость, тогда это замы­сел. Все должно быть ясно, будто замысел* — *это предмет, который можно поставить на стол.*

*...Что такое настоящий анализ? Это, прежде всего точное схва­тывание с чего начиналось, как развивалось и чем кончилось.*

*...В Рязанском театре я смотрел как-то одну плохую пьесу, но она настолько импровизационно, настолько живо, настолько зарази­тельно и «от себя» игралась, что заставляла всех и волноваться, и смеяться. И все в один голос говорили: «В какой хорошей манере они играют!»*

*Я спросил: «Как они репетировали?» Актеры сказали: «Этюда­ми, импровизационно».*

А вот слова из книги «Продолжение театрального романа»:

«Какое удовольствие не умничать, а играть, искать на самой площадке, рядом с партнером, видя выражение его глаз, ощущая движение его тела и зная, что перед тобой именно тот, с которым ты общаешься».

Снова свидетельства Антонины Дмитриевой. Речь идет о перио­де работы в Центральном детском театре. Актриса пишет, что на репетициях спектакля «Друг мой Колька» испытывала чувство вос­торга. Это был дипломный спектакль студии Центрального детско­го театра, в который влились и молодые актеры: *«Работать с ним было огромное удовольствие, репетиции превращались в увлекатель­ную игру. Мы делали этюды, а автор — Хмелик, сидел и вписывал в пьесу наши реплики, рожденные на репетиции, которые казались ему гораздо интереснее тех, что у него были написаны».*

Это был, как видно, прекрасный и, я бы сказал, классический этюдный метод. Еще одна интересная цитата из Антонины Дмит­риевой: *«Тогда в 50-е, 60-е годы все говорили, что Станиславский великий, он открыл действие, но никто в этом ничего не понимал, поверьте. Эфрос, кажется, единственный мог расшифровать это понятие и применить его на практике так результативно».*

Это существенное замечание актрисы, что тогда «действие» уже было несколько расхожим термином, и все *будто бы* этому покло­нялись, и все *будто бы* это понимали. Актриса верно замечает, что это не такое простое понятие, а вот Эфросом оно ощущалось впол­не определенно, хотя сугубо индивидуально: *«Мы все были молоды, и он был молодой. По ночам собирались все вместе и репетировали «Ромео и Джульетту», играя подряд все роли. Я, например, кого то­лько не переиграла: и Джульетту, и Ромео. Выбиралась, например,*

**Театр и педагогика**

**205**

*какая-то сцена, он разбирал ее и спрашивал: «Ну, кто сегодня бу­дет играть за Тибалъда?» Я, конечно, тут же кричала: «Я хочу, я*

*хочу!»*

Это ведь тоже характерный, типичный для этюдного метода мо­мент, когда актеры в начальный период работы пробуют все роли. В чем смысл такой методики? Видимо, в том, что обстоятельства всей пьесы и все человеческие обстоятельства изучались не умо­зрительно, а актерскими организмами. Причем, всей командой. За­бегая вперед, скажу, что, кажется, в последующем в творчестве Эф­роса этот прием, — когда актеры пробуют разные роли, уже почти не использовался. Во всяком случае, упоминание об этом звучит лишь однажды.

Следующий период творчества Эфроса — работа в театре Ле­нинского комсомола. Начну с той же Антонины Дмитриевой, кото­рая описывает спектакль «В день свадьбы». Это спектакль, кстати, мне и самому посчастливилось видеть и испытать на нем сильное волнение. Помню финал, незабываемое сочетание бытовой досто­верности и художественной легкости... Но это к слову — нас инте­ресует методика. Так вот, Дмитриева пишет, что на репетициях Эфрос разбирал сцену за сценой, просил делать этюды, и постепен­но через этюды прошли почти все актеры труппы театра, даже те, кто потом не был занят в спектакле. *«Я была занята почти в каж­дой сцене, и играла этюды со многими актерами, как бы объясняя, показывая им новый для многих метод работы».*

Приведу также воспоминания Александра Збруева, актера теат­ра Ленинского Комсомола. Он пишет: *«Эфрос мог вызвать на сцену любого артиста, сидящего в зале, и проверить на нем то действие, которое предлагал, причем на мужскую роль могла быть приглашена и женщина. Например, выходила Броня Захарова и объясняла мне: «Ты не верно понял Эфроса: нужно так и так...». И показывала уди­вительные вещи, ведь она пришла в Ленком с Эфросом из детского театра и понимала его значительно лучше нас».*

Теперь слово Анатолию Грачеву: *«Мы входили в роль бурно и импровизационно, так как действовать начинали, еще не до конца зная текст, и Эфрос позволял поначалу неточное знание текста, лишь бы мы точно сумели сделать то, что он объяснял./.../ Он при­зывал: Попробуйте сходу, без всяких вопросов, не стесняйтесь ниче­го, сделайте. Сходу делайте, сходу. Этот его призыв «делать схо­ду», ничего не боясь, я воспринял, слава Богу, и до сих пор мне это помогает. Будь то проба в кино или работа в театре с новым ре­жиссером — в принципе я ничего не боюсь. Я могу самую непонят-*

**206** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

*ную вещь сходу сыграть, не задумываюсь,* — *он так приучил. Так было и в «Счастливых днях».*

Спектакль «Счастливые дни несчастливого человека» я тоже видел и вспоминаю как некое волшебство. Какая странная экзи­стенциальная атмосфера была в этом спектакле... Как тонко там был введен записанный па фонограмму звук игры в волейбол — удары но мячу!

Описывает Грачев и репетиции центральной сцены «Ромео и Джульетты». Эфрос предложил Грачеву и Яковлевой почувство­вать точную физическую дистанцию между Ромео и Джульеттой, пространство, которое заполнено плотным воздухом, таким плот­ным, что нельзя друг к другу подойти, нельзя сократить расстоя­ние. Нельзя подойти, потому что может произойти электрический разряд, но нельзя и увеличить дистанцию, потому что тогда поте­ряется связь. Интереснейший методический нюанс: как Эфрос чи­тал пьесы актерам, играя и в то же время произнося текст нарочито монотонным голосом. Это было, по свидетельству Грачева, очень впечатляюще.

Вообще, я не припомню другого такого случая, чтобы остались такие интересные актерские воспоминания о каком-либо режиссе­ре, такие подробные и содержательные. Видимо, Анатолий Василь­евич производил особое, неизгладимое и облагораживающее влия­ние на актеров.

Но вот возникают в методологии А. В. Эфроса некоторые неу­вязки. Сначала приведу одно личное воспоминание. Когда я учил­ся в театральном институте, то часто ездил в Москву, жадно впи­тывая атмосферу, спектакли и все события столичной театральной жизни. Приезжал на неделю-полторы, смотрел за это время де-сять-пятнадцать спектаклей, записывал впечатления... Все это осве­щалось страстью попять смысл повой методики, тогда это называ­лось действенным анализом. Не случайно после наших настырных приставаний Рафаил Рафаилович Суслович, наш мастер, пригла­сил преподавать курсе Розу Абрамовну Сироту. Мы очень хотели постигнуть с ее помощью действенный анализ. И вот с этой же це­лью, будучи в Москве, я попросил у Эфроса разрешения бывать на его репетициях.

Это были, может, всего три или четыре репетиции. Помню, он работал над спектаклем «Мольер». И вот однажды я попал па очень интимную репетицию. Мы сидели не в зрительном и даже не в репетиционном зале, а вообще в каком-то углу под лестницей, в каком-то закутке. Там стоял маленький столик, за которым все и расположились... Было несколько актеров. И врезалось в память,

**Театр и педагогика**

**207**

что было там некое недовольство друг другом — режиссера и акте­ров. И, прежде всего, это были претензии актеров к Эфросу. Прав­да, они вполне скромно бурчали о своих проблемах. Вполне скром­но — никакой дерзости, упаси Бог! В том-то и дело, что это еще не был конфликтный период конца Малой Бронной или Таганки. Нет, это еще был Ленком, был период расцвета творчества Эфроса. И вот где-то, видимо, уже ближе к концу этого почти четырехлет­него периода его работы в Ленкоме я и оказался на репетиции «Мольера». Итак, актеры бурчали. В чем был смысл их «бурча­ния»? Естественно, я сейчас не скажу, кто именно и что говорил, не процитирую точно, но смысл я запомнил очень хорошо: Актеры: «Вы нами мало занимаетесь». Эфрос: «А в чем дело?»

Актеры: «Вот раньше вы с нами делали этюды, вы с нами по­дробнее всем занимались».

Этот актерский тезис я очень хорошо запомнил. И помню, в ка­ком духе был ответ Эфроса. Он сказал примерно так: «Да вы уже сами не маленькие, можете сами обдумывать подробности, а мне более важна сейчас моя режиссерская профессия, мне интересно строить спектакль, находить его музыкальность». То есть, он при­знал, что у него новые интересы. В ответ продолжалось бурчание: «Вы нами не занимаетесь». За всем этим чувствовались неудовлет­ворение и обида. А он опять: «Сами работайте — не маленькие!» Такое вот было противостояние...

Вот теперь мы вольны встать па ту или на другую сторону: па сторону Эфроса или на сторону актеров... А, действительно, сколь­ко можно возиться с актерами, с мастерами, занимаясь подробны­ми этюдными пробами? Это, с одной стороны. С другой же сторо­ны, жизнь показывает, что с актерами, увы, приходится возиться всегда. Нет идеальных актеров. Даже Эфрос не имел труппы, сплошь состоящей из Смоктуновских, юрских или михаил-чеховых. И вот нынче в воспоминаниях Антонины Дмитриевой, которые я продолжу цитировать, нахожу почти полное соответствие моим собственным давнишним воспоминаниям: *«В Ленкоме Эфрос по­степенно уходил от этюдного метода. И «Чайку» и «Мольера» он уже ставил по-другому. Мы не понимали, почему, даже упрекали его, помню, я говорила: «Анатолий Васильевич, а как хорошо мы ра­ньше работали...». А ему уже скучно было работать так, как рань­ше, он считал это ученичеством и стремился вперед, уже не очень оглядываясь, поспеваем ли мы за ним. Он приходил к началу работы* с *уже готовым замыслом, а не придумывал его, работая с нами. И когда я его упрекала, он говорил: «Тоня, да я вас всех обманывал, я*

208

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

*только делал вид, что вы тоже что-то сочиняете, это был обман». А я ему говорила: «Обманите меня еще, Анатолий Васильевич». Но он уже никогда к этюдному методу не возвращался».*

Этот короткий диалог поразителен. Вслушаемся. «Это был об­ман» «Обманите меня еще». Какой здесь подтекст у актрисы...

Приведу все же еще одну цитату из Антонины Дмитриевой, акт­рисы, которую Эфрос создал, которая бесконечно его любила, сде­лала с ним замечательные роли: *«В связи с резким изменением его метода работы я стала как-то плохо себя ощущать. Исчезла лег­кость, уверенность, может быть, потому и отношения у нас стали портиться. В «Чайке» я играла Машу и помню, как Эфрос выходил на сцену и показывал. А раньше никогда себе этого не позволял. Я должна была повторять его интонации, а если не повторяла, он был недоволен. В какой-то момент он меня даже с роли хотел снимать. Конечно, не только мне, всем показывал и предлагал интонации и Леве Дурову (он играл Медведенко), и другим. То ли торопился, то ли скучно стало заниматься ученичеством, — не знаю. Ему казалось, что он уже все придумал, а мы теперь только должны это выпол­нять».*

Вот ведь как...

Воспоминания Дмитриевой — удивительные, это какое-то лири­ческое излияние. Ее заметки закапчиваются моментом смерти Эф­роса. *«Случилось самое страшное, совсем непонятно, как жить да­льше».*

Так любила Актриса Режиссера. Но к концу их общения эта лю­бовь, получается, оказалась неразделенной.

Перечитывая воспоминания Антонины Дмитриевой, думаешь о творческой и человеческой судьбе, о творческой дружбе. И, как это пи странно, о творческом методе. Рискну обобщить эту ситуацию: кончился этюдный метод — кончилось сотворчество — кончилась и актриса, та, что написала: *«Все замыслы, все мечты о творчестве были связаны с ним, и только с ним».*

Тут думаешь опять-таки о соотношении режиссуры и педагоги­ки. Это вещи нераздельные. Талантливейший выдающийся Эфрос в какой-то момент, вероятно, уже не хотел быть педагогом, хотел быть только режиссером, и сразу что-то нарушилось в его творче­стве. Мне кажется, что это так, хотя, разумеется, это только пред­положение. (Я думаю также, что великий Станиславский не слу­чайно до последних дней вел поиски истины не в области режиссуры, а именно в педагогической сфере театра.)

Еще строки из воспоминаний Александра Збруева: *«Мы все тог­да «заразились» Эфросом. В чем-то мы стали похожи друг на дру-*

**Театр и педагогика**

**209**

*га — нас даже называли «эфросятами». Мы повторяли его манеры, интонации. Все артисты немного обезьяны, это естественно, но это и мешает: подражая, ты уходишь от себя. И в какой-то мо­мент это стало меня сковывать...».*

Задумаемся. Поначалу А.В. раскрепощал актеров, потом стал их сковывать. В чем же дело? Видимо, Дмитриева права. У Эфроса постепенно идет охлаждение к этюдному методу. Во всяком случае, он начинает, как мне представляется, изменять духу этюдного ме­тода, который состоит в предельном внимании к своеобразию акте­ра. Актер превращается в исполнителя его режиссерских заданий. И хотя действенным анализом Эфрос овладевает все более вирту­озно, этюдиость из его практики уходит. И он верит только в дей­ственный анализ, т. е., в абсолютную и решающую силу разбора.

Збруев пишет: *«Он мог взять любое произведение и мгновенно, точно разобрать сцену по действию. Но при всем том, играя в та­ких показах, как князь Мышкин, Отелло или Ромео, — я оставался собой, — таким, и только таким, каким он меня выбрал и хотел ви­деть. Играл (с вариациями, конечно) один человеческий типаж. А ведь характеры-то разнятся и очень сильно. И этих отличий мне стало недоставать. /.../ Свобода в этюдах и импровизациях была ограничена режиссерской задачей. Может быть, и мы, актеры, были виноваты в том, что мало ему предлагали, мало заинтересо­вывали, увлекали собой. Но наша пассивность во взаимоотношениях с Эфросом (и моя, в том числе) исходила от величайшего пиетета, который мы перед ним испытывали. И постепенно он переставал зажигаться от нас, мы переставали быть источником его творче­ских поисков».*

Збруев великодушно ищет причину только в себе, но ведь: «Ре­жиссер в театре отвечает за все» (А. Д. Попов). Мне представляет­ся, что А. В. Эфрос перестал опираться на этюдную методику, ко­торая априори считает актера «источником творческих поисков режиссера». Этюдный метод, мне кажется, предполагает провоци­руемое режиссером неустанное маятниковое вибрирование актера между его индивидуальностью и ролью, импровизацию не только на тему роли, по и на тему личности актера. Точно так же, как этюдность находит все новые и новые краски в роли, она открыва­ет все новые и новые краски в личности актера. Поэтому личность актера и остается интересной режиссеру. Она ведь не менее зага­дочна, чем роль. Не случайно Збруев скучает но поиску разных ха­рактеров, по соединению личности актера с характерностью роли и т. д. Он как бы просит учитывать весь полный набор особенностей его творческой личности.

14 Закат № 1775

**210** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

...Вспомнился спектакль Марка Захарова «Оптимистическая трагедия», это уже было много лет спустя, когда Ленкомом руково­дил Марк Захаров. Збруев играл в этом спектакле глухого офицера (контуженного, насколько я помню). Этот человек не понимал, что вокруг происходит. Он со своим товарищем попал случайно к анархистам, в их сумасшедший «революционный отряд». Они воз­вращались вдвоем с фронта Первой мировой войны, а оказались уже в ситуации начинавшейся Гражданской войны. Они хотели то­лько одного — добраться домой. Первый офицер ведет переговоры с «революционерами»; глухой нервничает, его утешают знаками, что да, да, сейчас, мол, их отпустят домой, а на самом деле тут же, у всех на глазах, решили расстрелять этих двоих «контрреволюцио­неров». Глухой улыбается и в то же самое время где-то шестым чувством понимает: что-то не так. Этот трагический, по сути, эпи­зод был сыгран Збруевым невероятно сильно: тогда подумалось, что Збруев вырос в большого актера. Да и впоследствии, например, в целом ряде фильмов он был внутренне очень точен, по-настояще­му лиричен, по-настоящему грустен...

В воспоминаниях Збруев пишет: *«Со многими артистами у Эф­роса было так, шло время, и его начинали интересовать другие че­ловеческие характеры, появлялась потребность в ином герое. Он не пытался открывать новое в известном актере, а искал новых ис­полнителей»-.*

Именно поэтому Збруев, перейдя с Эфросом в театр на Малой Бронной, пробыл там всего лишь около месяца и вернулся обратно в Ленком.

Очень любопытны заметки умного, своеобразного актера Алек­сандра Ширвиндта, который проработал с Эфросом три с полови­ной года в Ленкоме и три года на Малой Бронной: *«Эфрос пытал­ся вначале перенести в Ленком опробованный им в ЦДТ этюдный метод, но так как он сам стал вырастать из него, и актеры здесь не очень принимали этюды, то делали мы их недолго. Наверное, Эф­рос понимал: чтобы научить всю эту компанию этюдному методу, надо перестать ставить спектакли и заняться обучением. Но по­вторяю, и сам он уже от этюдов устал и рвался вперед».*

Конечно, размышление Ширвиндта уязвимо. Из этюдного мето­да, по-моему, нельзя вырасти. Это все равно, что вырасти из Ста­ниславского. Но факт есть факт: Ширвиндт констатирует, что Эф­рос отказался от этюдного метода.

Нельзя сказать, что сам Анатолий Васильевич не ощущал тогда никакого дискомфорта. Примерно в это время в книге «Профессия: режиссер» промелькнуло: *«Пока ты просто читатель (имеется в*

211

**Театр и педагогика**

*виду читатель пьесы), ты видишь за текстом живое. Но вот стал действовать твой «творческий метод», и все превратилось в схе­му»-*

Что имеется в виду под «творческим методом» в этом случае —

слишком жесткий разбор или преждевременная ритмизация — не знаю, но тут уже ощущается, как мне кажется, какая-то «подозри­тельность» Эфроса по отношению к своей режиссерской практике.

А вот какое признание сделано им в книге «Продолжение теат­рального романа»: *«Я завинчиваю энергию на репетициях не на основе какого-то простого ясного смысла, а на основе чувства, ко­торое я сам плохо сознаю. Это, скорее, какой-то ритмически музы­кальный слух, что ли. С каждым годом такой метод берет верх, и это меня мучает».*

Не правда ли, у А.В. появляются некие тревожные самонаблю­дения. Не означали ли они: «Кажется, я теряю что-то важное».

И снова послушаем актеров. Вот один из главных соратников Эфроса — Николай Волков. Оказывается, и он в определенный мо­мент заметил изменения в методологии Эфроса: *«Я ему, правда, уже пенял, что, мол, вот когда-то мы с вами делали этюды, а сей­час в том, что вы предлагаете, появилась излишняя жесткость, что-то вами без нас уже осознанное, найденное, и нашего личного участия все меньше и меньше».*

Мною уже высказывалось предположение, что этюдный метод можно понимать как в широком смысле слова, т. е. как целую сис­тему подходов к глубинному соединению творческой личности ак­тера с ролью, так и в узком смысле. Так вот, мне кажется, что этюдный метод в работе А. В. Эфроса даже и в узком смысле слова (проверка выявленной режиссером структуры с импровизирован­ным текстом) даже в этом смысле был у пего на исходе. Ему хоте­лось, чтобы артисты как можно быстрее знали текст.

У Волкова звучит прямо: *«Нашего личного участия все меньше и меньше».*

Позднее на Таганке Эфрос поставил пьесу «Вишневый сад». Мнения об этом спектакле разноречивые: одни вспоминают с вос­торгом, другие жестко критикуют. Но дело опять-таки не в резуль­тате. Нас интересует методология. Обращает на себя внимание то, что написала Алла Демидова: *«Многие не берут его рисунок, может быть, не успевают».* Сама формулировка свидетельствует: на Та­ганке сотворчество режиссера и актеров состояло во многом в том, что актеры должны были «брать рисунок» режиссера. Это, конечно, уже совсем иной метод.

212

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

И вот симптоматические строчки у самого Анатолия Васильеви­ча в книге «Продолжение театрального романа»: *«Надо бы верну­ться к «безвольным» репетициям, к таким, которые бывали у нас когда-то, когда все мы были помоложе. Я имею в виду вот что, в по­следнее время приходилось не только подробно разбирать с актера­ми внутренний психологический рисунок, но и подсказывать все кра­ски для выражения этого рисунка. Я просто проигрывал тот или иной кусок чьей либо роли прежде, чем актер опомнится. А посколь­ку показ, если он более или менее убедительный, гораздо сильнее вре­зается в сознание, чем разбор, то иногда, в конце концов, запоминал­ся и повторялся предлагаемый результат без точного осознания внутреннего процесса. Несколько раз я делал попытки остановиться и взять другой курс, но репетируемые пьесы, как назло, требовали очень крутого режиссерского вмешательства, и я откладывал об­новления. И вот когда я решил проводить спокойные, безвольные ре­петиции, казалось, что на подобное «спокойное безволие» требуется куда больше воли, чем на все другое, ибо ты уже не заражаешь ни­кого своей эмоцией и своим азартом, а должен стимулировать чу­жое воображение только точным анализом. /.../ Нужно искать но­вые стимулы для самостоятельного актерского творчества».*

Это удивляет. Думаешь, зачем же новые стимулы искать? Ведь в действительности и, кстати, с его, Эфроса, участием уже была найдена в свое время корневая методика «самостоятельного актер­ского творчества», это этюдная методика в широком смысле слова. А вот набор приемов Эфроса в последний период его творчества, как мне кажется, не этюдный. Безусловно, блестящий эфросовский, как А.В. его называет, — «структурный анализ», или «структурный эмоциональный анализ» пьесы делал свое дело, но во всем этом все меньше и меньше стал предусматриваться актер. Такое, во всяком случае, складывается впечатление.

Приведу еще строку из Александра Збруева. Про последний ме­сяц работы с Эфросом в Театре на Малой Бронной: *«Эфрос, мне казалось, считал, что уже все про меня знает, я его больше не инте­ресовал...».*

Возможно, я несправедлив. Может быть, мечтаю об идеальном режиссере-педагоге, ищу в выдающемся режиссере еще и глубокого заинтересованного педагога, но факт есть факт. У А. В. Эфроса вкус возиться с артистами (этюдно-неэтюдно, неважно), доставать нутро артистов — иссякал.

А вот интереснейшие воспоминания Михаила Козакова. Он, ес­тественно, воздает должное Анатолию Васильевичу как выдающе­муся режиссеру. Говорит о том, что его привлекали в режиссуре

**Театр и педагогика**

**213**

Зфроса поиски нравственного самосовершенствования: *«Эфрос первым из наших режиссеров обратился к поискам нравственности в нашей безбожной жизни».*

Козаков признает также, что *«многому научился у Эфроса и как актер, и как режиссер».*

Но я остановлюсь на методических нюансах.

Прежде всего, естественно, на этюдности, которая на Малой Бронной вначале еще сильно проявлялась. В чем же? Ну, скажем, в том, как Эфрос читал пьесу. *«Он читал пьесу как замечательный актер, творил на наших глазах, при нас искал верный ход, прилажи­вался, часто говорил: «Подождите, я сейчас «раскручусь!» Он обя­зательно должен был «раскрутиться» и никогда не предлагал реше­ния, идущее от холодного ума. Он шел иным путем — чувственным, интуитивным».*

Это замечательно, потому что напоминает тот знаменитый слу­чай у Станиславского в книге «Работа актера над ролью» в послед­нем ее итоговом разделе — «Ревизор», когда Торцов, то бишь Ста­ниславский, не только объясняет ученикам способ игры, но идет на сцену сам, идет проигрывать за Хлестакова момент прихода его в гостиницу... И вот это проигрывание эпизода Станиславским риф­муется у меня с вышеописанным случаем, когда Эфрос говорит: «Погодите, я раскручусь». То есть, режиссер и тут тоже не только руководит актерским процессом, а находится сам в этюдном само­чувствии, сам делает этюд и своим режиссерским организмом тоже добывает в этюде какую-то истину о поведении человека. Вот это очень и очень интересно, потому что это, с моей точки зрения, и есть этюдный метод, в который входит, но Станиславскому, этюд­ная проба самого режиссера. Это, по-моему, важно.

Козаков пишет, что никакие мизансцены Эфросом не закрепля­лись, что Эфрос умел самыми разнообразными способами вернуть затертому слову первоначальный смысл — это тоже признаки этюдности.

И в то же время по воспоминаниям угадывается, как этюдность уходила из методологии Эфроса. Во-первых, по Козакову, актеры ходили с тетрадками. Режиссер поднимал их на ноги почти сразу, по двигались с ролями в руках. А вот это уже мне кажется доволь­но-таки сильным методическим компромиссом. Тетрадка, безуслов­но, сковывает артиста — вряд ли, имея тетрадку в руках, актер мо­жет находиться в свободном творческом самочувствии. Козаков пишет и о том, что артист у Эфроса мог импровизировать только «в своем квадрате». А такое изначальное ограничение актерской свободы нам сейчас кажется некорректным. Далее актер рассказы-

**214** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

вает, как в «Дон Жуане» они репетировали в очередь — он и Нико­лай Волков:

«Волков являлся для Анатолия Васильевича чистым белым лис­том, па котором режиссерский рисунок ярко проступал для окру­жающих. Я же был разлинован и запачкан разными красками. Да еще местами прорывалось мое собственное хорошее или плохое, но весьма заметное индивидуальное начало».

Ну, вот!.. Это место перечитываешь несколько раз в надежде, что тут какая-то ошибка, и все же выходит, что Эфросу мешало индиви­дуальное начало актера. Что, по-моему, уже совсем небезобидно.

Вдумаемся еще и в следующее соображение Козакова: *«Я всегда незаметно для Эфроса, зная, как он не любит характерность, вво­дил все-таки некоторые облегчающие мне работу — приспособле­ния. Эфрос этого не признавал, и мы часто спорили. Он считал, что надо играть «от себя», а мне не всегда это удавалось».*

Тут, пожалуй, не встанешь однозначно на сторону Анатолия Ва­сильевича или на сторону Михаила Козакова. С одной стороны, те­атральные шестидесятники, борясь за сценическую правду, отказы­вались от лжехарактерности, от кривляния, с другой стороны, неприятие настоящей характерности означает ограничение актера в поиске итогового, глубинного перевоплощения. Конечно, здесь мог­ли бы быть всякие нюансы. Козаков мог быть в своих попытках поймать характер нарочитым. К тому же, не всякий актер способен к острой внешней форме. И, тем не менее, определенное стеснение актерской свободы, по-моему, присутствовало в творчестве Эфроса его последнего периода. Может быть, поэтому его спектакли чуть-чуть уходили от жизни в сторону стилизации. Безусловно, они были поэтическими, импрессионистическими созданиями бо­льшого мастера, режиссера-художника, режиссера-поэта... Однако импрессионизм Эфроса все-таки что-то важное терял. За скобки выносилась, как мне кажется, личность актера в полном ее своеоб­разии и богатстве. Это ведь серьезное огорчение Козакова, что, мол, не нужна была режиссеру его творческая индивидуальность. Да ведь и Збруев высказывался примерно в этом духе.

Повторяю, мне очень не хотелось бы касаться спектаклей Эфро­са. Это замечательные творения. Но для продолжения разговора о методологии я хотел бы привести выдержки из замечательной ста­тьи тончайшего исследователя литературы и театра Н. Я. Берков-ского. О спектакле «Ромео и Джульетта» он пишет, что постанов­щик создал *«большой и единый стиль»* и сделал *«.усилия охватить этим стилем всех и каждого из участников».* Отмечая художествен­ную мощь Эфроса, он в то же время видит недостаток лиризма у

**Театр и педагогика**

**215**

актеров. С его точки зрения, *«лирическая суть шекспировской дра-мы остается полуразвитой...»,* что при всей законной боязни ре­жиссера и актеров быть пошлыми, впасть в выспренную эмоциона­льность, эмоциональность все же должна *«где-то и когда-то показаться во весь рост и в обнаженном виде».* Интересное наблю­дение... И если Берковский прав, нет ли тут какой-то связи с тем, что актеры не получили полной, личной, индивидуальной творче­ской свободы? А если справедливо такое предположение, то, может быть, — это следствие того, что этюдная методика как способ рас­крытия актерских сил, актерских глубин уже не использовалась Эфросом.

Разумеется, было бы странным выискивать у выдающегося режис­сера методологические ошибки или утверждать, что его искусство много потеряло, когда он отказался от этюдов. Не в этом дело. Про­сто стоит еще раз задуматься о диалектике «свободности» и «приказа-телыюсти» во взаимоотношениях режиссера и актера, о диалектике их сотворчества, о сущности собственно актерского творчества. Что оно такое — актерское творчество? Исполнительское искусство? Или все-таки существует некое самостоятельное творчество актера, кото­рое вдохновляется режиссером, направляется им и очень осторожно вправляется в общее создание? Конечно, есть режиссерское творчест­во, и есть актерское творчество. Другое дело, что непросто добиться, чтобы эти два начала уживались друг с другом.

Тут можно, разумеется, размышлять о творчестве актера па раз-пых этапах создания спектакля. Возможна такая точка зрения: ког­да актер репетирует, — он творит, он спонтанен, а на спектакле пусть выполняет определенный рисунок. Или наоборот: пусть он на репетиции дисциплинированно осуществляет задания режиссе­ра, а на спектакле импровизирует, пусть будет свободным от ре­жиссуры. Трудно выбрать между тем и другим взглядами, но ду­маю, если актер не будет творить на репетиции, если он уже на репетиции не отдастся себе, своему таланту, если его репетицион­ный процесс не будет свободным и щедрым, не будет полнозвуч­ным и спектакль.

Однако теперь я хочу обратиться к одной статье Анатолия Ва­сильевича, которая помещена в последнем томе его собрания сочи­нений, в его наиболее, я бы сказал, грустной книге. Вообще, четы­рехтомник начинается со счастливого, гармоничного, полного творческого счастья первого тома и доходит до довольно печально­го последнего тома, которому даже названия не подобралось — просто «Книга четвертая». Здесь есть статья «Как я учил других». Это удивительная статья, волнующая и необыкновенно печальная.

**216** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Эфрос пишет о том, что его обращение через много лет после нача­ла своей театральной карьеры к педагогике оказалось не совсем удачным. В педагогической работе он не добился на этот раз, чего хотел. А хотел он обрести преданных молодых единомышленников, людей, которые разделили бы его художественную веру, которые восприняли бы его художественные идеи, которые, как он пишет, ненавидели бы в искусстве то, что ненавидит ои. И он констатиру­ет, что, к сожалению, у него не получилось того, что он задумал. Очень немногие ученики услышали его. Это у А.В. среди других его литературных работ особенная статья по какому-то своему пронзительному лиризму. И хотя вообще все, что пишет Анатолий Васильевич Эфрос, — это всегда режиссерская лирика, но в данном случае можно сказать, что это еще и педагогическая лирика. Тут особое сочетание.

Меня поразил тот факт, что здесь уже сам Эфрос поднимает тему «приказательности» и свободы в творчестве, пусть в данном случае речь идет о творчестве юнцов, студентов, а не профессиона­льных актеров.

Анатолий Васильевич пишет:

*«Правила хороши только тогда, когда, прибавляя мастерства, не убивают молодость и вольность».*

А.В. пишет, что необходимо *«учиться ощущать свободу в задан-ности».*

И дальше:

*«Когда чужое становится своим, это и есть наше искусство».*

А.В. справедливо, как мне кажется, замечает, что рассказывать просто про себя легче, чем схватить сердцевину чужого. Рассуждая о своем и чужом, Эфрос имеет в виду автора, но вот о чем мне по­думалось. А жесткий режиссерский рисунок — это ведь тоже чужое по отношению к актеру? Значит, не только автор — чужой, но и ре­жиссер зачастую выступает чужим по отношению к актеру?

...В своей статье Эфрос описывает один очень характерный мо­мент в обучении студентов. Он рассказывает, как сначала он делал многократные усилия подчинить студентов своему разбору матери­ала (в данном случае речь идет о «Версальском экспромте» Молье­ра и о «Сне в летнюю ночь» Шекспира). *On* очень подробно зани­мался с ними анализом текста, анализом каждой строчки, анализом каждого слова. Это давалось трудно, и его это раздражало. Его воз­мущала их немузыкалыюсть, нечувствительность и т. д. Однако не­ожиданно, но его словам, произошло следующее.

*«На двух занятиях я не был. Когда же снова пришел, ребята по­казали мне новую часть своих работ. Несмотря на мой разбор, они*

**Театр и педагогика**

**217**

*сделали все по-своему, и на этот раз почти каждый из вариантов был доказателен. Был и веселый, беззаботный взгляд, был волшеб­ный, земной, абсурдный и т. д. И то, и другое, и третье казалось возможным. Теперь я исходил уже не только из собственного разбо­ра, но и из того, как тот или иной вариант выполняли сами студен­ты».*

Это, мне кажется, важное соображение Эфроса-педагога. Это су­щественно скорректированный педагогический подход.

...Последний период творчества Анатолия Васильевича Эфроса, когда ои руководил театром на Таганке, мы затрагивать не станем даже с точки зрения интересующей пас темы. Тут возникла такая резкая дисгармония в отношениях режиссера и ряда актеров, такое нечеловеческое (и нечеловечное) напряжение, что это наряду с другими обстоятельствами стало причиной трагического финала. И тут уже не до методических рассуждений...

**НЕРАЗРЕШЕННЫЕ ВОПРОСЫ**

Как известно, «Работа актера над собой в творческом процессе пе­реживания» — важнейшая книга Станиславского. Во всяком слу­чае, это была единственная законченная им книга, которую он ви­дел в корректуре. Он получил корректуру, к сожалению, незадолго перед своей смертью, хотя он долго работал над книгой и придавал ей едва ли не решающее значение в своем литературном наследии.

Эта книга, как известно, написана в логике последовательного овладения учеником основ актерского искусства, в логике обуче­ния по элементам: сначала ты изучаешь один элемент, потом вто­рой, третий и т. д. В итоге через сознательное овладение элемента­ми актерской психотехники ты подбираешься к подсознанию. Известная формула: через сознательное — к подсознанию. Но Ста­ниславский последнего периода, находясь в сложных и даже в кон­фликтных отношениях со своим помощником Н. В. Демидовым, одновременно испытывал на себе его влияние. А Демидов к тому времени уже созрел в мысли и проверил на своей педагогической практике, что подсознательное творчество ученика начинается в са­мом начале обучения, то есть, с первых шагов в школе. И вот Ста­ниславский в последней шестнадцатой главе своей книги, вероят­но, после бесед с Демидовым пишет, что ему хотелось бы дать ученику с первых шагов почувствовать вкус отдачи себя подсозна­нию.

Причем, Названов (наиболее вдумчивый ученик преподавателя Торцова) говорит, что он понимает особую важность этого «добав-

218

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

ления» — добавления ко всему тому, что было сказано до этого. А ведь рассуждение Станиславского, в сущности, довольно-таки неожиданное. Пятнадцать глав было потрачено на скрупулезное овладение отдельными элементами актерского мастерства в стро­жайшей постепенности и последовательности. И вдруг — на тебе: можно, оказывается, начинать с конца. На этот пассаж невозможно не обратить внимания всем, кто так или иначе занимается изучени­ем творческого наследия Демидова и кто пытается вникнуть в диа­лектику его творческих взаимоотношений со Станиславским.

Но сейчас речь не об этом. Речь о том, что Станиславский, кото­рый спокойно мог бы закончить книгу без этой вставки, без этого поворота мысли, отчего, может быть, эта книга была бы завершена как абсолютно целостная, рискнул сделать такое заявление на по­следних ее страницах. Это, конечно, *урок творческой смелости* ве­ликого театрального мыслителя, это *урок свободного отношения* к тому, что он писал до сих пор, к тому, как он думал до этого, или к «предрассудкам любимой мысли».

И вот, что хочется сказать. Если уж великий Станиславский был способен к поворотам па 180 градусов, то нам сам Бог велел не коснеть в своих постулатах, то и нам тоже следует быть свободны­ми по отношению к нашим излюбленным истинам, к нашим дог­мам, которым мы поклоняемся, к нашим теоретическим рассужде­ниям (тем более, что они, честно говоря, не так уж один в один совпадают с реальной творческой практикой).

Конечно, надо верить в истины. Иначе мы оказываемся «без руля и ветрил». Но веря в истины, надо, мне кажется, более при­стально *сверять эти истины с нашей практикой.* И не надо бояться отдаться каким-то сомнениям, даже если они «кощунственны». Поставлю, к примеру, такой «кощунственный» вопрос: продол­жает ли «Его величество Актер» оставаться центром театральной вселенной? Или, может быть, Богом театра становится удачная ре­жиссерская композиция: удачное сплетение ритмов, музыки, теат­ральных приемов, хорошо организованные повороты театрального сюжета. Может, актер, действительно, только некая *частичка ре­жиссерского космоса?* И тогда именно обучение режиссеров, а не актеров должно быть главной заботой в театральном вузе. Таких вопросов не надо бояться.

Поразмышляем и именно об обучении актеров. Верно ли мы их учим? Предположим, верно, но тогда почему мы пе умеем сделать крепким навык серьезного восприятия актером обстоятельств пье­сы? Вот если бы актер уже не мог шагу ступить вне принятых во­ображением обстоятельств, если бы он мог так воспринимать об-

**Театр и педагогика**

**219**

стоятельства, чтобы уже невозможен был откат в пустоту, в игру, в абстрактное существование. Тогда мы могли бы быть спокойны.

Но есть у нас не просто вопросы — есть настоящие творческие загадки, перед которыми мы пасуем. Само актерское творчество, сам актер, и сам ученик являются для нас зачастую загадочными существами, загадочными мирами, в которые трудно проникнуть.

С каким трудом, например, мы проникаем в мир души абитури­ента. Мы не можем угадать свойства человеческого характера, ко­торые позволили бы молодому человеку учиться. Отсюда — ошиб­ки набора. Признаемся, что мы слабы в реальном ощущении творческой личности студента и в середине процесса. Наконец, мы не достаточно ясно представляем себе, кого мы выпускаем: каков диапазон возможностей обученного нами молодого актера (какого, простите, он амплуа).

Еще один важнейший вопрос, который, мне кажется, висит в воздухе: каково должно быть сочетание индивидуальности актера и образа, сколько в итоге должно быть в актерском создании Хлеста­кова и сколько себя, и с какой частотой должен колебаться этот удивительный маятник: я — он — я — он — я...?

Знаем ли мы хорошо идеи, которые нам оставил Михаил Чехов, насколько применимы к нам заветы этого гения? Или это гений, который обобщил свою практику только для последующих гениев? А может быть, все-таки его учение может быть реально применено в нашем педагогическом деле и может быть полезно не только кон­гениальному Юрскому, но и простым, нормальным ученикам?

А что такое *очуждение* но Брехту? В свое время на волне инте­реса к Брехту как к драматургу пытались мы в эту проблему вник­нуть, по бросили... (для русской театральной школы это, мол, не го­дится... и прочие беспомощные аргументы выдвигались тогда в споре с теорией Брехта).

Крупный методический вопрос по наследию Станиславского — «беспредметные действия». Он считал их едва ли пе самым глав­ным навыком ученика, который впоследствии, став актером, хотел бы работать «методом физических действий». Но в чем глубинная суть этого приема? Раньше мы воображаемый предмет употребля­ли для тренировки внимания. Потом возникло понятие «тренинг физических действий и ощущений», в котором стал превалировать тренинг ощущений. Но что все-таки имел в виду Станиславский, настаивая до последних своих дней на овладении беспредметными действиями?

А физическая жизнь на сцене... Так ли она важна в общем пото­ке жизни героев пьесы, как нам кажется, и почему в таком случае,

220

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

когда мы настаиваем на приоритете приема «физическое бытие», студенты порой раздражаются?

А насколько все-таки связаны между собой воображение и мысль, и, вообще, что такое «воображение» и «мысль»? Остаются ли практичными и убедительными известные «видения» или надо менять этот термин на что-то более сложное. Вообще, с воображе­нием, мне кажется, много загадок. Что превалирует в актерском творчестве: «чувство-действие» (попробуем ввести такой симбиоз) или воображение, которое ведет за собой все остальные элементы мастерства актера? Или эти понятия должны рассматриваться все­гда вместе?

А что такое молчание на сцене? А верно ли, что из правильного молчания естественно рождается текст? Раньше наши педагоги так говорили: если ты правильно молчишь, то правильно и скажешь. Однако бывает, что молчал актер хорошо, а стал говорить — фаль­шиво. Как-то по телевидению шел фильм. Играл там очень хоро­ший артист Маковецкий. В одном из эпизодов молчал он замечате­льно, начал говорить — фальшь. Помню, в свое время были такого рода претензии даже к великому Смоктуновскому. Эфрос, посмот­рев «Иванова», сказал: «В слове Смоктуновский не так силен, как в молчании». Раньше, кстати, иа первом курсе института учили сперва только органично молчать. Было такое убеждение: перво­курсник ие должен говорить ни слова, он должен, мол, еще зарабо­тать право говорить. Были даже специальные такие этюды — на «органическое молчание». А теперь мы считаем, что студент сразу может и говорить, и молчать — все это, мол, единый жизненный поток. Но иногда кажется: а, может, правильно было раньше? Уж больно они у нас плохо молчат...

Еще вопрос — место актерского тренинга в обучении, и не толь­ко в обучении, но и в практике театров. Нужен ли в театре актер­ский тренинг? Реально ли это? (При всем том, что мы, то есть наша мастерская, уже начали проводить педагогические опыты в некоторых профессиональных театрах...).

Другой вопрос: *а что такое игра актера в большом зале!* Прак­тика актера в большом зале — это ведь особая вещь. Еще Станис­лавский заметил, что зрителям одиннадцатого ряда уже плохо вид­ны лица актеров. И тогда лицо актера становится менее важным, чем текст или движение фигуры. А ведь это плохо. Давайте согла­симся, что театральный зал более чем на 300 зрителей вообще не­приспособлен для драматического искусства. А многие театры иг­рают в залах на 700-800 зрителей. И мы еще хотим, чтобы в этом

**Театр и педагогика**

**221**

театре проводился актерский тренинг. Тренинг па что? На крик? Не смешно ли это?

Новый важный вопрос — *каково сочетание трех подходов к ма­териалу: от этюда, от разбора, от тренинга.* Много лет мы прора­батываем ход к материалу от этюда. Все знают ход от разбора (дей­ственный анализ). Нынче мы разрабатываем ход к материалу еще и от тренинга. Но каково сочетание этих трех подходов?

А вот целая серия вопросов по такому важному моменту этюд­ного метода, как переход к тексту. Учить текст или двигаться через все более подробное разбитие текста иа куски? Есть ли опасность в раннем заучивании текста? Нужен ли в работе особый этан — «изучение текста»? Справедлива ли мысль о приоритете текста на русском театре («логоцентризм»)? Эта проблема представляется мне особенно важной.

Еще вопрос: границы творческой свободы студента. Должен ли он быть освобожден от принципиальных методических требова­ний? Или, может быть, диапазон методических приемов должен быть расширен?

Другой вопрос: какой нужен сегодня актер в смысле образован­ности: напитанный какой культурой: какой театральной культурой, какой общей культурой, какой классической культурой, какой со­временной культурой? И где взять время иа это напитыванье?

Много еще вопросов и много проблем. Например, проблемы психологии преподавания: мы и студенты. На старших курсах наши взаимоотношения принципиально меняются. Как нам себя вести в повой ситуации? А сколько лет надо учить актеров (четыре, как ра­ньше, или пять, как теперь). А, может, надо испытать и стремитель­ный трехлетний вариант? Или, скажем, письменные работы студен­тов — один из наших педагогических приемов. Хорошо это или плохо, полезно это или вредно? И десятки других вопросов.

Вопросы, вопросы, вопросы...

Что? Как? Почему?

Конечно, мы не живем все время в вопросах и сомнениях. В каждый конкретный рабочий период мы действуем уверенно, твердо верим в то, что делаем, но назавтра эти верования, бывает, и меняются.

РЕПЛИКИ

У Мандельштама есть замечательные строки:

Он опыт из лепета лепит И лепет из опыта пьет.

Разумеется, Осип Эмильевич написал это, имея в виду какие-то свои, глубоко личные ощущения процесса творчества. Однако это двустишье по­казалось вдруг очень похожим на нашу творческую практику.

Прекрасна в этом смысле первая строка. Действительно, наш опыт со­бирается из лепета, из наших творческих невнятиц, из смутных порывов, из импульсов, из наших интуитивных художественных устремлений. Так что Мандельштам справедливо называет все, что мы делаем, *лепетом.* Но ле­пет этот, тем не менее, складывается в какой-то *опыт.* Замечательна и вто­рая строчка: она означает для меня, что опыт, который у нас возникает в ре­зультате многолетней работы, еще вовсе не гарантирует, что мы на основании этого опыта можем сделать сразу что-то внятное, твердое, яс­ное, определенное. Оказывается, даже имея большой опыт, мы в очеред­ной работе снова, во всяком случае, поначалу, начинаем *лепетать* — и «ле­пет из опыта пьет». Таким образом, по Мандельштаму, все творчество человека является неким лепетом, т. е. чисто интуитивным поиском, кото­рый, впрочем, связан и с осознанием опыта.

А как «поддерживают» строки Мандельштама идею этюдности в теат­ральном творчестве? Да, мы должны, имея даже большой опыт, начинать делать сперва только этюды, наброски, эскизы, пробиваться к какому-то результату, к какой-то ясности своим поначалу очень неопределенным, несформулированным чувством.

Михаил Чехов задавал вопросы образу, а он ему отвечал. Так и режис­сер должен задавать вопросы пьесе и ждать ответа. Она — живой партнер. Чувствую, например, как она обижается, сердится, когда ею долго не зани­маешься или охладеваешь на какие-то дни. Она готова закрыться. Может быть, она обижается также, когда ее неподробно читаешь, а уже готов навя­зывать ей всякие «решения». Все-таки, нужно в пьесу снова и снова вчиты­ваться, всматриваться, чтобы понять реальные (а, может быть, и тайные) намерения, ну, скажем, Карела Чапека...

А когда спектакль выпущен, то уже поздно. И так бывает порой стыдно перед автором, перед тем же Чапеком или перед Уильямом Гибсоном или перед Михаилом Себастианом... Думаешь, ведь я же волновался, плакал,

**Театр и педагогика**

**223**

читая впервые «Мать» или «Двое на качелях» или «Безымянную звезду». От­чего же зрители не испытывают сильных чувств?

\* \* \*

А. В. Эфрос... Метод его работы — пересказ, пересказ устный и пись­менный. К сожалению, мы мало знаем об устных пересказах А.В. Никаких видео- или аудиозаписей не сохранилось. Мы знаем об этом только по от­зывам, например, о его пересказе-проигрывании роли Феди Протасова. На наше счастье, письменные пересказы Эфроса остались и поражают своей подробностью и тщательностью. Дело даже не в содержании: можно, ска­жем, не соглашаться с его пересказом «Дяди Вани». Но главное то, что у Эфроса всегда *есть* пересказы, что их много, что он реально писал их и днями и ночами, что он *так работал и* таким образом, как он выражался, упорядочивал сознание. А нам не хватает воли и трудолюбия, опишем одну, другую сцену — и все. Слабо по сравнению с Эфросом.

Критики — очень важные люди. Они важны, когда поддерживают. И очень важны, когда ругают. Как режиссер я в свое время получил от кри­тиков несколько жестких ударов, которые заставили меня думать и кор­ректировать то, что делаю. Иногда спорят: должны ли критики представ­лять тех, кто их будет читать? Или их дело писать правду и передавать все, что они ощущают, не заботясь о том, как это будет воспринято? Мне ка­жется, что они имеют право писать, что думают. Но есть тут и ошибки. Если критик приходит на первый-второй спектакль, не дожидаясь, как со­ветовал Немирович-Данченко, восьмого-десятого, он, на мой взгляд, со­вершает профессиональную ошибку. Развязный, оскорбительный тон, способный нокаутировать самолюбие актера или режиссера, если даже за словами правда, — это тоже ошибка. Или вот ошибки, которые, по-моему, допустила одна глубоко уважаемая мною серьезнейшая критикесса. Она посмотрела только треть моего «Гамлета» (в «Приюте комедианта»). Это была, мне кажется, ее первая ошибка. Все же «Гамлета» в театрах ставят не каждый день. А вдруг во втором или в третьем акте мелькнуло бы что-то путное? Дальше последовала еще одна ошибка: посмотрев всего лишь первый акт, критикесса небрежно отозвалась в своем журнале о нашем спектакле, как о пустом предприятии.

Всё-таки есть разница между «мышлением» и «воображением» во вся­ком случае, на начальном этапе изучения того и другого, в период обучения на I курсе. Разница вот в чем. Тут «мышление» имеет сперва простейший вид. Оно тут как бы без воображения, само по себе. Это так называемое «бормотание». Такое «мышление» вплотную примыкает к физическим дей­ствиям и ощущениям и, в сущности, поддерживает или даже иллюстрирует физическую жизнь. Например, студент стал пить чай и бормочет: «Ой!...Го­рячий!...». Или, вернувшись домой после работы, бормочет: «Помоюсь-ка я» (миниприказ самому себе). Это бормотание бывает полезно в упражне­ниях на память физических действий и ощущений.

Другое дело — мышление, которое находится в непрерывной связке с воображением среднего или большого круга жизненных обстоятельств. Та-

224

Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика

кое мышление относится не к тому, что физически происходит здесь и сей­час, а к тому, что было, что «висит» над героями пьесы, или к тому, что дол­жно еще произойти, что, может быть, назревает и чего они страшатся.

В учебнике по истории зарубежного театра прочел примерно такое: «Великий артист овладел всеми тайнами драматического искусства». Но, позвольте, нельзя овладеть всеми тайнами искусства. Это все равно, что овладеть всеми тайнами природы. Можно только приблизиться к этим тай­нам, в лучшем случае прикоснуться к ним, но никак не «овладеть» ими. Точ­но так же, мне кажется, нельзя полностью овладеть педагогикой.

Мы относимся к критикам с почтением. Все рецензии на свои спектакли я знаю почти наизусть. Но и критики должны уважать наш процесс. По воз­можности смотреть спектакли не один раз. Кстати, В. Г. Белинский смотрел Мочалова в «Гамлете» восемь или девять раз и только после этого написал о гениальной игре актера. Причем, по его же свидетельству, были среди этих спектаклей и плохие. Вот я и думаю: а что если бы Белинский попал то­лько на плохой спектакль и оставил бы нам суждение о вялом, бездарном Мочалове?.. Тем не менее: правда критиков — важнее всего. Наше дело — читать и анализировать их статьи, читать о себе не то, что хотелось бы, а нечто объективное.

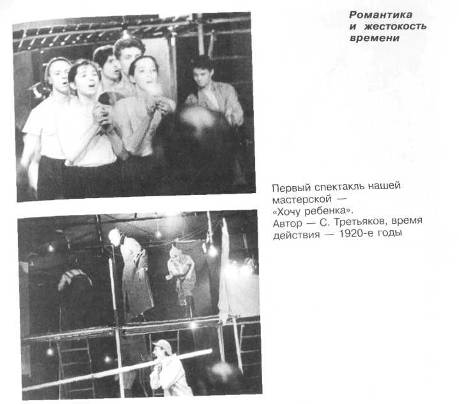
Приходишь на спектакль в какой-нибудь вполне благополучный театр. Попадаешь, скажем, не на премьеру (на нее по каким-то причинам не вы­брался), а на очередной спектакль. Посмотришь. После спектакля пойдешь за кулисы поблагодарить: «Спасибо, спасибо...». Объятья, поцелуи... Одна­ко актеры заглядывают тебе в глаза, мол, скажите что-нибудь... И такая то­ска в этом заглядывании...

В чем же дело?

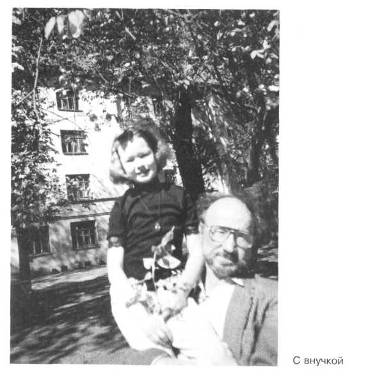
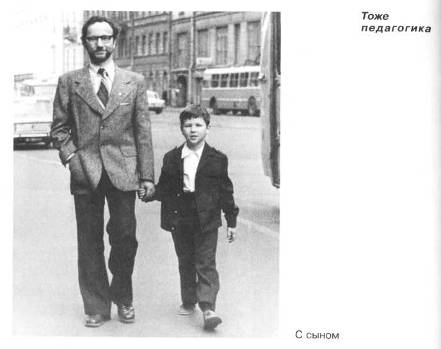
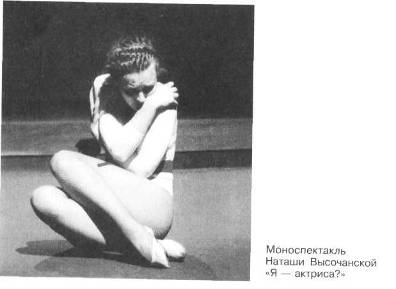
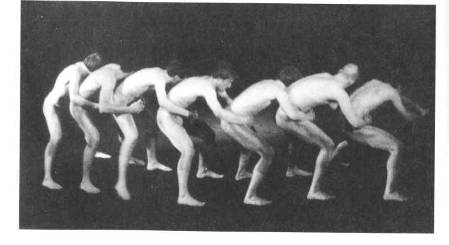
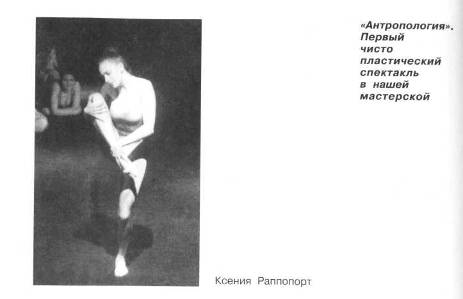
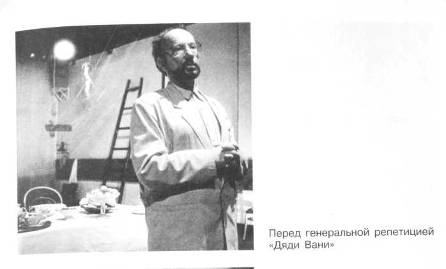
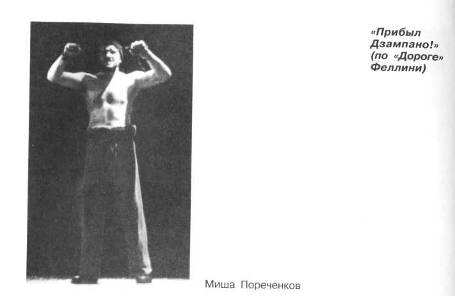
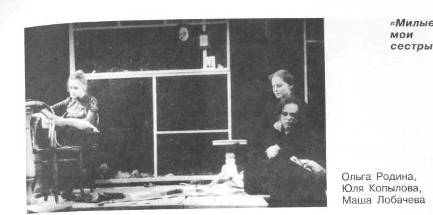
Они не знают, хорошо или плохо сыграли. Они не знают, сохраняется ли (предположим, он был) смысл в спектакле, в ролях. Они не знают, растут их роли или нет?

Зрители похлопали и ушли. Но зрители есть зрители. А режиссер поста­вил спектакль и исчез. Исчезло «зеркало» (по Немировичу: режиссер — зеркало актера). Во что смотреться? В главного? Но ему некогда. Да и не везде по нынешним временам есть главные... Вот и заглядывают актеры в глаза появившемуся в зале хоть какому-то профессионалу.

Заброшенность актеров — проблема. А ведь среди них есть и совсем молодые, которым надо расти, за творческим ростом которых, по идее, кто-то должен постоянно наблюдать...



***Второй спектакль «Доходное место»***



**ДИАЛОГИ С КОЛЛЕГАМИ**



Все педагогические вопросы — от сравнительно простых до самых сложных — как, я думаю, уже понятно из всего вышесказанного, обду-мываются, обсуждаются и по возможности решаются вместе — еди­ной педагогической командой. Это правильно и по существу (вопросы эти по своей природе комплексные), и методически, и тактически. Ин­дивидуальность ученика (а в ее ощущении — весь фокус педагогики) предстает в свете наблюдений разных педагогов. Ученики находятся под объемным воздействием разных специалистов, это значит, что они слышат корневые профессиональные истины, по-разному сфор­мулированными. Что художественно эффективно. Общение педагогов между собой постоянно. Мы говорим друг с дру­гом и дискутируем не только на уроках, зачетах и экзаменах, но и не­прерывно — утром, днем и вечером, очно, письменно, по телефону и т. д.

Я с удовольствием привожу здесь некоторые (лишь некоторые) из на­ших многочисленных диалогов. Мои дорогие собеседники — это: Юрий Харитонович Васильков, профессор кафедры пластического воспитания нашей академии, лауреат Национальной премии Латвии; Валерий Николаевич Галендеев, заведующий кафедрой сценической речи, профессор, доктор искусствоведения, заслуженный деятель ис­кусств России, лауреат Государственной премии и премии им. Ста­ниславского; Лариса Вячеславовна Грачева, заведующая лаборато­рией психофизиологии актерского творчества, профессор, доктор искусствоведения.

**Диалоги с коллегами** **227**

**РАЗГОВОРЫ**

**С Ю. X. ВАСИЛЬКОВЫМ**

**РАЗГОВОР ПЕРВЫЙ**

В.Ф. Три года назад я пригласил вас, Юрий Харитоиович, пре­подавать танец, — тогда мы еще не говорили «пластическое воспи­тание», на наш курс. Сейчас я не жалею об этом и рад нашему со­трудничеству. Но я хотел бы послушать на этот счет и вас самого. Нет ли у вас разочарования, что вы этим делом занялись? Наско­лько для вас дело оказалось новым? Какие возникли проблемы, ка­кие были открытия?

Ю.В. Разочарования нет, прежде всего, потому, что я продол­жаю заниматься любимым делом — танцем. До прихода на курс я десять лет преподавал в Вагановке характерный танец. Но пробле­мы, конечно, возникали. Встали вопросы: как преподавать, какие требования предъявлять студентам, что такое предмет танца в дра­матической школе — профессиональная ли это дисциплина или просто ознакомление с элементами танца...

В.Ф. В балетную школу наших студентов не приняли бы...

Ю.В. Конечно, нет, по не в этом дело. Мне приходилось препо­давать в частных балетных классах, куда порой приходят люди за­ниматься по непонятным для профессионалов причинам. То ли из большой любви к балету, то ли, как у нас говорят, «для пищеваре­ния»... Но условия частной школы не позволяют относиться к ним снисходительно, и приходилось, что называется, «угождать». Но в итоге они подтягивались, исправлялись походки, получались ка­кие-то результаты в физическом и психологическом плане. Иногда это были некрасивые и, вероятно, закомплексованные люди. Но, если после наших занятий они могли почувствовать себя уверен­ней, мне это доставляло радость.

В.Ф. Они получают удовольствие...

Ю.В. Да, и даже чувствовали себя свободно. Будь он худой или толстый, маленький или высокий, но если он свободно себя чувст­вует, свободен в выборе движений, то мне всегда это приятно. На мой взгляд, танец — это, прежде всего, ощущение свободы.

В.Ф. Конечно.

Ю.В. Я представлял себе, с чем я могу столкнуться на курсе в драматической школе. Проблема состояла в том, чтобы выбрать меру: в какой степени профессиональные навыки, например, балет­ный станок, можно применить здесь и каковы профессиональные критерии. Меня не смущало это и потому, что мы знаем, танец в свое время преподавался в гимназиях, кадетских корпусах...

228

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

В.Ф. То есть, он достаточно часто преподавался для непрофес­сионалов танца, для непрофессионалов балета?

Ю.В. Он преподавался для фигуры, для манер, стиля поведе­ния, умения носить одежду... И не только в XIX веке. Танцу всегда отдавалась дань за то, что он воспитывает. Это можно видеть в ки­тайских источниках, и в греческих, и в славянском мире. Танец всегда служил системой воспитания и развития девушек и юношей.

В.Ф. Я бы хотел уточнить свой вопрос. Вот вы шли к нам с од­ним: я буду учить их тому-то. Ставили себе цель, хотя бы предпо­ложительно. Прошло три года. Скорректировались ли ощущения цели в вашей работе в драматической школе? И если да, то в ка­кую сторону?

Ю.В. Безусловно. Но большого расхождения относительно це­лей нет. Я примерно так их себе и предполагал. Но педагогические приемы в течение этих трех лет скорректировались.

В.Ф. То есть, тактика обучения совершенствовалась...

Ю. В. Да. Но здесь нужно еще вот что сказать. Больше полови­ны своей творческой жизни я проработал с Николаем Боярчико-вым, балетный театр которого, на мой взгляд, выделяется именно поиском содержательного движения. Хореография Боярчикова, как мне кажется, соответствует понятию «хореография» в полной мере. Я ее рассматриваю как мышление движением. Это когда движение актера используется не как костыли для эмоционального выраже­ния, а является выразительным средством, осознанным, по своей воле проявленным, будь оно в статике или в динамичном развитии, и в действенном или дивертисментном виде.

В.Ф. Вам кажется, что к драматическому искусству искусство танца, балета присоединяется на уровне мышления?

Ю.В. Да.

В.Ф. На уровне интеллекта?

Ю.В. Да. Конечно. Вы, наверно, помните, как мы на первом курсе показали такой станок, что па кафедре зашел разговор о том, необходимо ли давать такую нагрузку людям неподготовленным. У меня есть свои соображения по этому поводу. Мы должны скор­ректировать профессиональные требования так, чтобы они не за­крепощали студентов, не казались недостижимыми, а приносили физическую радость. Мы набираем взрослых людей, и ставить их в условия десятилетних, требуя профессиональной выворотности, бессмысленно, но поставить их в условия физической нагрузки, на­пряжения мышечного тонуса необходимо, а главное, надо заставить их почувствовать тонус вертикали. Я считаю, что система класси-

**Диалоги с коллегами** **229**

ческого танца достаточно совершенна, гармонично развивает, что это художественная «физзарядка», И поэтому такая нагрузка, кото­рая заставляла бы почувствовать тонус тела, — скажем, большие порции «батман тандю» или «плие», или каких-то других движе­ний в их чистом виде, — они, на мой взгляд, соответствуют требо­ваниям классического тренажа в драматической школе.

Добиваться нужно ощущения своего тела. К этому ощущению можно прийти только через физическую нагрузку. Конечно, можно и при помощи акробатики, гимнастики или какой-то другой систе­мы зарядки. Элементарно заставить бегать три километра и доби­ться тонуса. Но дело в том, что здесь все происходит на музыке, в выверенной структуре движений, в последовательности. И воспи­тывается не только тонус, но и ощущение гармонии тела, коорди­нации, соотношения движений рук и ног, поворота головы. То, что дает основу для работы над художественностью движения.

В.Ф. И все-таки для вас это в какой-то степени в новинку — ра­ботать в драматической школе. Может быть, у вас есть ко мне ка­кие-то вопросы, возникают какие-то несовпадения в наших взгля­дах на пластическое воспитание.

Ю.В. Возникают, безусловно... Вы доверились мне, и я сам шел, как бы подстраиваясь под вас. Здесь, мне кажется, было бы опреде­леннее с самого начала сговориться, — возможно, это моя вина, что я сразу не задал вопрос, — о методической программе. Ну а потом я сам стал ориентироваться. Помните, например, учили пляску. Пляска — и дальше для меня стоит знак равенства — этюд. А ска­жем, когда приступили к изучению текста, я для себя поставил знак равенства — хореография.

В.Ф. Это очень любопытное соотнесение. Значит, этюд — это пляска, а существование с текстом — это уже хореография. Инте­ресно... Таким образом, пляска — это, если па наш язык перевес­ти, — свободное существование, значит, пляска может быть без ри­сунка?

Ю.В. Да, это импровизация.

В.Ф. Пляска — импровизация — этюд. Интересно.

Ю.В. Но и пляска может быть организована...

В.Ф. Тем не менее, если я вас верно понял, это, в основном, им­провизация.

Ю.В. Почему? Совсем необязательно...

В.Ф. Тогда я вас не совсем понимаю... Мне это интересно вот почему. Ведь понятие «этюд» не так общепринято, как кажется.

230

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Я исповедую этюд, этюдность, этюдный метод, этюдное существо­вание, этюдные нюансы и т. д., хотя некоторые педагоги обрушива­ют на меня за это критику. Они считают это моим чрезмерным увлечением, что я, мол, воспитываю антидисциплину, воспитывая излишнюю «свободиость». Они считают, что воспитывая этюдную свободу, я тем самым воспитываю неумение работать в жестком ри­сунке. Во всяком случае, сам факт, что вы находите аналогии в своем предмете этюду, с одной стороны, и существованию с фикси­рованным текстом, с другой, — сам факт этот мне очень любопытен. Ю.В. Мне кажется, что это очень важный момент, нужно про­сто найти место и время, определить более четко, на каком курсе что делать, и...

В.Ф. И идти параллельно!..

Ю.В. Это очень важно: соблюдать принцип параллелизма. В.Ф. Может быть, так: когда мы в стихии этюда «купаемся» на первом курсе и до середины второго курса, в это время у вас дол­жна быть пляска. А потом, когда мы выходим к более точному тек­сту, вы выходите на хореографический текст. Интересно. Мне ка­жется, что это какое-то даже открытие.

Ю.В. А вот у вас я бы хотел спросить — что вы подразумеваете под понятием «существование». Мне кажется, это впрямую связано с движением, но когда я смотрю тренинги, репетиции или уроки актерского мастерства, где речь идет о поиске существования, для меня не все понятно... Некоторые вещи происходят, с моей точки зрения, как бы умозрительно.

В.Ф. Так что вам, собственно, неясно? Ю.В. Что такое понятие существования? В.Ф. Надо сказать, что понятие существования уж очень общее, мы этим термином почти не пользуемся. Существование на сцене, ио-моему, означает полноценное сценическое бытие. Когда в пол­ную силу работают все органы чувств артиста, полноценно работа­ет вся его физика и вся психофизика, и когда, по возможности, идет непрерывный внутренний текст в его голове. Я даю такую «триаду» па первом курсе, прошу студентов это даже записать. Во-первых, у актера должно жить тело на сцене, то есть должны работать все органы чувств. Во-вторых, должно работать воображе­ние, то есть внутреннее зрение. В-третьих, должны течь мысли. Вот это в самом общем виде и есть существование. Впрочем, может быть, я не понимаю вашего вопроса? Может, вы хотите узнать, на­сколько последовательно мы добиваемся существования?

Ю.В. Да. Насколько последовательно и каким путем? Потому что на последнем занятии, когда студентка Копылова делала до-

**диалоги с коллегами**

**231**

клад о системе Гротовского, очень много вещей, которые там упо­минались как желаемые, в танце давно существовали. И, знакомясь с положениями Станиславского, который хотел видеть подвижного актера, я вспоминаю, что целый ряд упражнений, тренирующих это качество, давно и естественно существуют в танце. И мне кажется, что сегодня танец как предмет не реализует все свои возможности. Не происходит самого основного — воспитательного процесса ку­льтуры тела, развивающего психофизическую откровенность и ощущение формы. Человек, чувствующий себя в движении свобод­но, то есть совершающий движение по своей воле, — органично су­ществует. А статичная поза, к примеру, правдива по принципу на­пряжения и устойчивого центра тяжести, насыщения внутренним движением.

В.Ф. Я не понял, удовлетворены ли вы моим ответом относите­льно «существования». Я хочу еще раз повторить, в чем наша триа­да. Она состоит в соединении жизни тела, видения и внутреннего текста. Три вещи: органы чувств, воображение и мышление. Их со­гласия мы пытаемся добиваться при работе со студентами. Надо сказать, что это не так просто сделать. Но нельзя требовать от сту­дента абстрактного существования. Можно взывать только к вооб­ражению, к жизни тела и к мыслительному ряду. Что ты в этот мо­мент перед собой видишь, какие перед тобой, грубо говоря, видения или картины мелькают, о чем ты думаешь, и как живет твое тело. Конечно, это разделение достаточно условно...

Я, со своей стороны, хочу сказать, что за время нашего общения, которое мне кажется очень насыщенным (даже безотносительно к тому, что мы с вами за это время сочинили еще два спектакля в те­атрах, что тоже, впрочем, вошло в процесс профессионального взаимопонимания и взаимоощущеиия, но дело не в этом), за это время я успел подумать о многих новых для меня вещах.

Сейчас я так понимаю значение вашего предмета для воспита­ния учеников драматической школы. Пусть я покажусь консервато­ром, но я пытаюсь опираться на учение Станиславского. Для меня он — высочайший авторитет, и мне кажется недооцененным мо­мент в учении Станиславского, который формулируется как «фи­зические действия и ощущения». Тут есть, ио-моему, много пута­ницы. В частности, употребляется неточный термин «метод физических действий»... В общем, тут много всякой неразберихи. Но, что мне кажется существенным: не «метод физических дейст­вий и ощущений» и даже не «тренинг физических действий и ощу­щений», а сама философия физических действий и ощущении.

**i**

**232** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика!**

Станиславский подчеркивает, что человек — существо биологиче-^ ское. И поэтому, пока человек живет, непрерывно живет его тело. .

Вот мы и пытались это прослеживать все время начиная с само­го первого курса. Возможно, мы были непоследовательны, были не­достаточно требовательны. И все же — мы на первом и на втором курсе занимались очень тонкими вещами. У нас на курсе был, к примеру, «фирменный» вопрос, с которого студенты начинали об­суждение этюда или отрывка, они спрашивали: «А какая погода?». Шекспир это был, или Чехов, или Ионеско, — какая погода? Мы должны понимать, какая погода. Это очень топкий вопрос. Даже если дело происходит в комнате: а какая погода? Какой воздух? И я тогда очень радовался и гордился, когда наши студенты начи­нали так: «Я не понимаю, какая погода». Это тончайшее професси­ональное требование. Они были так воспитаны. «Какая погода?» — вот чему мы их научили, но увы! может быть, не удержали до кон­ца. Погода и природа. То есть непрерывность жизни человеческого тела в определенной природной, физической среде. Поэтому тре­нинг физических действий и ощущений — это главное, чем должен всю свою жизнь заниматься драматический актер. Кстати, я заме­тил — и рад этому, — что в самое последнее время и вы стали очень нервно задавать постоянно студентам вопрос: «Как живет тело?» «Не найдено тело, не живет тело», — скажем, упрекаете вы студента Имомназарова в первых показах наших водевилей, — «тело не придумано...». Еще мне кажется ценным наш самый по­следний опыт перед поездкой в Москву, на Таганку, когда мы репе­тировали в спектакле «Время Высоцкого» сцену в вытрезвителе. Студенты лежали на полу, но мы поставили, тем не менее, вопрос: «А как тело живет?», и оказывается не надо было им, лежащим, хо­реографических движений под сиртаки, а нужно было то, что я и раньше ощущал и что вы в конце концов подсказали и что Зибров первый сделал, — им нужно было *дрожать мелкой дрожью...* Дро­жать, как дрожат алкоголики, белогорячечиые люди, то было тон­кое ваше замечание, и в этом смысле было полное совпадение на­ших требований. И если нам Бог приведет еще вместе учить, если на этом уровне наше соратничество будет продолжено, это может быть, мне кажется, очень сильно. На первом курсе первые полгода, возможно, и танцем-то им не нужно заниматься. И даже пляской не заниматься, сперва рядом сидеть и следить: тело работает или не работает, пусть, как говорится, на бытовом уровне: например, как знобит человека, как лихорадит, как ломит тело во время болезни. Или: что значит тело вечернее, тело утреннее, тело в воде, тело под дождем, тело под ветром, тело, отогревающееся после мороза... Ког-

**диалоги с коллегами**

**233**

да-то, на первом курсе мы со студентами замечательные вещи про­бовали: войти в комнату с мороза, выйти из комнаты на мороз... Ц потом я вдруг понял, что это не только моя забота, но и ваша и что тут возможен стык, где мы можем быть вместе. Это глубинный момент... Учить так, чтобы возникла на всю профессиональную жизнь невозможность жить без жизни тела. Понимаете? Нужно, я думаю, заниматься жизнью тела со свирепством Гротовского.

Ю.В. Помните, когда был русский урок, чего я добивался? Я добивался ощущения почвы...

В.Ф. Да!

Ю.В. Где вы танцуете? На лужайке? На паркете? На мраморе? На стеклянном полу? Что значит «жизнь тела»... Есть два типа движения. Они должны соединиться. Один тип движения — эмо­циональный, в основе которого лежит чувство. Другой тип движе­ния — формальный, в основе которого лежит знак. Они могут взаи­мопроникать, приобретать качественную основу при помощи тренажа. Это уже следующий этап воспитания. Но для того, чтобы выражать то, о чем вы говорите, нужно мышечный аппарат тела привести...

В.Ф. ...в чуткое состояние.

Ю.В. Чтобы оно могло выразить, в конце концов, даже биогра­фическую категорию персонажа. Но на первом курсе тело еще не чувствует напряжения и расслабления (исключение: очень яркие природные способности, но это случается редко). Так что сложны­ми вещами на первом курсе заниматься рано.

В.Ф. Боюсь, вы меня не поняли. Я вообще не говорю о типе движения, в основе которого лежит знак, и не говорю о биографи­ческих категориях персонажа, а говорю, хотя и о топких, но про­стейших вещах.

Ю.В. Это не простейшие.

В.Ф. Ну а как же? Мы говорим — тренинг физических дейст­вий и ощущений. Конечно, физическое ощущение — более тонкая материя, чем физическое действие. Когда студент воображаемой иголкой пришивает воображаемую пуговицу, — это физическое действие элементарное. Но, когда он тут же укололся, и капелька крови потекла, — это уже физическое ощущение. Они очень близ­ки. И поэтому ребята очень скоро и сами, смотря это простейшее упражнение «иголка и нитка» (классическое, традиционное), тре­буют перевода его в этюд, хотя это всего лишь упражнение. Вооб­ще, очень тонка грань между упражнением и этюдом. Этюд — это уже подключение воображения, это уже значит: «Я сижу в теплой

234

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

комнате у печки, пришиваю пуговицу, за окном пурга, сестра опаз­дывает...».

Ю.В. Вы понимаете, почему это еще сложно, потому что мы с вами имеем дело с детьми определенного времени...

В.Ф. При чем тут это?

Ю.В. Как при чем? Потому что сегодня заставить студента по­чувствовать под собой траву и пройтись по ней босиком очень трудно, или, скажем, добиться, чтобы он почувствовал, что ходит в лаптях... Здесь никакое воображение без достаточной культуры не подскажет сообразную пластику.

В.Ф. Тем не менее, мы на первом курсе отправили студентов на «экскурсию» — на природу, в воскресенье, с педагогами. И эта вы­лазка стала основой будущего зимнего зачета по мастерству.

Ю.В. Но этого мало. Безусловно, эти акции нужно делать. И развивать воображение. Но есть такое понятие — мышление те­лом. Это не значит, что студент механически переводит свои мыс­ли в тело, но очень важно понять, что он воспринимает среду те­лом. А это единый процесс, формирующий психотип человека в определенное время и в определенном месте. Мы сталкиваемся как бы с экологически «нечистым» продуктом.

В.Ф. Вот это не совсем понятно. Это, мне кажется, немного опасно — сразу требовать мышления телом. Это все равно, что в достаииславском театре говорить: «Чувствуй, как Отелло ходит!». Я бы очень хотел поначалу строго держаться этих понятий: физи­ческие действия и физические ощущения, заимствованные у при­роды и проверяемые на природе. Однако я согласен, очень важно и то, о чем вы сегодня напомнили, и это, видимо, должно параллель­но прослеживаться и развиваться: напряжение, расслабление, то­нус.

Ю.В. Тонус — это энергия. Не случайно же внимание на неко­торых наших уроках мы обращали на то, как держать паузу, как стоять в позах. Потому что сохранить паузу и быть в ней выразите­льным очень важно. Внешнее движение может быть насыщено то­лько движением внутренним. Внутренний текст, как это у вас на­зывается, постоянно присутствует в движении. Но развитие ощущения «быть» может не столько заключаться в упражнениях на дождь, на мороз, сколько в другом... При обсуждении последне­го урока Зибров сказал, что он себя чувствовал дураком в первой позиции. Так вот, не чувствовать себя дураком в нервой позиции — это и есть найти ощущение «быть».

В.Ф. Но вы, кажется, бросаетесь в крайности. Быть, а не казать­ся, существовать — это вершина мастерства. В этом и состоит мето-

**диалоги с коллегами**

**235**

дика. Впрямую обращаться к студенту: «Будь!» — бесперспективно. Значит, нужно подходить к этому от точной жизни тела, которая, оказывается, очень связана с воображением, с обстоятельствами. И сама по себе эта жизнь тела является вершиной комплексного воспитания артиста.

Ю.В. Быть в любом тексте, в любом движении правдивым. Дви­жение должно быть сообразно «внутреннему тексту», иначе несо­образность движения выдаст несоответствие содержанию, самочув­ствию и т. д. «Батман тандю», «плие» — это не абстрактные движения. Студенты должны погружаться в свое тело и произво­дить действия приседания или отведения и приведения ноги, по­стигая качество производимого действия. К тому же надо соответ­ствовать ритму и музыкальной интонации, а не играть эти движения. В этом я вижу смысл тренажа.

В.Ф. Я думаю, что это уже совсем другое. И боюсь, что сейчас мы с вами заденем другие слишком важные вопросы. «Батман тап-дю» и «плие» — это элементы классического экзерсиса или элемен­ты классического танца, которые, как я понимаю, у вас использу­ются для чистого тренажа. И в этом случае не стоит, конечно, придумывать иод это дело какое-то особое, живое, осмысленное, событийное существование. Тут нужно только, говоря словами Мейерхольда, «переживание формы». Вы называете это «постиже­ние качества производимого движения». Конечно же, «играть дви­жение» — бессмыслица. Но прежде мы говорили о другом: о суще­ствовании, о мышлении, о думаний в обстоятельствах, то есть в драматическом или хореографическом сюжете.

Ю.В. А что вы подразумеваете под словом думать?

В.Ф. Думать как персонаж, быть мыслями в обстоятельствах персонажа.

Ю.В. Но сегодня студенты порой умудряются кроме этого ду­мать не как персонаж, думать о том, как выглядят...

В.Ф. Это все же разные вещи...

Ю.В. Это мне кажется большой проблемой. Потому что студен­ты очень часто думают о том, как им сложить все требования. Воз­можно, я не прав, здесь есть некоторая недодумашюсть, недогово­ренность методическая, потому что, когда актер выходит на площадку, мне кажется, он уже должен пробовать «быть».

В.Ф. Это невозможно, пока у него в вашем предмете не органи­зованы руки-ноги. В этом случае студент, естественно, озабочен, как ему сложить все требования. А параллельно и воображение должно подготавливаться. Артист должен знать обстоятельства, ка­кие картины у него мелькают во внутреннем зрении. И в итоге, те-

**236** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

перь уже как венец его подлинного существования, у него начинает работать мыслительная машинка, он живет всем телом и воображе­нием и думает от имени героя. Так, как умел думать Копелян, как думал Смоктуновский, как думал Олег Борисов, как думает Юр­ский. Конечно, я привожу примеры из драматического искусства...

Ю.В. Безусловно, вы правы. Если вы помните, у нас этот разго­вор о «быть» возник после обсуждения последнего экзамена. У сту­дентов появились вопросы. Оказывается, им не хватило самовыра­жения в танцевальных фрагментах...

В.Ф. Что же, они по-своему правы...

Ю.В. Но сегодня у меня нет никаких сомнений, что в театре, когда к ним придет постановщик и поставит танец, то они его лег­ко выучат. В этом, на мой взгляд, и заключается пластическое вос­питание. А не в том, чтобы они брали какие-то образцы истори-ко-бытовых танцев и на всю жизнь их выучивали для кино, для театра. Мол, если мы берем эту пьесу, то здесь идет полька та­кая-то...

В.Ф. Я не сомневаюсь, что они будут состоятельны в танцева­льных моментах ролей. Мы, я думаю, правильно делаем, когда счи­таем вас (и вы себя считаете) не педагогом танца, а педагогом плас­тического воспитания. Я бы даже написал: педагог непрерывной жизни тела. Причем в жизнь тела я бы включил все: от того, как человек дрожит на морозе, от того, как его йога ступает по асфаль­ту либо по траве, либо босиком, либо в ботфорте, и до самых слож­ных пластических композиций, в самом... Ю.В. ...изысканном варианте.

В.Ф. И даже в абстрактном, модерновом. От бытовой — давайте тогда считать, что дрожь на морозе — это бытовая жизнь тела! — и до самых обобщенных форм.

Ю.В. Это диапазон. Но здесь есть моменты, которые требуют согласования. Дело в том, что, если ставится пластическая картин­ка, то для большинства актеров она требует психологического оправдания. Здесь нужно очень тонко дифференцировать, когда и что мы осуществляем. Движение действенное, несущее драматурги­ческую функцию, или танцевальный дивертисмент.

В.Ф. Это, разумеется, разные вещи. Но меня волнует как раз не разница, а то, что объединяет любое движение в жизни. Два приме­ра. Русская пляска в постановке Василькова, — будь это «Камарин­ская» — та русская пляска, что у нас в спектакле «Время Высоцко­го» (танец снежинок, скажем), с одной стороны, и с другой — представим себе такое бытовое движение: человек (девушка, юно­ша, подросток) бежит по зеленому лугу за бабочкой или ловит куз-

**диалоги с коллегами**

**237**

нечика, или в упоении сбегает по откосу к воде. Как пи странно, для меня такие танцевальные движения и такие бытовые — одно и то же. Потому что и там и тут есть радость движения. И полноцен­ное ощущение физического бытия.

Ю.В. Я бы по-другому сказал. Понятие бытовых подробностей или хореографическое обобщение...

В.Ф. Это правильно, но я очень хорошо вижу, как под этим словом «обобщение» порой скрывается омертвление. Радость дви­жения убивается, а связь с природой, с космосом обрывается. Ино­гда на самых изысканных композициях 2-го акта «Лебединого озе­ра» становится очень скучно.

Ю.В. Здесь все очень просто. Есть балетный спектакль, а есть имитация того же «Лебединого озера». Такое случается и, к сожа­лению, довольно часто.

В.Ф. Когда мы репетировали «Записки сумасшедшего», был хо­реографический момент у Вилли Хааиасало — Поприщина. Мы тогда столкнулись с проблемой: это знак? Не знак? Вы спрашива­ли меня: какое задание? Я, возможно, вас не понял... Но в любом случае, мне кажется, движение должно быть живое, оно не должно отрываться от обстоятельств и от физического самочувствия...

Ю.В. Это высший пилотаж. Вилли потом сам признался: он по­нял, что ему надо теперь брать на уроках танца. То, что он должен был сделать, называется хореография. Там энергийно-знаковая сис­тема выражений. Поставленный хореографический текст может ра­ботать, а может не работать как знак...

В.Ф. Я не специалист в хореографическом искусстве, но я хоро­шо чувствую, мне кажется, когда в балете живое, а когда балетный артист неживой, — пусть он в знаковом материале, пусть он хоть Гамлета танцует. Кстати, когда-то был такой балет Червииского — «Гамлет». Гамлет там был философ. Разные «знаки» меня как зри­теля не волновали. И вот я думаю: ладно, пусть «знаки», но ведь мысли должны течь у Гамлета.

Ю.В. В балетном театре это проблема старая. Одни говорят, что хореография должна быть чистой, где движение говорит само за себя. Это правильно, но иногда это все равно, что сочинять стихи ради рифмы.

В.Ф. Согласен абсолютно.

Ю.В. Другие говорят, что само но себе движение не может ни о чем говорить, что оно может только передавать эмоциональное со­стояние. Боярчиков однажды в процессе работы над новым бале­том сказал: «Вначале должно быть слово». Думаю, слово выполня­ет важную посредническую функцию, а настоящее движение — это

238

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

признак подлинного существования. Поэтому здесь противоречия для меня нет. Но мы имеем в виду слово, несущее мысль. Потому абсолютно справедливо, что вначале должно быть слово, и должна быть мысль, на которую опирается хореография. А тогда она уже может быть знаковая или эмоциональная, все равно, а высшее ее проявление — это взаимопроникновение.

В.Ф. Еще одной проблемы хочу коснуться. На первый взгляд, она чисто педагогическая. Над определенным материалом мы, пе­дагоги, всегда работаем вместе. И вот на нашем курсе сложилась такая ситуация, когда замечания студенту по проблемам существо­вания делаю не только я, педагог-режиссер, но и педагоги по речи, но вокалу и пластике. На студента обрушивается поток противоре­чивых замечаний, которые, возможно, путают его. И в то же время...

Ю.В. Дело не столько в том, что путаются студенты, сколько в том, что обрушивается поток. Ситуацию нужно выстроить. Если вы ведете репетицию, то я сижу и смотрю, и потом вы даете нам воз­можность высказать замечания и по нашим предметам, и по обще­му процессу.

В.Ф. Можно и так. Можно и по-другому. Есть классы, где сту­денты получают замечания исключительно из уст руководителя курса и у урока возникает соответствующий ритм. Можно по-вся­кому. Конечно, тактика должна быть более четкой. Как, впрочем, и организация педагогического процесса. Тут мы не совершенны... Плохо используем учебные дни... Плохо сочетаем групповые и ин­дивидуальные занятия... Плохо учитываем физические и психоло­гические ресурсы студентов... Но сейчас я о другом. Я не стою за педагогическую иерархию. На мой вкус, педагоги должны «вмеши­ваться» в общее дело. Но давайте вместе устремляться вглубь этого дела... Нужно постепенно сходиться, и наше взаимодействие дол­жно уточняться и терминологически. Мне кажется, что у нас есть все основания еще тоньше делать наше дело, и сегодняшняя бесе­да — тоже шаг в сторону взаимодействия... Вот в случае с Имомна-заровым в «Баньке». Вы со своей стороны сказали, я что-то сказал со своей, и уже чувствуется, что на него обрушился поток. И все-таки я за то, чтобы мы вместе били в самую глубину. Я не буду ограничивать педагогов рамками своей области...

Ю.В. Иногда вы со своей стороны провоцируете своими средст­вами то, чего я добиваюсь. Как в случае с Имомназаровым: то, чего я добивался, он после ваших замечаний сделал.

В.Ф. Я считаю, что наша беседа (помимо того, что она, надеюсь, утончит наше творческое сотрудничество) — для меня руководство

**диалоги с коллегами**

**239**

для новой редакции программы обучения наших студентов. Я меч­таю о том, тут я повторюсь, как мы вначале будем сообща добива­ться от студентов подробного существования в жизненной ситуа­ции: как тело дрожит па морозе или сгибается под тяжестью мешка с мукой... И когда студент научится, скажем, воспроизводить такое: «пришел с дождя, с мокрыми замерзшими ногами, разулся и с удо­вольствием прошел по теплому крашеному полу или по коврику». После того, как он научится делать такое, он, как подарок, получа­ет первый урок у хореографического станка, где он выполняет «плие», «батман тандю» и т. д. Таким образом, мы сперва овладеем жизнью тела в воображаемых природных условиях, то есть физио­логической жизнью тела, а потом уже получим право на изучение эстетической жизни тела. Возможно, я чуть-чуть схематизирую, упрощаю, однако для меня важна непрерывная жизнь тела в диапа­зоне «тело в природе — тело в эстетических формах». В то же время для меня важно также прозвучавшее сегодня ваше соображе­ние, что откликаться па бытовые обстоятельства может только тело в тонусе, только тренированное тело, тренированное на напряже­нии и расслаблении. В общем, я думаю, что мы будем еще и еще раз уточнять и утончать программу воспитания живого тела у на­ших учеников. А пока, конечно, мы только коснулись этих важней­ших проблем.

*1994 г., июнь*

**РАЗГОВОР ВТОРОЙ**

В.Ф. Ну что, Юрий Харитонович, прошло четыре с половиной года с той поры, как мы записали первый разговор. Тот курс закон­чен, все ребята успешно работают в театрах, и уже даже можно го­ворить о некоей их популярности. В последнем номере «Петербур­гского театрального журнала» про Хабеиского и Трухина написано такое, что и про зрелых мастеров не всегда пишут... По-моему, даже слишком... А у нас с вами уже другой, новый курс. Через семестр, летом, будем на том самом рубеже, на котором мы с вами в про­шлый раз размышляли... Так что прошел целый цикл обучения. Нынче другие студенты, другое время, и мы, педагоги, уже другие. Не знаю, поумнели ли мы, стало ли у нас больше или меньше сил (скорее, все же меньше), но, во всяком случае, все новое теперь... К тому же за это время мы с вами в Новосибирском театре «Гло­бус» прошли через трилогию постановок классиков: Островского, Пушкина, Чехова — шутка ли сказать!

А вопрос такой: так поумнели мы все-таки или нет? А если се­рьезно, то хочется знать, что за эти пять лет изменилось лично в

240

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**диалоги с коллегами**

**241**

вашей педагогике. Мне кажется, методика у вас изменилась очень сильно...

Ю.В. Я бы не сказал, Вениамин Михайлович, что особо измени­лась методика, скорее, логичнее выстроилась программа. Методика остается на базе профессиональной танцевальной школы, а измени­лось осмысление, которое и привело к изменению программы. Бо­льше всего меня волновал вопрос о воспитании свободной жизни тела и о якобы существующем противоречии между этим воспита­нием и классической школой.

В.Ф. А в чем именно противоречие? В том, что классическое танцевальное образование якобы закрепощает?

Ю.В. Вот именно, *«якобы»\* Но так говорят все апологеты танца модерн, системы Далькроза, всех западных движенческих дисцип­лин, от которых мы порой находимся, как мне кажется, в излиш­нем восторге, начиная от специалистов но движению и кончая спе­циалистами по актерскому мастерству...

Сразу скажу, как я отношусь к классическому танцу. Я это для себя сформулировал уже после того нашего разговора. Я считаю, что нужно подходить к классическому треиажному танцу не с точ­ки зрения овладения балетной эстетикой, а с точки зрения необхо­димой организации тела. Кстати, и Любовь Дмитриевна Блок писа­ла об этом. Классический тренаж нужно использовать именно для организации тела, когда осанка, ощущение лопаток — самый суще­ственный момент. От этого идет и свобода. В противном случае возникает закрепощенность. Мне кажется, то, к чему мы сейчас пришли, — это достаточно универсальный метод. Наши студенты должны не столько владеть стилевыми танцевальными образцами, сколько уметь их осваивать. Они и умеют. Например, недавно я, разговаривая с Хабенским, спросил: «У тебя есть проблемы с плас­тикой?». Он говорит: «Да пет, все, что Реутов ставит, я могу вы­полнить».

В.Ф. Я видел «Калигулу», где играют он, Зибров, Поречен-ков — все они хорошо двигаются. А недавно смотрел спектакль «Король, дама, валет» но Набокову, там в течение всего спектакля танцуют Хабенский и Зибров. Можно ио-разному относиться к предложенному хореографическому тексту, но они все делают живо, чисто, легко.

Ю.В. Это меня очень радует. Так же, как, скажем, Маша Лоба-чева в МДТ или Ольга Родина, которая, попав к Райкину, была аб­солютно свободна в освоении любого рисунка... Они не просто вы­учивают текст, но воспринимают его как смысл.

В.Ф. И все же. Мне кажется, что па нынешнем курсе у вас со­вершенно другая логика методического продвижения от зачета к зачету. Расскажите... Вот, например, ваш первый семестр был та­ким же, как в прошлый раз?

Ю.В. Нет. Если в прошлый раз мы начинали почти сразу с классической азбуки, с изучения грамоты тела, то в этот раз мы на­чали с познания своего тела. У нас три ступеньки. Сначала мы за­нимаемся телом на уровне эмпирическом, потом учим грамоту, а потом уже складываем «слова» и «фразы». Это основная идея на­шей программы. На первом этапе очень существенно то, что мы учимся не просто на материале некоей свободной пластики, при­ближаясь к природе, изображая природу, но мы это делаем еще и в художественном задании.

В.Ф. То есть, в обстоятельствах?

Ю.В. Не только в обстоятельствах. Вот, например, помните наши упражнения, которые назывались «Город», «Вода», «Огонь», «Земля», «Воздух». Кстати, мы с вами аналогичными вещами зани­мались параллельно.

В.Ф. Да. По актерскому мастерству у нас в это время была тема «Человек и вода».

Ю.В. Вот, например. Начинаем с хаотичного движения, которое мы условно назвали «Город». Тут может быть только одно допол­нительное условие — не сталкиваться или, наоборот, имея разные энергии, именно сталкиваться. И вот все должны вместе с музыка­льным аккордом упасть и погрузиться в некое состояние... а потом начинается дыхание, потом начинается «рождение» рук от лопаток, причем технологическая задача — не только рождение рук, но изу­чение сочленения всех частей рук — плеча, предплечья, запястья и кисти до пальцев. Это очень важно, и студентам это задание очень нравится. Говорят: «Как здорово!» Потом даю другое задание и но­вую технологическую задачу. Музыка тут была — Дебюсси, пре­красная музыка...

В.Ф. Которая тоже, видимо, толкает к свободному телу...

Ю.В. Конечно. Видите, мы как бы говорим о природе, но и о по­знании своего тела через художественное слышание, через художе­ственное воображение, художественную интуицию. Это очень су­щественно. Если же ориентироваться на чистую природу, мне кажется, это будет более физиологично, натуралистично и в то же время — умозрительно. Должно быть познание тела, когда я погло­щен действительно слушанием своего тела. Я чувствую, как у меня запястье перекручено с предплечьем. И вдруг из этого возникает пластика, так что я не просто делаю пластично, подражая водорос-

16 Заказ № 1775

242

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

ли, у меня рождаются ассоциации. То же самое, помните, когда у нас был цикл «Земля». Мы это делали под «Весну священную» Стравинского.

А само упражнение напоминало о тяжелой первобытности, о животности тела. Мы начинали ходить на четвереньках. Но опять же: не изображая сразу какого-нибудь зверька, не делая этюд на животных, а выполняя как бы чисто технологическую задачу. Пе­ред студентом встала следующая проблема: ощутить четыре опоры. Сделать так, чтобы тебе было очень удобно передвигаться на четы­рех опорах. И вот, когда они в том упражнении действительно ис­пытали комфортность и почувствовали, что у них руки — такие же опоры, как ноги, очень интересно стало за ними наблюдать, потому что они все неожиданно стали походить на каких-то животных...

И вот, мы ощущаем руки как водоросли, ноги как корневища, а благодаря музыке возникает и художественный стимул, потом изу­чаем связь с землей, потом идут упражнения на огонь — возникают какие-то шаманские ритуальные вещи, потом мы провоцируем го­рячее тело и тяжелые подушечки пальцев, начинаем подушечками касаться друг друга, идет передача теплоты тела. Все становятся в круг и в круге начинают как-то проникать друг в друга, и, наконец, обнаруживается танец — хореография.

В.Ф. То есть танец возникает из хаоса, из природных ощуще­ний. Напоминает опыты Айседоры Дункан...

Ю.В. Возможна и такая ассоциация. А потом, когда у нас уже идет «Воздух», мы непроизвольно прикасаемся к очень высоким эстетическим категориям. Опять звучит Стравинский, потом опять Дебюсси, «Послеполуденный отдых фавна»... Мы поднимаемся на цыпочки, включается какая-то графика. Мы не ставим балет, но возникает некая эстетика, повторю, это возникает из технологиче­ских заданий, а не из изучения травы, воды или огня... Это важно.

А помните наши упражнения с палкой? Оказалось, что она мо­жет быть и посохом, и царским жезлом, и орудием труда, и оружи­ем, и так далее. Но главное, что игра с палками, воплощенная в танцевальной форме, тоже помогает почувствовать лопатки, по­знать свое теле, разработать торс, включить ноги... Упражнение с палками тоже относится к первому циклу познания своего тела. А вот потом мы резко встаем к станку и начинаем учиться класси­чески. Здесь мы уже говорим о грамотности вытянутой ноги, со­кращенной стопы, согнутого колена, баланса. Мейерхольд, кстати, придавал большое значение балансу тела. А балансировка тела в классическом танце отработана совершенно. Потом уже мы начина­ем говорить об использовании этого баланса, когда меняется ритм

**диалоги с коллегами** **243**

движений и входит понятие стилей — тот же модерн. Опять же, мы не подражаем балету, мы это делаем потому, что нам необходимо познать энергию баланса... Есть физический баланс, когда наши бедра на стопах, а плечи на бедрах. Тут мы также говорим об ощу­щении вертикальности тела. И потом, за счет округлости рук, утверждается энергобаланс, на что, кстати, обращал внимание все тот же Мейерхольд, когда говорил о театре Кабуки, о классической китайской опере и ее гимнастике. В классическом танце мы также распознаем позиции рук... и т. д., и т. д.

В.Ф. А дальше, на втором курсе? Как развивается обучение? Ю.В. На основе освоенной грамоты мы обратились к стилевому материалу. Так или иначе, мы пришли к историко-бытовому мате­риалу. Помните, у нас были менуэты, гавоты, так называемый, сти­левой классический тренаж, где студенты познакомились с изящ­ными, элегантными движениями историко-бытового танца. Мы не разучивали отдельные танцы, а учили приемы и организацию дви­жений, принадлежащих к определенной культурной эпохе. А уже на этом материале можно поставить танец. Как, к примеру, прои­зошло у нас в танце лебедей в спектакле «Я — птица». Там весь этот историко-бытовой материал применился.

В.Ф. Надо сказать, что все ваши экзамены и зачеты по танцу хорошо воспринимались, но последний был особенно удачен.

Ю.В. Да, потому что мы уже пришли к характерному танцу. Это фактически более сложный станок... В.Ф. Характерный станок?

Ю.В. Да. В балетной школе есть особый класс — характерного танца. Он не только виртуозней и в каком-то плане сложнее клас­сического, но и старше его. Он существовал издавна в профессио­нальном театре, который назывался «низовой», идущий от театра комедии дель арте... А уже из него по эстетическому принципу от-фильтровался классический танец.

...А помните, у нас еще был урок с масками? В классический та­нец были перенесены элементы характерного танца. В.Ф. По-моему, это был 1-й семестр второго курса. Ю.В. И тогда еще, если помните, Лев Иосифович Гительман го­ворил о ценности этого урока, что он интересен своей театрально­стью. Мы тогда через танец соприкоснулись с традицией коммедиа дель арте... У нас, кстати, очень большое значение имеет музыкаль­ный материал. Он тогда был удачен. Урок делался на материале оперных арий, самой выразительной музыкальной формы. В.Ф. Выразительной и очень эмоциональной.

244

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика 1**

**1**

Ю.В. И она очень помогла студентам войти в гротесковую сти- | хию, а нам — попять их диапазон.

В.Ф. Да это трудно — понять их диапазон. Понять их возмож­ности, глубинную суть каждой индивидуальности. Тут наша общая педагогическая интуиция особо важна! Не случайно мы ведем бес­конечный и тщательный педагогический совет; вместе смотрим и уроки, и экзамены, и по актерскому мастерству, и но танцу, и по речи. Однако предстоит еще большая иитегрированность предме­тов в драматическом классе: актерское мастерство, танец, сольное пение, речь, вокальный ансамбль... В идеале, в перспективе мы дол­жны еще теснее сблизиться и прийти к одному методическому язы­ку. Это не значит, что должны быть какие-то единые термины. Я вообще устойчивые термины не люблю. Но, по сути, методиче­ский язык должен быть все-таки единым.

У нас уже многое делается синхронно. Например, на этом курсе актерское мастерство мы, как всегда, начали с ощущения природ­ных явлений. С ощущения себя внутри и в центре природной сре­ды в задании «Человек и вода» (на прошлом курсе это не было сформулировано так определенно). И у вас, Юрий Харитонович, тоже началось исследование природной стихии. Обоюдополезен был и материал, который мы выбрали на втором курсе и из которо­го потом родился спектакль «Я — птица». Несмотря на то, что эта работа, как, впрочем, и большинство спектаклей, рождалась трудно, тут был, с одной стороны, колоссальный повод для пластического выражения, и с другой, — пластическая точность и находки. Ребята живо откликнулись на задания и потом, после летнего экзамена, мы слушали комплименты их синтетической обученное™. И, нако­нец, если, конечно, Бог даст, может быть, об этом говорить еще и рано, но мы с вами уже пришли к тому, что одной из наших бли­жайших работ будет пластическая фантазия на сюжет «Мадам Бо-вари», и, может быть, мы сделаем даже своеобразный «балет»1.

Причем самое интересное, что это не наша с вами идея! Мы то­лько сказали: «Ребята, давайте заниматься «Мадам Бовари»! А они откликнулись на это пятнадцатиминутным балетом, значит, плас­тика входит в их художественное мышление!

Ю.В. И когда они это показали па втором курсе, недагоги-гости спросили: «Сколько лет они у вас занимаются балетом?» А мы тог­да гостей разочаровали: балетом они профессионально не занима­ются, а учатся столько, сколько лет они в институте, до этого никто

Впоследствии вместо «Мадам Бовари» на курсе был осуществлен пластиче­ский спектакль «Антропология».

**диалоги с коллегами** **245**

из них не танцевал... Они сами придумали и адажио, и взаимосвязи через движения...

Очень важно приучить к мышлению движением, тогда будет и содержательность взаимодействия через движение. Это поможет рождению актера. Актеры рождаются, в том числе, и из танца, так же, как может рождаться актер из маски.

В.Ф. Мне кажется, что ваши опыты очень связаны с нашими опытами но линии актерского мастерства. Мы тоже кое в чем по­умнели. Во-первых, мы уже в самом начале обучения принципиа­льно поставили вопрос о «цепочках физических действий». Кто-то считает, что мы поступили уж слишком догматически, что мы «ие-рестаниславили» Станиславского. А мне кажется, что мы просто были последовательны, когда первый семестр закончили выполне­нием цепочек физических действий, взятых из произведений рус­ской прозы. Это тоже принципиальное обучение мышлению дейст­вием, в данном случае физическим. Не знаю, как это откликнется в целом на итогах нашей работы, — мы впервые всерьез — гораздо серьезнее, чем па прошлом курсе, — поставили вопрос о наблюде­ниях. Такое упражнение, как «наблюдение» стало у нас на этом курсе постоянным и последовательным, и это очень важно. Наблю­дение мы в данном случае решили считать вторым, равноправным путем подхода к созданию роли. То есть, идти от себя или идти че­рез наблюдение — мы уравняли эти два способа подхода к ролево­му материалу. Потом мы их стали интегрировать, переплетать, но, во всяком случае, нынешние студенты у нас оснащены лучше, чем

прошлые.

Ю.В. Последний экзамен на базе характерного танца показал, что танец тоже есть связь с наблюдениями. В жанровых сценках очень важны точные пластические характеристики, взятые из реа­льной жизни. Еще пример. В «Дяде, Ване» Астров говорит о неко­торой «чудаковатости» людей и самих героев пьесы. В чем она мо­жет быть отражена? А если так: он идет, идет — и вдруг запел! Или движение какое-то выкинул странноватое.

В.Ф. Да... Вдруг ему захотелось пройти на корточках или на

цыпочках...

Ю.В. Я обратил внимание, что порою в театре, когда идет сцена и задается какой-то ритм, все актеры этот ритм подхватывают и становятся, к примеру, флегматиками или сангвиниками. А ведь должно быть иначе: кто-то остается флегматиком, кто-то проявля­ется как холерик, кто-то как сангвиник... Должна быть полифония, на мой взгляд.

В.Ф. Ритмическая полифония.

246

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Ю.В. Мне кажется, что танец тоже может помогать ощущениям характерности людей.

В.Ф. «Дядя Ваня» нам еще предстоит... Это понятие «чудак» у Чехова — его, конечно нужно разгадать. Астров говорит: «Все мы чудаки... я стал чудаком», — у него это антитеза понятию «норма­льный, достойный, возвышенный человек». Это русский человек, которого обстоятельства заставляют кривляться и жить ёрничая, потому что иначе не проживешь. Это очень интересно.

Ю.В. И жизнь тела играет существенную роль. Когда человек иронически относится к себе и другим, у него это проявляется и пластически. Его тянет и физически ерничать.

В.Ф. Все-таки я хочу еще раз остановиться на проблемах соот­ношения учебных дисциплин, а именно на соотношении собствен­но актерского мастерства (хотя это условное понятие, ведь танец — это тоже актерское мастерство, и выделять «основное» актерское мастерство нужно осторожно) и танца. Это проблемы очень тонкой интеграции предметов. Сложность — в том, что пока каждый из нас занимается своим тренингом, все идет гладко, у каждого свой за­чет. Но когда мы объединяемся в работе, все становится сложнее. Почему? Потому что тогда идет фактически уже не учебный про­цесс или не чисто учебный, а зачастую глубоко профессиональный совместный процесс. Особенно это проявляется на старших курсах. И наших студентов (я уверен, вы тоже под этим подпишетесь) мы с вами считаем уже не учениками, а нашими сотворцами. Это моя принципиальная педагогическая позиция. Я не могу так: я прика­зываю, они исполняют. Они — не исполнители, они художники. Мы с вами их втягиваем в сложнейшие сочинения, в сложнейшие творческие фантазии, в которые и сами бросаемся рискованно. Они, естественно, не всегда к этому готовы, да и мы еще иногда сначала «плаваем», но все же мы с ними вместе бросаемся в непо­знанное, выходим в открытый океан нового. Конечно, это трудно. На них обрушиваются два потока: мой и ваш. И мы требуем от них очень трудного — и полноценного драматического существования, и полноценного пластического выражения, и живой жизни, и жиз­ни в метафоре, и натуральной правды, и образности и т. д. Они нас мужественно «терпят», однако наши сложные требования их силь­но закаляют и обогащают. Но, конечно, в этом случае мы должны с ними говорить более точным и, по возможности, единым языком.

Ю.В. Мне кажется, что вообще с синтезом все не так просто. В конце семнадцатого — начале восемнадцатого века, когда театр стал разделяться на разные жанры, драма ушла на поиски своего, музыка (оркестр) стала искать свое, балет и опера тоже обособи-

**диалоги с коллегами** **247**

лись... И все достигли в своих областях известного совершенства... В XX веке синтетичность оставалась еще только в оперетте и воде­виле — в низких жанрах. Станиславский и Мейерхольд стали вновь думать о синтезе, в том числе о движении, о пении, о музы­кальности актеров. И начался поиск новых тренингов. Проблема синтетичности стоит, на мой взгляд, до сих пор, ведь мы часто ме­ханически соединяем в театре средства танца, музыки и вокала. «Хорошо бы здесь станцевать...». Да, не хорошо бы здесь «станце­вать», а если станцуется, тогда здесь надо танцевать! Если здесь по­ется, надо петь.

Мы говорим, что танец возникает в драме тогда, когда словами уже ничего не объяснишь. Слов не хватает, и — раз! — выкинул ко­ленце. Или, скажем, подошел к роялю и выразился во всплеске гамм. А у студентов предметы не соединяются по той логике, о ко­торой мы с вами сейчас говорим. Может быть, конечно, они еще немножко боятся, не понимают. Нам еще предстоит подумать, как добиться интеграции танца и психологического театра. У них есть какие-то навыки, вот и решили сделать «Мадам Бовари» бале­том, — а как это соединить с текстом? Значит, либо балет, либо драма?.. Я понимаю, поможет опыт, и потом как-то все станет сое­диняться, но пока что проблема остается. Или метафора — что это такое? Например, в «Чевенгуре» Платонова огонь разжигается тре­нием тел. У Платонова — это метафора, и было бы глупо, если бы мы начали тереться до высечения огня. Надо понимать, что из этой метафоры может родиться танец. Нельзя играть метафору. Ее мож­но станцевать, а играть нельзя. В этом соединении метафоры и ас­социаций рождается пластика. Если же я ставлю танец, то это уже плохо. А если он рождается, и я должен его только направить, что­бы он стал сценической художественной правдой, — это правильно. На этом мы тоже все время спотыкаемся.

В.Ф. Скажу еще о совместной педагогике так: я должен быть насыщен движением, а вы должны быть насыщены ощущением

драматического...

Ю.В. Правильно. Но я все время и с вами, и со Львом Абрамо­вичем Додиным «сталкиваюсь». Вы говорите, что для драматиче­ского актера «балет» — это ругательство. А в балете мы говорим: что ты играешь, как драматический актер? Ты мне не играй, а тан­цуй! И как с вашей, драматической точки зрения, «танец» — фор­мальная, придуманная штука, так же и с балетной точки зрения «драма» — это неправда. А ведь и то и другое — это художествен­ный вымысел. Либо я содержателен в этом и оправдываю это логи-

**248** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

кой своего тела, либо я это не оправдываю. А если не оправдываю, возникает тогда или плохой танец, или плохая драма.

В.Ф. Хочу сделать лирическое отступление. В нашем первом диалоге была высказана одна моя мечта... Вот, когда мы с вами на­берем новый курс!.. Вот тогда мы будем первый семестр долго-дол­го вместе учить студентов, чтобы их тела трепетали и жили в со­прикосновении с природой. Эта мечта у меня остается: совместно на первичном, на природном уровне заставлять наших учеников те­лом отзываться на жизнь природы, на ваше мнение, что надо начи­нать с технологических заданий. Мне все же кажется, что можно одновременно заниматься и «натурализмом».

Может быть, я консервативен... Но сейчас очень много разных тренингов. Такой тренинг, этакий тренинг, с Запада приезжают да­вать мастер-классы... Но я, честно говоря, верю, прежде всего, в тренинг физических действий и ощущений. Это, мне кажется, са­мый мощный, естественный, природный и все-таки, по-моему, не­дооцененный тренинг.

И вот еще к чему я хочу подойти. Да, у нас неплохие педагоги­ческие достижения, но что является потолком, во что мы все упи­раемся? Мы упираемся в личность студента. В личность, в культу­ру, в масштаб дарования. Одновременно мы упираемся и в недостаток нашей педагогической воли. Из студента надо делать не просто оснащенного профессионала, но и яростного художника. Хочешь-не хочешь, его надо воспитывать. Когда говорят: «Ну, в семнадцать лет уже не воспитывают!», — это неправда. Мне кажет­ся, мы их воспитываем достаточно последовательно и упорно. Но как найти способы воспитания, как зажечь, заставить, как сделать из молодого человека вдохновенного художника? Мы часто полу­чаем отпор от средних, от малоодаренных. На последнем зачете мы столкнулись с таким грустным фактом: неравномерность! Резкая неравномерность их развития. Может быть, так и должно быть: с яркими у пас получается, а со средними — нет?

Мне кажется, нам не удается построить гибкую систему варьи­рования обучения — группового и индивидуального. Правда, на этом курсе мы пробуем все же «индивидуальное мастерство». Од­нако где взять часы и аудиторию, непонятно. Индивидуальные за­нятия необходимы, особенно на третьем курсе. Студент уже требу­ет личных встреч, именно на него устремленных глаз педагога. Опять же, студенты такие разные. Этому надо дать по башке, а это­го погладить, и все они настолько по-разному продвинуты! Видите ли, есть другая система. Есть система жесткая — так работают па Западе: у кого получается — тот остается, а у кого не получается —

**диалоги с коллегами**

**249**

иди, гуляй. Мы же изо всех сил тащим всех, кого взяли. Может быть, паша педагогическая школа сентиментальна, а может быть, в этом наша сила: мы его взяли — мы его тащим.

Ю.В. Тем не менее, сачок — он и есть сачок.

В.Ф. Но ведь они все поступают к нам по страсти. Выдержива­ют конкурс! Значит, мы где-то недоработали, если он стал сачком!

Ю.В. Не думаю, что надо брать все на себя. Есть целый ряд внешних вещей. Они пришли с определенным воспитанием, с бре­менем, с убогими понятиями... Посмотрите, какое противоречие: с одной стороны, он жадный, воспринимающий, а с другой — расчет­ливый, желающий поскорее получить результат. Мне поправилось, как сказал Лев Абрамович, что культура — это все-таки не продукт, а процесс. И если не хватает терпения, то тогда человек сам для себя закрывает процесс обучения. Например, у студента Д. есть успехи, его нельзя обвинить в том, что он сачок, он действительно трудится. Но слишком жаждет скорого результата.

В.Ф. Он торопится...

Ю.В. Он и торопится, и не верит в процесс. По его мнению, процесс сразу должен вылиться в продукт. Но продукт немыслим без процесса. А он говорит: «Мы так долго занимаемся тем-то и тем-то, а до сих пор я танго не выучил...»

В.Ф. «И до сих нор я не приближаюсь к Барышникову...».

Ю.В. Жалуется, что до сих пор не выучил танго. Так возьми и выучи!

В.Ф. Тоже логично...

Ю.В. Есть и другие проблемы. Скажем, тот же Т. Он достиг успеха, своего личного, может быть, он еще проявится в следую­щем этапе. Но пока... Или очень долго не проявлялась студентка С., а вот на последнем уроке проявилась...

В.Ф. Вот видите... Соединила танец с существованием...

Ю.В. Впрочем, на разных этапах у разных студентов бывает по-разному. В первые моменты лучше проявлялись студентки Р. и Т., а сейчас как-то подзавяли. Но меня не столько волнует, что на каком-то этапе они меняются, в конце концов, одному ближе одно, другому другое. Кто посещает — тот приобретает. А мы начинаем брать вину на себя: ах, он не посещает, так давайте к нему индиви­дуально подходить.

В.Ф. А почему он не посещает? Есть же разные причины.

Ю.В. Проспал, например!

В.Ф. Не обязательно. Есть разные причины...

Ю.В. Например, какие у Б. могут быть причины, кроме того, что он разгильдяй.

250

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогии**

В.Ф. Б. с нами не с самого начала. И все же, это же наш ученик.! Значит, мы его мало бьем... или мало хвалим... Ю.В. Они же достаточно взрослые люди. В.Ф. Вам кажется, что они более индивидуалисты, чем преды-j дущие? .

Ю.В. Те все же преодолевали свои индивидуалистские амби-' ции. Были более взрослые. А эти все-таки маленькие или инфанти­льные, они не преодолевают...

В.Ф. А, собственно, почему? Другое поколение? Или мы по-другому учим?

Ю.В. Они другие. Они более разобщены, менее к жизни при­способлены... Эти совершенно другие, хотя программа им предлага­ется более интересная и стройная... И даже, если на последнем уро­ке, который был итогом двух с половиной лет, кто-то в максимальной, кто-то просто в необходимой степени, но все проде­монстрировали владение предметом, — то все равно я не могу быть доволен процессом. Потому что кто-то из них выучил то, что нуж­но, в последний момент, а можно было это выучить три месяца на­зад и создать более индивидуальный этюд, сделать из него творче­скую акцию, а не просто исполнить... Вопрос дисциплины и воли. Проблемы остаются, и иногда мы размышляем больше, чем нужно на самом деле.

В.Ф. Тогда нужна другая система. Нужно, чтобы было изнача­льно пятьдесят человек, чтобы легко отчислять...

Ю.В. Статистика показывает, что проблемы — у тех, кто пропу­скал занятия, хороший результат — у тех, кто занимался. Это на­столько очевидно, что не нужно мудрствовать.

В.Ф. Мне кажется все-таки, что здесь пластичных людей гораз­до больше.

Ю.В. Подвижных, но не пластичных. Скажем, пластика Хабен-ского. Он крючком делал классический тренаж, но у меня никогда не было сомнения, что он очень способный и внутренне пластич­ный человек.

В.Ф. И здесь, пожалуйста, — Д.

Ю.В. Д. — мало пластичный человек.

В.Ф. Мало пластичный?! А Б.?

Ю.В. Он тоже... Понимаете, когда мы говорим, что человек вы­полняет определенный комплекс движений и способен к различ­ным формообразованиям, это еще не все.

В.Ф. А С?

Ю.В. С. — пластичен.

В.Ф. А М.?

**1ГИ с коллегами**

**251**

**диало**

Ю.В. М. — пластичен.

В.Ф- Значит, здесь есть пластически обаятельные люди — и их не меньше, чем па прошлом курсе. Я уже не говорю о девочках! Там не было ведь ни Р., ни К. Так что, мне кажется, эти сильнее в некоторых отношениях. Марина Р. бесконечно интересна пластиче­ски, от нее не отвести глаз. А у Ф. есть обаяние фигуры?

Ю.В. У Ф. есть то, что я называю пластической откровенно­стью. Она немного флегматична, но это только вопрос темперамен­та, потому что все остальное у нее есть. Темперамент у нее есть, но она, вероятно, в силу своей норвежской ментальное™, его придер­живает.

В.Ф. А вот П. — экземпляр сильный. На него все время хочется

смотреть, когда он на сцене.

Ю.В. Но несмотря на успехи в танце, он лентяй. Иногда успехи в тонких бытовых вещах, на этюдах на мастерстве чувствуются. Но вот вы студентов похвалили, и они тут же успокаиваются. Счита­ют, что нашли рецепт успеха.

В.Ф. Синюю птицу поймали...

Ю.В. И они расслабляются, думают: мол, все равно я на мастер­стве успехи делаю. А оказывается, нет, оказывается, на занятиях по танцу вдруг — раз! — и нет правдивого ощущения. Мне кажется, что в итоге мы должны сделать подвижное, эпергоизлучающее

тело.

В.Ф. А как вам кажется, у нас хороший комплекс постижения пластики из танца и акробатики, или не хватает чего-то? Что еще должно быть добавлено? Обязательно ли фехтование и обязателен ли этикет? Если бы у нас было много денег, как бы мы должны были построить комплекс пластического образования?

Ю.В. Классическое фехтование нужно. Во-первых, оно дает рез­кость, во-вторых, это все-таки культура. Культура театральной пла­стики. Конечно, практически оно может и не пригодиться... В.Ф. У вас хватит времени заниматься со студентами этикетом? Ю.В. Не знаю. Может быть, факультатив?.. Когда я их наблю­даю в быту, я вижу, что они в смысле манер безобразны. Они до сих пор не сходили ни в Этнографический музей, ни на выставку в Петропавловскую крепость. А там масса вещей, которые нужно по­смотреть для «Дяди Ваий». Нужно посмотреть табакерки, корсеты, белье, бутылочки, ридикюльчики... Все эти подробности важны...

*1999 г., январь*

**P.S.**

Ю.В. Диалог с мастером курса Вениамином Михайловичем Фи-льштинским у меня постоянный. Мы находимся в непрерывном

**252** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

творческом общении вот уже скоро восемь лет. И все же итоги моим педагогическим иоискам в области пластического воспитания хочется подвести в монологической форме.

Как говорят, нельзя войти дважды в одну и ту же воду. Тем не менее, мы входим в ту же реку и в том же самом месте, несмотря на то, что вода в пей проточная. Я хочу сказать, что в целом наша методика не изменилась и остается в канонах русской классиче­ской школы танца. Но возникла необходимость уточнить понятие канона в отношении специфики преподавания и требований, предъявляемых к студентам драматической школы при исполнении техник балетного тренажа.

Не секрет, что многие профессионалы хореографического театра скептически относятся к перспективе преподавания танца в театра­льной школе. Тому есть две причины: во-первых, ограниченные физические данные учащихся, норой антитанцевальпые с точки зрения профессиональной школы, во-вторых, малое количество ча­сов, отведенных в учебном плане для предмета «танец». Все это требует компромисса и, естественно, не отвечает требованиям про­фессиональных канонов.

Конечно, трудно смириться с эстетическим несовершенством исполнения студентами театральной школы классического экзерси­са, если не понять его полезность в более широком аспекте: с пози­ций биомеханики и биоэнергетики, которые направлены, прежде всего, на функцию организации тела, телесного тонуса.

Кроме этого, педагог в балетной школе, как правило, концентри­руется на одной дисциплине — классической, характерной, истори-ко-бытовой или дуэте, в то время как педагогу в театральной шко­ле надлежит знать методики всех дисциплин и уметь их адаптировать, не разрушая ценности самой дисциплины и не трав­мируя организм студентов. Необходимо производить отбор элемен­тов, выражающих технологический смысл методов балетной шко­лы, необходимых на данном отрезке программы обучения в театральной школе, способствующих воспитанию физической вы­разительности, осмысленности движений, развитию иластического мышления, умению воспринимать различные художественные сти­ли. В этом, на мой взгляд, заключается специфика профессиональ­ной ориентации педагога в театральной школе.

Мы должны рассматривать классический тренаж не с точки зре­ния «балетной» эстетики, а с позиции принципиального единства организации человеческого тела. Лев Абрамович Додин как-то за-

**диалоги с коллегами** **253**

метил: «Классический тренаж полезен хотя бы потому, что позво­ляет студенту ощутить несовершенство своего тела».

Мейерхольдовское понятие «актер и зеркало» — вопрос тренажа координации внутренним физическим контролем. Я обратил вни­мание, что в программе Государственных высших режиссерских мастерских технику классического балета Мейерхольд ставит в ряду первых движенческих дисциплин. Вероятно, Мастер не в пол­ной мере сформулировал пользу классического тренажа, по пред­чувствовал его перспективу. И если внимательно рассмотреть тео­ретические наметки курса по биомеханике, то мы обнаружим: там тренаж координации физическим контролем совпадает с одним из основных принципов именно классического тренажа. (К сожале­нию, в наших классах отсутствуют зеркала. Традиционный вопрос запрета для актера проверять результат перед зеркалом снимается, когда нужно абстрагировать метод достижения от исполнения.) Являются ли наши тематические уроки, такие, как «Русский урок», «Стилевой», «Джазовый» на прошлом курсе, «Маски» — на нынешнем, случайностью или они объединяются какой-то програм­мной логикой? Конечно, объединяются. Но если па прошлом курсе я находился в поиске этой логики, то нынче готов ее сформулиро­вать.

Мы начали не с классического тренажа, а с упражнений, постро­енных на свободной пластике. Вопрос программы — основной в да­льнейшем развитии предмета танец, отвечающего современным требованиям. Впрочем, попытаюсь изложить концепцию в целом.

В основе ее лежит классическая идея трех ступеней развития. Этот методологический принцип приближается к форме построе­ния академической дисциплины и создает условия не только фун­даментального исследования самого предмета, но и его междисцип­линарного взаимодействия, например, с предметом «Сценическая речь». Уделяя внимание экзерсисам, «адажио», «аллегро», мы тре­нируем ощущения схваченности и эластичности мышц. Эти качест­ва взаимодействуют с предметом «Речь», способствуя развитию баллистических импульсов. «Живое тело никогда не свободно от мускулыю фиксированных импульсов», — утверждает американ­ский исследователь моторной теории слога Хартсон1. Качество сво­боды, баллистичности (как бы падающих частей тела) можно раз­вить в достаточно тренированном теле. К этим размышлениям меня подтолкнули целенаправленные уроки В. Н. Галендеева.

' Бюлер К. Теория языка. — М., 1993.

**254** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Мне кажется, что танец в ситуации драматической школы — это тренировка готовности тела к переходам от позы к движению, от условного к конкретному (бытовому), от покоя к экзальтации, «молчаливому» слову и «говорящему» молчанию. Танец — это, прежде всего, ощущение свободы. «Танец, как самая непосредст­венная форма самовыражения, может легко повлечь за собой вы­сшую степень самопоиимания», — пишет Е. К. Луговая1. Способ­ность произвольно, то есть по собственной воле выразить одновременно всем существом (и внешне и внутренне) любую кол­лизию. Именно самогюнимание может привести к ощущению необ­ходимости обрести столь же подвижное, осознанное и управляемое тело, естественности его художественного выражения, требуемого в драматической школе.

В целом же предлагаемая концепция содержит в себе три этапа:

1. «Познание своего тела». Этот этап соотносится с заданиями по мастерству актера на первом курсе и прежде всего с упражнени­ями на память физических действий и ощущений. Здесь, в танце, мы рассматриваем категорию «инстинкта» — как наследственного способа самовыражения и психофизиологической откровенности на материале «свободного движения», а также фольклорного мате­риала, бытового танца, не исключая и другие импровизации.

2. Овладение грамотностью тела. Здесь мы не избегаем класси­ческой техники балетного тренинга, то есть, применяем категорию «дрессировки» — как выбор из наследственных способов телесного самовыражения, путем подавления одних, замещения их другими, создавая способы построения канонов организации биомеханиче­ского и биоэнергетического баланса тела. Мы также учитываем эс­тетические каноны соотношения вертикального и горизонтального тонуса, позволяющие ощутить целостность своего тела и возмож­ность его многофигурного выражения.

В этом разделе, кроме тренажа по классическим техникам, на курсе были предложены «Стилевой урок» (на музыку XVII, XVIII веков) и «Маски» (на музыку оперных арий). Эти тренажи рас­сматривались в контексте с работой над курсовым спектаклем «Я — птица».

3. Третий этап я рассматриваю как «интеллектуальный» — как волю и способность к осознанному процессу пластического мышле­ния, как разумную художественную деятельность. В рамках этого

Луговая Е. К. Сознание «живого тела»: мышление в движении // Язык и тексты: Онтология и рефлексия. — СПб., 1992.

**диалоги с коллегами** **255**

цикла предполагается этюдная форма работы на базе техник харак­терного, джазового тренажа и танца «модерн». Урок «Характерного танца» в середине третьего курса был переходным в этом цикле.

Хотелось бы обратить внимание, что именно программная фор­ма обучения — характерная черта русской школы, в отличие от фа-культативно-стажерской, которая практикуется в западноевропей­ских и американских школах. Тем более, что там танец, его методики растворяются в предмете «сценическое движение» и не рассматриваются как обязательные дисциплины учебной прог­раммы.

Опыт танцовщика в балетном театре убеждает меня в том, что «играть» движение — такая же неправда, как в драме «окрашива­ние» слова. И, несмотря на столь различные виды искусства, точка соприкосновения определяется пониманием художественного смысла, как движения, так и слова. Смысл движения определяется внутренним текстом. Но не в понимании сюжета, а в экзистенциа­льном выражении, которое отражает его пластическую образность в какой-либо эстетической форме и в целом является художествен­ной категорией выразительности. Меня всегда восхищает Михаил Барышников, который отличается от всех других выдающихся тан­цовщиков демонстрацией абсолютного проживания каждого, даже самого маленького движения, как в статике, так и в виртуозном ка­скаде комбинаций. Не случайно ему удаются в равной степени все виды и стили танцевальных форм.

В педагогической практике мастерской В. М. Фильштинского, где так ревностно проповедуется методология «смысла», — дискус­сии и обсуждения контрольных уроков набора 1991-1996 годов, в которых принимали участие все педагоги курса, позволили мне сформулировать концепцию программы, практикуемой сегодня в мастерских В. М. Фильштинского (3-й курс) и Ю. М. Красовского (2-й курс).

В педагогической практике основ сценического движения на на­шей кафедре заложен методологический принцип, разработанный основателем кафедры Иваном Эдмундовичем Кохом, в котором рассматривается пять видов движения: локомоторное, рабочее, се­мантическое, иллюстративное, пантомимическое. Это все, что каса­ется исследования места действия и, собственно, самого действия. Я предлагаю обратить пристальное внимание на качество движе­ния — эмоционального и формального, на безусловное владение движением. То есть на натурализацию качества движения, «...в ко­тором поведение в его чистом виде будет самоценно, как самоценно

256

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика!**

движение в балете, речь в декламации и т. д.»1. Но не следует поня-1 тие «натурализации» понимать как «натурализм», потому что речь Л идет о культуре движения, а не о его физиологизме.

Мне также хотелось бы сказать, что в начале моей педагогиче­ской практики в театральной Академии мне очень помог опыт Ва­лерия Александровича Звездочкина, уроки которого я наблюдал в мастерской Льва Абрамовича Додина. Ему удавалось не только привить студентам практические навыки танцевальной культуры, но, что более существенно, научить хореографическому мышлению или «мышлению движением». Это нашло отражение в курсовых работах «Гаудеамус» и «Клаустрофобия», в которых хореография не играла роль прикладного сценического средства выразительно­сти, а наравне с музыкой и вокалом выполняла драматургическую функцию, определяющую поэтику спектакля. На мой взгляд, этот опыт оказался этапным в поиске синтеза танцевального и драмати­ческого искусств в драме. Вероятно, не случайно эти работы вызва­ли широкий интерес публики и получили множество наград на | международных фестивалях во всем мире.

В связи с этим я также вспоминаю работу нашего прошлого курса «Время Высоцкого». Опыт учебного спектакля, мне кажется, ;| оказался принципиально важным в методическом плане и послу­жил хорошей школой для наших выпускников, серьезно работаю­щих в петербургских и московских театрах и в кино. Я имею в виду К. Хабенского, М. Лобачеву, О. Родину, М. Трухина, И. Ша-кунова, М. Пореченкова, А. Зиброва, А. Имомназарова, В. Хаапаса-ло, а также А. Прикотенко, который нынче пробует себя в режис­суре.

Мои поиски продолжаются, и надеюсь, мы еще не раз будем возвращаться и к нашему диалогу с Вениамином Михайловичем.

*1999 г., июль*

**РАЗГОВОР ТРЕТИЙ**

В.Ф. Юрий Харитонович, еще три года пролетело. Скоро уже июль 2002-го. Уже даже век другой: прошлый диалог мы писали в XX веке, а сейчас XXI. Хочу напомнить, что у нас за плечами еще один курс — курс, где учились Калинина, Раппопорт, Юлку, Трой-ницкая, ди Кануа и так далее. Они уже работают, даже известны, все сложилось нормально. Курс, где помимо «Дяди Вани» были

1 Брук П. Блуждающая точка. — М., 1966.

**диалоги с коллегами** **257**

спектакли «Я — птица» и «Веселится и ликует» с финалом балет­ных старушек...

Ю.В. Это была самостоятельная работа, эту сцену они придума­ли сами.

В.Ф. И прекрасно! И, наконец, было два спектакля принципиа­льных с точки зрения пластики: «Венецианка» Михаила Груздова, где пластика даже важнее, чем текст, и ваш самостоятельный спек­такль, чисто пластический — «Антропология». Три года, а столько всего произошло. Помимо совместной работы мы работали и па­раллельно. Вы пополняли опыт в своей хореографической деятель­ности в Австралии, во Франции, в оперных проектах Л. А. Додина, а я поставил с другим хореографом — что мне тоже дало новый взгляд на наше сотрудничество, — с Сергеем Грицаем два спектак­ля: «Софья Петровна» и «Двое на качелях». Воды утекло много, и вот уже у нас новый набор, уже сданы экзамены за первый курс и по мастерству актера, и по танцу. Мне бы хотелось начать наш раз­говор с ваших вопросов ко мне.

Ю.В. Не столько с вопросов, сколько с упоминания об этих двух спектаклях: «Венецианка» и «Антропология». Они по-разно­му рождались. «Антропология», если помните, из заключительного зачета, в который входила задача вспомнить то, с чего начинали, но вернуться к тому мышлению, сочетая пройденный путь приобрете­ния навыков танца и природные способности ребят. Мы использо­вали и классический тренаж, и игры с палками, и характерный та­нец, и элементы джазового танца, чтобы вернуться к тому, что мы называем пластическим мышлением. Я даже не ожидал, что этот зачет может вырасти в спектакль, а отыграли мы его двадцать раз. Если помните, Игорь Стушшков и Николай Боярчиков отмечали, что трудно себе представить такой спектакль, сделанный артистами балета — и по содержанию, и по выражению. Главным для нас все-таки представлялась не балетная форма, а атлетичное вырази­тельное тело. Что касается «Венецианки», здесь все было поставле­но на классическом танце — на дуэте. И адажио были хореографи­ческие, почти полноценные. Но в этом спектакле, тем не менее, волновало соединение слова и движения, того движения, которое дополняет слово. Меня привлекала постановка того, что нельзя сказать — или того, чего нет в тексте, или того, что домысливается и предполагается в отношениях между персонажами. Я понимаю, что в каждом драматическом спектакле это совсем незачем, и ино­гда даже танцы кажутся мне лишними, потому что танцевать не о чем. И тогда танец приходится использовать как костыли для весе-

**17 Заказ № 1775**

258

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

лости, для разнообразия. А в «Венецианке» не хватало событий, сцен, в которых бы раскрывались взаимоотношения персонажей.

В.Ф. Скажем, любовные эротические дуэты в пьесе только по­дразумевались, а в спектакле с вашей помощью нашли определен­ное выражение и продолжили повествование.

Ю.В. Мне кажется, это и определило соотношение танца и тек­ста. Не должно было возникать вопроса: а почему в драматическом спектакле танцуют? Мне кажется, это удалось. Ребята были к это­му подготовлены — так же, как в свое время в МДТ Тычинина с Курышевым спокойно танцевали практически балетные дуэты. В этом смысле наши ребята оснащены, может быть, больше, чем на других курсах и в других театрах. В этом контексте я бы еще упо­мянул и спектакль Андрея Прикотенко «Эдип-царь».

В.Ф. Это уже требует комментариев. «Эдип-царь» — спектакль наших выпускников, органически продолживший наше обучение. Прикотенко — наш выпускник, режиссер, а все три актера — Ксе­ния Раппопорт, Тарас Бибич и Джулиано ди Капуа — паши учени­ки. Они совершенно обучены вами в этом отношении, они самосто­ятельно сочинили такую хореографическую партитуру, которая не всякому хореографу может прийти в голову.

Ю.В. Не то что хореографам... Но человеку со стороны трудно было бы предложить им такую партитуру. Я в шутку сказал им, что если режиссеры и актеры будут так сочинять хореографию, то балетмейстерам недолго и без работы остаться. А, серьезно говоря, здесь есть повод гордиться. Я не касаюсь проблем жанра трагедии, но что касается пластического мышления, его ощущения и сущест­вования в пластическом тексте — это уже не просто эмоциональ­ный жест, это найденная форма, которая создает эстетику и поэти­ку спектакля, — здесь как раз можно говорить о почерке наших студентов и их отличии от других. Естественно, и «Венецианка», и «Антропология», и «Эдип» меня заставили еще раз подумать и пе­ред нынешним набором, чтобы в процессе первого года обучения вернуться к вопросу о том, зачем в актерской мастерской занимать­ся танцем. Казалось бы, вопрос смешной, банальный и риториче­ский...

В.Ф. Этот первый курс и наше последнее общение, связанное с совместной работой над спектаклем «Гамлет», кажутся мне более зрелыми. На этом курсе все идет немного по-другому, потому что возникли новые тренинги. Тренинги но актерскому мастерству, проводимые Ларисой Грачевой, — новое внимание к воображению, новое ощущение свободы актера, предполагаемой нами и но воз-

**диалоги с коллегами** **259**

можпости осуществляемой. Я думаю, что мы интегрируемся силь­нее, чем прежде. Это не комплимент, а факт: вы преуспели в вос­приятии нашего предмета — актерского мастерства, ваши заботы простираются гораздо дальше, чем пластика, распространяются на более важные вещи. Оглядываясь на «Антропологию», я могу сме­ло ее критиковать, хотя это хороший спектакль, он показывался даже па мастер-классе в Эстонии. Однако там наблюдения студен­тов и пластическая фантазия еще не слились так, как надо. У меня были претензии к ним: они оторвались от наблюдений за животны­ми, порой возникали пластические знаки абстрактных животных. А сейчас мы настолько подробно занимаемся одновременно наблю­дениями и физическим самочувствием, и анализом драматургии, что, мне кажется, идем в более органическом потоке осознания все­го, что делаем.

Ю.В. Буквально сейчас я подумал вот о чем. В этот набор мне удалось очень внятно провести в течение двух семестров програм­му, которая у меня созрела и сформулировалась в последнее время. Зачет получился удачный, ребята в целом на должном уровне все освоили. Но вы говорили о свободе и о тренингах па актерском ма­стерстве. Да, у нас есть консолидация. Но если у вас в тренинге идет наблюдение за животным в натуралистическом плане, в по­пытке воспроизвести физиологию, то у меня по программе первого семестра концертмейстер подбирает такой материал, который бы поднимал из физиологических вещей. Чтобы природу, землю, жи­вотных студенты слышали из музыки. Объясню, почему. Зачем ну­жен танец? Любой смотрящий человек скажет: «А как же не зани­маться танцем?» Но, тем не менее, на кафедре пластического воспитания в ряду других предметов танец очень выделяется. В.Ф. И должен выделяться. В последнее время мы говорили о

приоритете танца.

Ю.В. А он сформулирован как прикладной предмет. Потому что акробатика, фехтование, пантомима, сцендвижение — это все-таки предметы, действительно, прикладные и во многом техно­логичные. А танец — художественный предмет. Он представляет собой первородное актерское мастерство, в нем сразу проявляется мышление и стремление к художественному процессу: воображе­ние, подражание, придумывание движений... Помните, я ребят спрашивал: когда бытовое движение превращается в танцевальное? Скажем, элемент вышивки. Или шаг. Или бег оленя. Это же уже творчество... Поэтому, мне кажется, нужно обратить внимание, прежде всего, на то, как в танце отражается мироощущение, вое-

260

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

приятие жизни. Я в связи с этим даже подумал о тестах при набо­ре — они не новые. Например, мы просим абитуриента ходить под музыку, но в это время включаем музыку высокого класса. И про­сим просто прогуливаться под нее. Как он слушает, как повернется, какой у него шаг будет, куда потянет это слушание... Мы увидим, как потянется тело за звуком, как сожмется, расслабится... В этом тесте можно обнаружить врожденные способности. Второе зада­ние — импровизация. Это уже на народном материале. Здесь вся­кая неловкость и неумение могут оказаться выражением безуслов­ных рефлексов, которые в своей нескладности будут органичны. Эти рефлексы говорят нам о способности пластического восприя­тия. Домашние заготовки нам покажут другую сторону: условные рефлексы, которые выработались у юноши или девушки в течение жизни. Занимался ли он аэробикой, спортом, ходил ли в кружок. В выученных танцах это сразу скажется. И можно выявить соотно­шение рефлексов на импровизации и условных. Здесь и обнаружи­вается способность к восприятию. Я думаю, что тело актера — не просто инструмент, как мы его обычно воспринимаем. Мейерхольд обращает внимание на рефлексы. И если мы оставляем традицион­но танец в ряду других пластических дисциплин, он поневоле ста­новится прикладным. Но если мы относим его к художественным предметам и рефлексы перекладываем на тренинги актерского мас­терства, — танец становится близок актерскому мастерству.

В.Ф. Вы говорите прекрасное слово — рефлекс. Речь идет о рефлексе на музыку? Как рефлекс может быть на текст, за кото­рым обстоятельства, так может быть и на музыку, за которой об­стоятельства. Какое интересное содержание оказывается в понятии «музыкальность актера», которой так часто не хватает! Если в тес­тах актер не будет откликаться импровизацией на музыку, то по­том есть опасность, как и в разучивании текста, — механического, без связи с обстоятельствами, восприятия. У наших студентов все время не хватает музыкальности — канала, впускающего в актера музыку.

Ю.В. Что значит музыкальность? Я не случайно заговорил о рефлексах. Может быть, это вычурно звучит, научно, но так мы мо­жем называть реакцию на жизнь, на обстоятельства. Мы сразу об­наруживаем: ребенка воспитывали в семье, где делались прививки хорошей музыки или нет, имеет он представление об инструмента­льной музыке, этнической, симфонической, оперной, или ребенок был окружен дискотечными ритмами. Это очень важно: рефлексы первого будут очень отличаться от рефлексов второго. Это опыт

**диалоги с коллегами** **261**

интимного чувствования. Если ребенок ходил в Филармонию не­сколько раз, что-то запомнил, он потом нет-нет, да и купит диск с серьезной музыкой, вставит в плеер и сидит, слушает. Это как чте­ние, которое отличается от компьютерной информации. Это под­сознательное взбудораживание чувств. Это очень интимный про­цесс. А у ребенка, который этого не слышит, — его нельзя назвать бесчувственным, — чувства грубые и агрессивные. И однозначные. Они реагируют на зомбирующий ритм сегодняшнего музыкального

мира.

В.Ф. Правильно ли я вас понимаю? Быть музыкальным означа­ет не просто откликаться на заводящий физиологический ритм, но читать музыку чувствами, в интимной обстановке?

Ю.В. Совершенно верно. Именно это я подразумеваю под раз­витием рефлекса. И если в танце эта способность обнаруживается... Одна наша коллега с кафедры заметила, что студенты сделали ры­вок в танце, потому что занимались классическим тренажем. Но ведь не только поэтому! А потому, что они классическим тренажем занимались в контексте актерского мастерства первого семестра, где им была предложена серьезная музыка, ее слушание и свобод­ные реакции инстинктивного уровня познания своего тела. И они пытались раскрыть мышечные возможности своего тела. Помни­те — хороводный материал? Он тоже позволяет себя почувство­вать. Зато потом, когда они встали к палке, мне было гораздо легче поставить им руки и попросить приподнять свое тело, почувство­вать его вертикальность... Они отличаются атлетичпостью, не вы­глядят сопливыми подражателями балетной эстетики. Это, мне ка­жется, то, чего нужно было добиться. И еще. Больше всего говорилось о том, что все движения — батман тандю, плие и так да­лее — отклики на музыку. И здесь мы подошли к теме свободы.

В.Ф. До этого важного разговора я скажу еще одну вещь. Для меня это чрезвычайно важно. Иногда у движущегося, танцующего артиста в какой-то момент остается только танец и ритм. Это мне напоминает ситуацию, когда драматический артист остается на сце­не только с движением и текстом. А что же теряется в обоих случа­ях? Выпадает воображение. У драматического артиста есть опас­ность во время пребывания на сцене отключить воображение. Текст идет — воображение отключается. Наверное, то же самое и в

вашем случае.

Ю.В. Не просто воображение, отключается рефлексия. Реакция

на то, что происходит рядом, на музыку.

262

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

В.Ф. Из музыки возникает образное содержание — и от этого артист отключается. Иногда в театре окликаешь артиста: эй, ты же вырубился!!! И — сразу возникает что-то новое, и опять он стано­вится живым.

Ю.В. Вот посмотрите, когда они занимаются, скажем, батман тандю, они погружены в процесс, в свое тело, слушают музыку, пы­таются присесть и встать, выразив музыкальную интонацию... По­смотрите, какие у них сосредоточенные, интересные мордахи, какие умные глаза! Как только это исчезает — все, глупый человек, непо­нятно зачем приседает... Это очень простая вещь, но добиться этого довольно непросто.

В.Ф. Свойственно человеку вырубаться.

Ю.В. И играть в эту музыку. В смысле наигрывать

В.Ф. Слава Богу, наигрывают у пас редко, но бывает — крутят­ся вхолостую...

Ю.В. Я еще раз на практике проверил, что классический тренаж под силу после программы первого семестра. И вот что еще суще­ственно в классическом тренаже. То, что это один из примеров биомеханики Мейерхольда, потому что все его тезисы абсолютно соответствуют классическому тренажу. Я это еще раз проверял — если бы в Академии балета кто-то сверил, — теории совершенно похожие. Классический тренаж отвечает задачам, которые ставил Мейерхольд. И еще очень важен опыт чувствования. Когда мы на них на вечеринке смотрим, когда они ставят современную музы­ку — кто скажет, что кто-то из них не пластичен? На эту музыку они все пластичны, этому учить не надо. Но это бытовая штука. Наше определение классического тренажа — это формула человека, стремление к совершенству, к надбытовому существованию. Мож­но так сказать: па дискотеке они в ритме, и на этом конец. Они внутренне плоские. Эротический поток идет, агрессивный поток идет, кайф есть, по это однозначно, не возникает полигаммы чувств.

В.Ф. Я хочу, говоря о тренаже, перейти к педагогической прак­тике. Значительное и конкретное достижение экзамена за первый курс — студент Саша Передков. И японка Харока Кубо?! Это были такие корявые тела, такая глухомань пластическая... И вдруг чело­век, у которого очень мало пока культуры, который прочел полто­ры книжки, вытянулся и облагородился на наших глазах.

Ю.В. Мы классикой всего лишь с марта занимались, а успели очень много.

**диалоги с коллегами** **263**

В.Ф. И очень интересный процесс параллельный. Мы же на ма­стерстве пробовали этюды по «Ромео». И там Саша начал от пол­ного примитива, от диапазона в одну ноту начал играть любовные роли, и если вы обратили внимание, на экзамене, когда он висел на веревке, будучи Ромео, подбирающимся к Джульетте, вдруг мизер­ные, но достижения по диапазону любовных чувств, нежности у него возникли. Видимо, это параллельный процесс облагоражива­ния. У вас через классический тренаж, а у нас через классическую

пьесу.

Ю.В. Этот человек хоть и «глухой», но все-таки не асфальто­вый мальчик, не городской, он ближе к природе, поэтому у него чувств хватает, и, прежде всего, это идет от семьи. Но вы обратили внимание, что этот курс, в отличие от всех других, прочнее стоит на двух ногах? У них нет такого: рванулся и упал или стукнулся в стенку. Это тоже классический тренаж.

В.Ф. Феськов признан лучшим по результатам экзаменов, все только и говорят: в нем и разнообразность, и интеллектуальность, и характерность, — что же с телом делать?

Ю.В. Очень сложное тело. Мужское, пропорциональное, разви­тое, но крутые яблочные мышцы, которые вытянуть и облагоро­дить сложно. Но он невероятно трудолюбив, он буквально на гла­зах делает успехи. Он работает над собой. С музыкой есть проблемы, но попытка слушать музыку телом ему дается. Думаю, что здесь все будет нормально.

В.Ф. Еще проблема — Паламарчук. Проблемы со слухом... Ю.В. Он менее трудолюбив, но он и младше... Что еще я хочу сказать о классическом тренаже. Кроме того, что надо стоять на двух ногах, на одной йоге, — мы учимся организо­вывать свое тело таким образом, чтобы преодолеть хаотичность и научиться осознанно двигаться и внятно мыслить телом. Но надо обратить внимание вот на что. В нашей жизни пропало понятие благообразия. Благородства. Мы совсем этим не пользуемся. Когда вспоминаем военных — я тут, в связи с нашей милицией и армией подумал: а почему же они такие страшные? Почему они неприят­ные? И вдруг понял: Господи, у них же выправки нет! Они же не выглядят благородными офицерами! Скажем, в Лондоне, да и везде в Европе, полицейские ходят — вытянутые, прямые, как будто они все прошли подготовку. У нас даже полковники ходят горбатые и размахивают руками, не говоря о постовых. Я это все связываю. По-бытовому свободное тело не просто неопрятно — оно страшно. Потому что это тело ближе к животному. Неокультурепо. Мы мо-

264

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогик**

**I**

жем говорить об интеллекте сколько угодно, но если нет благооб-З разия...

В.Ф. То есть мы па сегодняшний день не имеем нрава пробо­вать «Три сестры», где благородные военные? .„

Ю.В. В общем-то, конечно, нет. Если у Лермонтова написано, | что Печорин хорошо танцует мазурку, значит, он должен в принци­пе хорошо танцевать. Это его первичная характеристика.

В.Ф. Еще один интересный в пластическом отношении экземп­ляр — Иван С. Он маленький, ходит вперевалочку, чем-то напоми­нает Хабенского. Он блестяще показывает суслика, хорька, гусени­цу, не физиологию представляет, а схватывает зерно. Но в какой-то момент мы поняли, что эти показы становятся «капустными», зна­ковыми. В чем тут дело? Не хватает физиологизма? Настоящего наблюдения?

Ю.В. Физиологизма хватает. У него сложное в смысле благооб­разия тело, способное, но эта холка, высокая грудная клетка, корот­кий торс, он такой питекантропистый. Но и это не страшно. У него другая проблема. У него очень невоспитанная рефлексия на куль­туру. Кроме гитары он, по-моему, ничего в жизни не слышал, хотя сочиняет хорошо. Мне кажется, это называется невоспитанностью. К сожалению, таких большинство.

В.Ф. Теперь я хочу перейти к одному нашему симптоматично­му диалогу. Мы с вами недавно выпустили спектакль «Гамлет» в «Приюте комедианта». И вдруг нас что озаботило. Когда я должен был подписывать афишу к печати, я написал: «Хореограф Юрий Васильков». А вы говорите: почему хореограф? Здесь нет танцев. Я удивился: как нет танца? Множество пластических моментов, рыв­ки, проходы и, самое главное, что является, я надеюсь, новым эта­пом наших интеграционных творческих отношений, мы занимаем­ся телом каждого актера, физиологией, пластикой, осмыслением обстоятельств через тело. Мы очень подробно занимались бо­лезнью Гамлета... Короче говоря, мы так и не смогли сформулиро­вать, кто же вы в этом процессе, и оставили слово «хореограф» в афише: ладно, мы знаем, что имеем в виду, а люди пусть понимают наше сотворчество так, как хотят. Мне это кажется очень интерес­ным, мы вместе часто говорим похожие слова, хотя занимаемся вроде бы разными делами, вы говорите об обстоятельствах, о том, что происходит, где оно происходит, и я — о том, как это должно быть выражено жизнью тела и его динамикой.

Ю.В. Обстоятельства на уроке танца — это, прежде всего, музы­ка. Я не признаю фонограмм и аккомпанемента производственной

**диалоги с коллегами** **265**

гимнастики. Участие концертмейстера в том, что мы делаем в клас­се, обязательно.

В.Ф. Концертмейстер тоже участвует в творческом процессе?

Ю.В. Безусловно. Это само собой разумеется. Что касается «Гамлета» — неважно, что мы пишем в афише. В данном случае мы как раз и занимались рефлексами. Рефлексы — это реакции тела на обстоятельства. Это открытие философов-феноменологов, экзи­стенциалистов, то, что идет от философии нового времени. Тело не столько показывает происходящее, сколько воспринимает. В дан­ный момент мы занимались именно восприятием.

В.Ф. Как вы справедливо говорили, тело — не исполняющий инструмент, а воспринимающий организм. Все тело воспринимает

обстоятельства.

Ю.В. Правильнее будет даже сказать не инструмент, а музы­кант. Инструмент — это можно отнести к любому спортсмену. Там чем класснее тело, тем он дальше побежит и выше прыгнет. Конеч­но, мы занимаемся телом. И чтобы стоять на одной ноге. И чтобы ловко повернуться, и чтобы сделать какое-то коленце... Но вне му­зыкальных обстоятельств это быть не может. Значит, артист — это музыкант вместе с инструментом. А музыкант в драматическом те­атре для меня первичен. Да и в балете тоже.

В.Ф. На этом первом курсе мы много занимались средой, при­думали упражнения на тело человека в стихии дождя, мороза и так далее... Но вот последняя очень простая, но и очень тонкая штука: человек и место действия. В идеале тело должно откликаться на «я в замкнутом пространстве» и «я в поле». Человек просто стоит, а я понимаю, что он стоит на просторе, в комнате, на вершине горы... Я с интересом смотрю на дальнейшую нашу работу. Помимо того, что мы ищем репертуар, занимаемся «Ромео и Джульеттой» и «Пре­ступлением и наказанием» (не знаю уж, что из этого мы будем до­водить до конца), но есть и новая идея, которую я предложил и на которую вы откликнулись — басни Крылова. Я думаю об этом как о сложной, содержательной и пластической загадке. Что вы думае­те но этому поводу?

Ю.В. Я думаю, что нам предстоят большие споры, потому что здесь есть два пути: идти от наблюдения физиологического, что можно сделать очень интересно, или все-таки искать синтез с условно-знаковой, энерго-знаковой системой.

В.Ф. Может быть, я сразу предложу вот что. Люди, у которых маски, или надеты головы — собаки, волка, обезьяны, — или лапы, или хвост. И сперва у актера задача: быть физиологически точным

**266** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика!**

волком. Потом он это снимает и играет человека с волчьим нутром. Тогда он получает право говорить!

Ю.В. Какой возможен диапазон эффектов! В.Ф. Да. И человек сперва ищет в себе волчье физиологически, пластически, а потом по существу. Или ягнячье, или лисье.

Ю.В. Пока что у меня на это нет ответа. Урок, с которого я хочу начать будущий сезон, видимо, будет уроком маски па материале оперных арий.

В.Ф. А могут быть, в том числе маски зверей? Ю.В. Смотря, какой мы подберем репертуар. Берется музыкаль­ный оперный материал, потому что оперная музыка наиболее вы- *■\** разительная и преувеличенная. И предлагается такое же существо- | вание, надбытовое, с преувеличенными чувствами — трагизмом, лирикой, трепетом, комедийностыо. Этот диапазон воображения и органичного существования может дать возможность перехода к басне, где тоже много метафоричности. Вообще, это очень важный вопрос: как в драматической школе учить понимать наряду с реаль­ностью метафору? Не говорю уже о символах. Ведь очень часто, особенно в современной драматургии, встречаются метафоры.

В.Ф. Есть известный спор Станиславского с Вахтанговым о гротеске. Станиславский считал, что гротеск — это выражение сути. Но если Станиславский считал, что нужно, занимаясь сутью, дойти до гротеска, то Мейерхольд прямо брал гротеск, а потом ста­рался думать и о сути тоже, он действовал как гений гротеска.

Ю.В. Я не собираюсь переворачивать мастерскую на сторону гротеска, но мне кажется, что материал урока, который я плани­рую, может позволить, скажем, ввести в какое-то русло понимания того же Ивана С. Может быть, он там проявится в большей степе­ни, чем на первом этапе. А классический тренаж останется как основа, приобретая новые интонации.

В.Ф. А вот, например, Ася Ш. или Наташа В. — толстеют и тол­стеют. Что делать? Ю.В. Не толстеть...

В.Ф. Вообще-то меня толщина девочек беспокоит. А Галя Ж. вам не кажется слишком толстой?

Ю.В. Нет, но можно было бы немножко привести ее в форму... Но дело в том, что это все-таки девочки, у них это в конституции есть. Ульяна Ф. по природе такая, она дородная, ширококостная. У Наташи проблема тоже женского свойства.

диал

**оги с коллегами**

**267**

ф. Но она может выбыть из игры, если не похудеет, она же

В

не характерная!

Ю.В. Может... А Ася будет заниматься — будет уменьшаться.

*2002 г., июнь*

**РАЗГОВОР С В. Н. ГАЛЕНДЕЕВЫМ**

В.Ф. Валерий Николаевич, много лет мы с вами с удовольствием работали бок о бок, а сейчас — увы! — не работаем вместе. Правда, я продолжаю привлекать вас иногда к работе нашей мастерской: прошу посмотреть вместе что-то или кого-то, обсуждаю с вами не­которые процессы, то есть провоцирую вас хоть на какую-то совме­стность. Но — увы! — мы все-таки нынче находимся на расстоянии и общаемся преимущественно по поводу косвенных объектов — об­щих учеников у нас нет.

Казалось бы, мы могли наговориться за многие годы, но я все же к сегодняшнему разговору перед диктофоном приступаю с жад­ностью и интересом.

Разумеется, мы можем, как, впрочем, и всегда, говорить не толь­ко о сценической речи, а о чем захочется.

Когда-то вы сказали, что не считаете себя педагогом по сцениче­ской речи, а внутренне считаете, что занимаетесь актерским мас­терством — сценической речью. Сейчас ваши представления о своей профессии и миссии изменились? Сейчас вы о себе как о специалисте говорили бы еще более расширительно или наоборот? В.Г. Тут, наверное, какое-то недоразумение. Мне казалось, я всегда говорил наоборот: что я пи в коей мере не считаю себя педа­гогом по актерскому мастерству, я всю жизнь себя считал и про­должаю считать педагогом по сценической речи преимущественно. Другое дело, что для меня это включает в себя как нечто само со­бой разумеющееся минимум знаний, умений и талантов, который нужен преподавателю сценического мастерства. Я себя считаю иск­лючительно педагогом но сценической речи. Но мне нужно разби­раться а актерском мастерстве, в режиссуре, в вокале, в движении, в музыкальной грамоте — до известной степени. Я бы этого поже­лал каждому, кто работает в театральной школе и преподает любой предмет. Есть нечто по преимуществу, но необходимо разбираться

и во всем остальном.

В.Ф. А помните, когда мы работали под руководством Льва Аб­рамовича Додина над программой обучения, мы хотели предметы

**268** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика ■;**

именовать не «сценическая речь», а «актерское мастерство (сцени­ческая речь)», не «танец», а «актерское мастерство (танец)».

В.Г. В этом смысле — да, конечно, я считаю себя педагогом по актерскому мастерству в аспекте сценической речи, но не в целом, не в совокупности всей проблематики. Туда я не суюсь, не сунусь и не хотел бы соваться никогда в жизни.

В.Ф. Каково состояние речи в театре? И почему — если вы, ко­нечно, согласны со мной — плохо слышно в театре? Потому что бездыханно, неартикуляциошю, неинтонациошю или потому что без смысла, без видений? Или и то, и другое?

В.Г. Вопрос имеет несколько уровней сложности, я даже думаю, что это бесконечная лестница, уходящая в небо. Мы никогда не до­беремся до той ступени, на которой можно сказать «все в порядке», так же, как мы никогда не скажем «все в порядке с актерским мас­терством, все в порядке с режиссурой, все в порядке с драматур­гией». Так не может быть.

В.Ф. Значит, состояние речи нормальное? В.Г. Есть отдельные примеры, образцы, где дело обстоит лучше, но все равно удовлетворительно оно обстоять не может в силу того, о чем я только что сказал — бесконечности и неисчерпаемости тре­бований. Да, не слышно — это очень конкретная проблема. Мне ка­жется, не потому, что бездыханно, и не потому, что бездействен­но, — потому что бескультурно. Предмет, называемый иногда культурой сценической речи, не имеет культуры методических уси­лий, культуры организации урока, недели, семестра, года и всего периода обучения. Можно сослаться на культуру режиссера в теат­ре. Но начинается не с культуры режиссера, а с того, как учат акте­ров в театральных школах. А культуре не учат никак. Она не при­вивается. Вы же это знаете. Культура любви к слову у некоторых прорезается — у крупных, у больших, в предельной зрелости. Я не знаю ни одного большого режиссера, который в итоге не пришел бы к тоске по слову. Додин, Васильев, Брук, конечно же, — Станис­лавский и Немирович-Данченко. И все начинали с отрицания сло­ва, но отрицали не слово, а традицию обращения со словом в теат­ре, который был им современен.

В.Ф. Когда мы учились в 1960-е в институте, мы щеголяли не­брежением к слову, придумывали даже упражнения на небреж­ность к словам.

В.Г. Я знаю это. Тогда в театре было слышно, правда? Говорить громко было обязанностью артиста сталинской эпохи — в против­ном случае, на него воздействовали бы местком и партком. Знаете,

**диалоги с коллегами** **269**

когда во МХАТе начали кричать? В 1934 году Немирович-Данчен­ко, когда репетировал «Анну Каренину», сказал Прудкину: «Марк Исаакович, замечательно вы провели сцену у постели больной Анны, но я почти не разобрал слов. А вот товарищ Сталин сказал: «Хороший театр МХАТ, но часто не слышно, что говорят», После этого во МХАТ стало слышно навсегда, до последних спектаклей Бориса Николаевича Ливанова, который ревел испуганным зуб­ром, — я его видел в 1964-м году.

В.Ф. То есть Сталин вмешался в методику и был отцом еще и речевой педагогики?

В.Г. Или Немирович-Данченко придумал, что сказать Прудки-иу. Все-таки 34-й год не 28-й, уже все всё понимали. А за МХАТом все остальные театры закричали. И в результате в шестидесятые годы вы еще слышали сталинскую выучку. Она была с технологи­ческой точки зрения очень хорошей, но не обеспечивала смысло­вых, внутренних эстетических требований того театра, который пришел на смену сталинскому. Поэтому так же, как когда-то у Ста­ниславского, у Немировича-Данченко, у некоторых режиссеров 60-х было желание растоптать слово, уничтожить его.

В.Ф. Можно сказать, что Эфрос был одним из тех, кто повер­нул процесс.

В.Г. Да, конечно. Хотя в последние годы он тоже по слову зато­сковал. Додин тоже прошел этот путь так же, как, видимо, и Анато­лий Васильев, который полностью сосредоточился на слове в по­следние годы, а когда начинал, ему было так же наплевать на слово, как и многим другим. Додип пошел дальше: вся система профессиональной учебы, система регулярных занятий, личная ре­жиссерская работа над словом — считается, что все делает педагог Галендеев, — па самом деле в последние годы это работа Додина. Он ищет не только нюансы наполненности слова, но акустические нюансы. Он вышел из театрального института без этого. Вы вышли без этого. Сейчас режиссеры выходят без этого. За исключением тех, которые учились у меня. Потому что мы с вами придумали учить их абсолютно но той же программе, что и актеров, плюс к этому я даю им теорию. Они занимаются речью больше, чем арти­сты. Они что-то умеют сами и понимают, что можно требовать от артиста, чего не хватает, па что он способен. Ведь, в общем, вся си­стема обучения сценической речи направлена на то, чтобы в театре было не слышно. Если сценическая речь занимается видениями — артист никогда не научится быть слышным. Видения — это не пре­рогатива сценической речи, этим должно заниматься актерское ма­стерство. Сценическая речь должна заниматься артикуляцией, ды-

**j**

270 Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика I

ханием, комплексным соединением этого и — как более высокая ступень — органикой артикуляции, дыхания, атлетизмом дыхания, сложностью фразового построения, прохождением мысли сквозь фразовые пороги. Хотя поначалу это может быть не совсем орга­нично, но потом необходимо искать органику. Если с самого нача­ла поставить себе необходимое условие — органику каждого произ­несенного слова, его естественность, его полное соответствие предлагаемым обстоятельствам, акустике помещения, стилистике этюда — мы далеко не уедем. Я говорю о сценической речи, а не о занятиях актерским мастерством — там все должно быть органично с первых шагов. Мне кажется — и тут мы спорим немножко с До-диным — сценическая речь в определенных условиях может быть отчасти и неорганичной, непривычной с точки зрения требований соответствующего этапа актерского мастерства, но это органиче­ский этап сдвигания с мертвой точки. Мы с вами вместе работаем на приемных экзаменах, и вы знаете, что поступающие находятся на мертвой точке. Они такими приходят. В чем-то мы умудряемся их ухудшить, иногда сильно, и редко удается сдвинуть их с мерт­вой точки. Это сдвигание с мертвой точки необходимо. В.Ф. Какое сдвигание — дыхательное, артикуляционное? В.Г. Энергетическое, следовательно, дыхательное, следователь­но, артикуляционное, но в первую очередь — усиление импульса, психического импульса к произнесению слова. Просто громче гово­рить и просто дышать никто не учит. Мы пытаемся усилить психи­ческий импульс к произнесению звука, звуковых комбинаций. Я все больше и больше этим занимаюсь, все меньше в тренинге уделяю внимания значимым словам языка, все больше перехожу к «тататировапию» и специальной фонетической тарабарщине, в ко­торой обязательно должен вспыхнуть достаточно сильный волевой психический импульс к произнесению слова.

В.Ф. Импульс не связанный с событийностью, с разбором, с со­держанием?

В.Г. Нет. А что мы можем разбирать, собираясь в круге? *«Пткупт, пткопт, пткапт» —* что мы тут можем разобрать?

В.Ф. Ну а в итоге?

В.Г. В итоге — связанный. Но до итога надо дожить. Итог есть снятие всего того, чему мы научились. Потому что когда я сейчас на приемных экзаменах с первого слова слышу, что человек уже обучался сценической речи, и могу сказать почти с точностью, где он обучался, — это ужасно. Мы застряли на этапе технологической необходимости и не пришли к этапу свободной речи.

В.Ф. А снимать должны режиссеры?

диалоги с коллегами 271

В.Г. Нет, мы же должны и снимать. Мы должны помочь буду­щим артистам, режиссерам привести это к естественности, к орга­нике волевой речи хотя бы только в сценических условиях. Неко­торые мастера сценического слова в жизни теряют это мастерство.

В.Ф. Все, что вы мне говорите, мне кажется очень интересным и очень новым и для меня, и, мне кажется, для вас. Я от вас еще года три-четыре назад слышал другое и видел другое. Мне кажется, что вы занимались именно видениями. Я включаю в наш разговор впечатления от экзамена на курсе Геннадия Тростянецкого, это все обдумываю, очень много нового. А вот помните, когда-то мы дава­ли такой наивный простенький совет: говорите в жизни громче, поднимите уровень говорения в жизни, тогда у вас не будет пере­пада в сценической речи. Это совет неправильный?

В.Г. Я считаю, что это мало связанные между собой вещи. Один из наиболее владеющих словом артистов Малого драматического театра Игорь Черневич — в Милане, когда во время спектакля по­вредил ногу Олег Дмитриев, и его увезли в больницу, — произно­сил вместо него гигантские монологи, сорокинский текст адской сложности, по бумажке. Он произносил его так, что никому в голо­ву не могло прийти, что он держит в руках именно текст роли, ко­торый не знает. Он не допустил пи одной ошибки, ни одного сбоя, пи одной неточности — а в жизни он заика. В.Ф. Как Илларион Николаевич Певцов. В.Г. Да. И очень трудно изъясняющийся заика. Володя Селез­нев тоже прекрасен. То, что он делает в «Исчезновении», велико­лепно, его речь и на русском, и па иврите, и па идиш, и на англий­ском безукоризненна. Но он не заика. Он выпускник спортивной школы-интерпата. Что, конечно, близко к заиканию. Игорь продол­жает в жизни оставаться заикой, он разговаривает мучительно, но па сцене работают все же другие механизмы, и психологические, и пейромоторные — нервная система работает по какому-то другому принципу, чем в жизни. И очень часто прекрасно говорящие в жиз­ни люди на сцене не слышны, непонятны, неинтересны, и даже ког­да они физически слышны, их речь в роли вызывает психическую глухоту. Человек физически слышит, но не понимает, что ему гово­рят. Нет видений, внутренняя сторона не оправдана. Это пустые слова, пустой голос, пустой звук. Это следующий уровень пробле­мы. На нервом уровне надо добиться того, чтобы было чем дышать, чем звучать, чем говорить. Второй уровень — нельзя оставлять это в виде технологической болванки, надо двигаться дальше. Один пе­дагог по речи здесь ничего не сделает, только совместно с недаго-

**272** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика'!**

гом но актерскому мастерству, и только с тем, который сидит во мне же, педагоге по сценической речи.

В.Ф. Очень интересно. У меня, правда, сразу трусливо-консер­вативные мысли возникают... Нет ли здесь такого качка в противо­положную сторону?

В.Г. Качок есть всегда.

В.Ф. На курсе Тростянецкого мне показалось, что я видел ре­бят в момент технологического рывка. Если я вас правильно понял, это сделано сознательно, и свобода чуть впереди. .

В.Г. В силу того, что они занимаются в стопроцентно иепригод- 1 ном для этого помещении, в крохотулечиой каморке, в которой не- | льзя воспитать сценический голос, нельзя воспитать сценическую артикуляцию, нельзя полноценно воспитать сценическое дыхание, | я вынужден делать некоторый запас наперед. И я вас уверяю, бли­жайшая амортизация работы на большой сцене в Учебном театре все поставит па свое место, если даже не произойдет откат от необ­ходимого минимума, то есть снижение ниже уровня ординара. В МДТ сейчас не приходится этим заниматься, за исключением тех, кто приходит со стороны, и новичков. Наоборот, немножко утихомиривать. В силу многолетнего тренинга разработано дыха­ние...

В.Ф. Приходится успокаивать, чтобы не орали?

В.Г. Это не ор, это полноценное использование сценического дыхания. Но вот отец того же Володи Селезнева купил билеты в первый ряд на «Звезды па утреннем небе». Там антракта нет. Он просидел до конца со своими спутниками и потом сказал: «Я боль­ше в вашем театре в первом ряду сидеть не буду — я оглох от ва­ших голосов».

В.Ф. А не значит ли это, что вещи, к которым мы какое-то вре­мя относились скептически — к артикуляционной разработке, к ин­тонации даже, которая тоже была синонимом фальши в свое время, и даже Игорь Олегович Горбачев усек это и старался говорить без интонаций, — может быть, нужно это? Речевые такты, которые предлагал Станиславский...

В.Г. ... пока мне не нужны. Я за живое порождение мысли, а ре­чевые такты его убивают. Может быть, и чрезмерно накаченное ды­хание может убить мысль. Но безопасных вещей в искусстве не бы­вает.

В.Ф. А в свое время у Станиславского Сальери не был жертвой технологизма?

В.Г. Думаю, что был. Не «технологизма», а «логизма» Волкон­ского — он же все разбирал по Волконскому и по собственной сис-

**диалоги с коллегами** **273**

теме. Но я бы насчет жертвы в Сальери размышлял осторожно. Есть же восторженные отзывы — в частности, Марии Осиповны Кнебель, которая видела его в школьном возрасте и говорила, что это незабываемое впечатление, что-то титаническое. Многие гово­рят, что он угробил роль, другие — что он был в ней титаном. Мы же видим сейчас, как считалось «угробленным» то многое, что было чем-то новым. Он сам приготовил своего Сальери к провалу. Может быть, это было нечто настолько новое, что мало кто смог оценить.

В.Ф. А беглость речи, полет, разные ритмы тоже относятся к технологическому, художественному сознанию...

В.Г. И к культурному. Потому что вне подлинной культуры мышления, чувствования, слушания, музыкальности этому научить невозможно. Я, например, в процессе подготовки той же самой «Москвы» Андрея Белого много слушал со студентами музыки, различных дирижерских интерпретаций одного и того же произве­дения — и им это помогало. Потому что просто средствами одной дисциплины с ее скудной аппаратурой, скудным традиционным ар­сеналом добиться искомого невозможно. Необходимо пытаться объять необъятное, тогда что-то отщипывается, какие-то крохи. А так ставить себе разумно умеренные цели и ждать, когда ты их достигнешь, — это гарантия, что ты не добьешься ничего.

В.Ф. Очень понимаю. Был как-то зачет на предыдущем курсе, семестр был посвящен стихотворным размерам. Я запомнил, что они, в частности, в зачине студенты трактовали свои фамилии как ямбы, хореи, амфибрахии... Вы тогда сказали, что эти ваши занятия размерами — кирпичики, как у Станиславского метод физических действий. Что имелось в виду?

В.Г. Метод физических действий предполагает осязаемые эле­менты, которые можно как бы потрогать руками и уложить в голо­ве в определенном порядке. В этом смысле стопы размера, элемен­ты стихотворной метрики — тоже можно уложить в голове. Как только человек застревает на освоении этих кирпичиков-элементов, он становится непереносим. Неподнимание па следующую ступень­ку делает человека непереносимым артистом, непереносимым собе­седником и, боюсь, даже непереносимым членом семьи.

В.Ф. Косвенный вопрос. Спектакль в стихах — это другая энер­гия или другая психология?.. Я знаю, что это совсем другое эстети­ческое дело, заражение зрителя другим, нежели в прозе. А с вашей точки зрения? Мы пытаемся сейчас на курсе этим заниматься, но я прекрасно понимаю, что можно быть золотыми и серебряными в

18 Заказ № 1775

274

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогии**

смысле органики и не заговорить в стихах, и это перечеркивает всю| работу.

В.Г. При сорокалетнем опыте работы со словом у меня в жизни было всего две встречи со стихотворными спектаклями. Это «Бес­плодные плоды любви» на курсе Кацмана-Додина в 1979-м году и • консультирование спектакля «Мера за меру» в Театре на Литей­ном, который ставил Андрей Андреев. Больше у меня никакой ра­боты со стихотворными спектаклями не было.

В.Ф. А «Пер Гюнт»? А «Евгений Онегин»?

В.Г. Так это же не спектакль, это учебная работа. Это другое дело. Спектакль — это когда на сцене, со светом, с костюмами, с полным залом зрителей, билеты продаются... Так вот, я вам могу сказать, что «Бесплодные усилия любви» — это была другая жизнь. Работу над этим спектаклем удалось сделать другой жизнью. Мы старались в жизни говорить пятистопным ямбом. Все. Это была игра, и эту игру мы распространили на жизнь. На моих занятиях мы все говорили пятистопным ямбом. Когда же выяснилось, что на это отзываются не логические структуры мозга, а какие-то совер­шенно иные, — студенты охотно и радостно пошли на перестройку. И после «Братьев и сестер», после оканья, бесконечного взвешива­ния жита и дискуссий о недостроенном коровнике, они пошли на это легко и охотно.

В.Ф. Речевой спектакль — это что за жанр? Где-то я прочел, что это изобретение Юрия Васильева, но это не существенно в данном случае. У меня было наслаждение дважды: от «Пера Гюнта» и от «Евгения Онегина». Это было просто наслаждение педагога или это могло быть показано зрителям?

В.Г. Думаю, что совершенно не надо это зрителям показывать. Это все-таки упражнения. Сейчас Тростянецкий хочет показывать «Москву». Тому зрителю, который придет в четвертую аудиторию и которого наберется сорок человек, это можно показать. Но четы­ремстам это нельзя показывать — ничего, кроме недоумения и не­понимания, это не вызовет. Это не настоящий спектакль. Я никог­да в жизни туда не пущу ни музыкальное, ни световое оформление, ни костюмы. «Москва» Андрея Белого для меня чистой воды упражнение. И если у вас это вызывает какую-то радость — это ваше педагогическое чувство.

В.Ф. В «Онегине» было что-то эмоционально задевающее.

В.Г. Это лишний раз доказывает, что это желательно и возмож­но в упражнении, и если это есть — хорошо, если нет — обойдемся.

В.Ф. И несколько теоретических тем. Для меня одна не слиш­ком дискуссионна, а вторая важна и неразрешима. Первое — сло-

**диалоги с коллегами** **275**

веское действие. Что есть этот термин? В духе нашего сегодняшне­го разговора я уже готов услышать от вас, что это не так плохо, хотя какое-то время тому назад в воздухе носилось, что этот тер­мин не корректен как минимум, потому что действие неделимо, по­тому что оно — психофизический процесс, потому что слово — одна из составляющих действия, а не самостоятельный пласт...

В.Г. Слово может участвовать в действии и идти помимо дейст­вия. Вне действия. По касательной. Я понимаю, что имел в виду Станиславский, когда говорил о словесном действии, и мне кажет­ся, что здесь ничего ни загадочного, ни начетнического, ни устарев­шего нет. Это очень простые вещи. Слово, которое воздействует, которое включено в поток действия и влияния на партнера и на зрителя, — это операционный термин.

В.Ф. Все-таки, есть вред в выделении словесной составляющей

действия.

В.Г. Нет вреда, если подходить с головой. Может быть просто словоговорение, причем помимо воли артиста. Его привычки тако­вы, что пока он не говорит или говорит своими словами, он вклю­чен в действие как в органический процесс достижения цели, а цель всегда — это воздействие, правда же? В.Ф. На кого? На партнера? На зрителя? В.Г. Это не точечное понятие, а полевое... И, тем не менее, мо­жет быть такая привычка к слову, такая обученность слову, что когда включается авторский текст, весь органический процесс ле­тит к дьяволу. Вот это и есть то слово, которое не является словес­ным действием. Оно само по себе. Оно оформлено, артикулировано и иродышано, но действует само по себе, на постороннем волевом

импульсе.

В.Ф. Словесное действие означает подчеркнутое давление, уда­рение на слово, вот в чем может быть опасность.

В.Г. Нервная система очень большая. В ней очень много всего. Казалось бы, сердце маленькое. Но вот мой личный частный слу­чай сердечной аритмии. Часто работают одновременно два несовпа­дающих сердечных ритма. Работает тот нервный узел, который дает один ритм, и параллельно с ним начинает работать какой-то другой, который дает другой ритм, и возникают два пульса. И один доктор мне сказал: «Понимаете, это ваша природная особенность. Если мы подавим этот второй очажок, он возникнет в третьем мес­те. Это вам так на роду написано — двоеритмие. Живите с этим». Тем более, в нервной системе возникают разные очаги импульсов. Если все сведено к единому очагу, идет из единого нервного импу­льсного ствола, тогда человек вообще не думает, как он говорит,

276

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогик**

как двигается, у него все подчинено внутреннему потоку, внутрен-| ней направленности, и если все разработано и гибко, то все ему ! подчиняется. А бывает, что одновременно работают несколько не-скоординированных очагов. Тело, мимика, пластика работают на одном рычаге возбуждения, а слова — на другом. Поэтому слово не является словесным действием, оно становится лишь средством трансляции. Как только через слово проходят все те же нервные импульсы, что и через систему кровообращения, через гормональ­ные процессы, которые происходят в организме человека во время творчества, он — зажил, он включился. Изменилось кровообраще­ние, гормональный процесс и газообмен. Тогда возникают артику­ляция, интонирование, которых пет в обыденной жизни, — все это происходит под влиянием творческих нервных процессов. Но все может работать и по отдельности, и тогда это не органическое творчество. А иногда бывает, что что-то вообще не работает. Или работает безобразно. Если не слышать, если только видеть — это очаровательно, но послушаешь — ужас. И потом, он же изрыгает помои вместо прекрасного шекспировского текста...

В.Ф. А вот вторая — самая волнующая меня тема. Я исповедую этюдный метод — так, как я его понимаю, хотя считаю, что все это фундаментально заложено Станиславским, — где могу, этот метод защищаю и пропагандирую, но признаю открыто, что перехода от этюда к тексту пет. В самые последние годы, в самые зрелые, у Станиславского определенно написано: все хорошо, но перехода к тексту не нашли. Есть наивные, как мне кажется, рекомендации Киебель, будто это само возникает, авторский текст постепенно вы­тесняет текст этюдный. Нет и нет. Что вы по этому поводу думае­те? Иногда мне казалось, что это вообще особый этап, и нужно подловить момент и сказать: стон! А теперь учите текст! Есть точка зрения: учи сразу, не валяй дурака! С ней не могу согласиться...

В.Г. Это очень сложный вопрос, очень трудная проблема. Свои слова необходимы, мне кажется, — для расконсервации. Я думаю, что это действительно постепенная вещь. Это вытеснение своих слов открытиями, которые сделаны с помощью этюда в нераскры­той целине авторского глубинного мышления. Ведь то, что мы чи­таем, — это результат, а содержание залегает на уровне намерений, на уровне того, что человек хотел сказать, а не того, что он сказал и что десятью людьми может быть понято совершенно по-разному... Проникновение в намерения — тут и нужны свои слова. Ведь чело­век подключается собственным опытом, нервами, страданиями и размышлениями, иногда неосознанными в свое время, которые остались где-то валяться неразобранными. В процессе этюдной ра-

**диалоги с коллегами** **277**

боты они всплывают, приобретают определенные очертания, соеди­няются с миром намерений автора. И открытия, которые с помо­щью этюдной работы и собственного опыта делаются в авторском тексте, постепенно все-таки вытесняют только свое. В.Ф. То есть постепенно, а не рывком? В.Г. Текст можно знать изначально, но не пользоваться им. Не­мирович-Данченко так работал. Выучить — выучите, но не поль­зуйтесь. Это же он придумал внутренние монологи-импровизации, никак не связанные с авторским текстом, и он в кабинете у себя именно этим занимался с артистами. «А теперь, — говорит он, — вернемся к авторскому тексту и посмотрим, насколько далеко мы от него уехали...» Поскольку он в репетициях авторским текстом не пользовался, язык не мозолился. Не было диктатуры текста над ар­тистом, но он где-то там лежал. Если уже начинать работать автор­ским текстом, тогда к этюду перейти сложнее. А если его знать, но им не репетировать — происходит некая перекличка известного, но не используемого, с тем, что используется в репетиции.

*2002 г., 20 июня*

**РАЗГОВОР С Л. В. ГРАЧЕВОЙ**

В.Ф. Лариса, правда, это хороший жанр — разговор с коллегами? Все истины рождаются, формируются, оттачиваются или отверга­ются в результате живого общения. Хотя, конечно, немножко смешно: вот уже тринадцать лет мы работаем вместе. И так и не наговорились... Мы проделали большой путь, и все же наш сегод­няшний разговор не расставляет точки над «i>>. Все равно, он будет с открытым финалом, он не может быть закончен, мы — в процессе, мы меняемся, мы, слава Богу, способны меняться: что-то уточнять, в

чем-то сомневаться.

Я хотел бы поговорить о тренинге драматического артиста. У нас есть известные достижения. Если вспомните, мы начинали с пуля или почти с нуля. Я до этого времени только два года руково­дил курсом, который унаследовал от А. И. Кацмана, а вы только начинали заниматься театральной педагогикой, и вот мы стали вплотную интересоваться теорией. Я уже не помню, когда это было... После «Высоцкого» какой спектакль у нас был?

Л.Г. Чехов. Работа шла над «Милыми моими сестрами».

В.Ф. Да, тогда мы практически отказались от классического разбора произведения по методу действенного анализа и от навя­зывания артисту насильственной действенности существования.

Л.Г. Отказались от рационального постижения материала, если можно так сказать.

278

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

В.Ф. Да, от рационального постижения. И от насильственного приоритета действия в терминологии. А сейчас, читая ваш авторе­ферат докторской диссертации, я вижу теоретическое обоснование невозможности ориентировать артиста на термин «действие» и во­обще на всю рационалистическую терминологию. Правильно?

Л.Г. Либо «действие», либо жизнь на сцене. Если мы хотим жизни человеческого духа, то мы не должны ограничивать актера каким-то «глаголом», или даже несколькими, не должны регламен­тировать поток жизни.

В.Ф. Кстати говоря, у Демидова написано определенно, что ма­териалом актерского искусства является не действие, как иногда утверждают, а полноценная, полнокровная жизнь человека. И мы в свое время достаточно сознательно подключили к своим размыш­лениям такого замечательного союзника, как Николай Васильевич Демидов, и тогда же стали его пропагандировать на всех уровнях.

Л. Г. И я у Демидова получила подтверждение возникшим со­мнениям в установившейся терминологии. Оказывается, сомнения рождались уже на протяжении всего прошлого столетия. Для меня это было ново. Ведь нас учили бесспорным истинам.

В.Ф. Занимаясь Демидовым, мы также подробно изучили его сотрудничество — его полемику, и в то же время, его тесную интег-рировагшость со Станиславским и то, как это было чрезвычайно драматично, крайне интересно и принципиально. А то, что вы нача­ли писать все больше и больше на эти волнующие нас темы с точ­ки зрения не только теоретика, по и практика, работающего в ак­терской мастерской, было очень важно. К тому же, это дает и обратный эффект, то есть ваши теоретические экскурсы в психо­физиологию влияют на практику. Л. Г. Я надеюсь.

В.Ф. Продолжая «хвалить себя», хочу сказать, что мы выполни­ли, может быть, не на сто процентов, но все же всерьез пожелание Станиславского, чтобы был в театральной мастерской класс тре­нинга и муштры. Мы выделили тренинг в отдельный предмет, мы нашли ему в расписании определенное место. Правда, в авторефе­рате я с удивлением вдруг прочитал, что вы против насильственно­го выделения тренинга.

Л.Г. Нет, тут речь о другом. В своей диссертации я анализирую психофизиологические изменения, которые происходят в процессе и под влиянием обучения, изменений, превращающих неактера в актера. Дело в том, что к нашему тренингу вплотную примыкают предметы, включенные в мастерство актера: речь, вокал, пластика. И сказать, что именно в процессе обучения влияет па эксперимен-

**диалоги с коллегами** **279**

талыю установленное нами изменение психофизиологических ха­рактеристик, пока невозможно. Есть комплексное воспитание, есть и специальные упражнения, направленные на развитие психофизи­ческого аппарата актера, но сказать, что именно оказывает желан­ный эффект воздействия, пока нельзя. Хотя некоторые упражнения актерского тренинга мы проверили отдельно. Они оказались эф­фективны сами по себе. А изменения в целом могут быть и от ак­терского тренинга, и от сценической речи, и от пластики, от всего комплексного воздействия на организм в процессе обучения. Поэ­тому я и не утверждаю, что все изменения, которые выявлены в психофизиологическом исследовании, дал именно актерский тре­нинг.

В.Ф. То есть, вы хотите сказать, что эффект возникает от комп­лекса предметов и что, может быть, одним актерским тренингом нельзя добиться того, что достигается в комплексе.

Л.Г. Конечно. Впрочем, есть упражнения именно актерского тренинга, которые мы исследовали, чтобы объективно определить степень их воздействия. Были взяты четыре базовых упражнения, связанные с разными этапами тренинга, определяющие целые на­правления тренировки: мышечной свободы, энергетики, связи пси­хического и физического, концентрации, воображения. Психофизи­ологическое исследование показало, что эти упражнения действуют даже при выполнении в первый раз и даже у так называемой «кон­трольной группы», то есть неактерской, хотя и в меньшей степени,

чем у актеров.

В.Ф. Постепенно преодолевается недоверие практиков к «нау­ке», даже могу припомнить и мое былое недоверие. Я раньше оса­живал, предостерегал вас от излишней «научности»...

Л.Г. Но вы же были и провокатором научности. Вы стали спра­шивать, как проверить эффективность того или иного упражнения, а я понимала, что некоторые упражнения проверить можно только научным способом, потому что ждать наглядного эффекта после их однократного выполнения нельзя.

В.Ф. То есть, измерять результат воздействия приборами... Л.Г. Если упражнение не дает психофизиологического эффекта, это не упражнение, а игрушка. Вот игрушки — там всегда видно, кто победил в игре, а в некоторых упражнениях отнюдь не всегда результат очевиден сразу после выполнения. Так что, спасибо вам.

В.Ф. Я недавно был в Липецке на Чеховских чтениях, там были крупные специалисты по Чехову (Шах-Азизова и др.)- Они при­шли к выводу, что изучение творческого наследия Чехова в кругу теоретических специалистов, лингвистов, литературоведов носят

280

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

один характер, а в кругу практиков театра — совершенно другой. Вот тоже проблема сочетания теории и практики. Так что тут надо держать ухо востро... Но сейчас я все же хочу обсудить один из ва­ших тезисов. О том, что сценическая педагогика является и наукой тоже. Что значит и наукой «тоже»? Значит, если я правильно по­нимаю, педагогика есть и искусство, и наука?

Л.Г. Искусство и наука. Но всерьез мало кто задумывается о на­учности сценической педагогики. Когда мы анализируем воздейст­вие упражнений, то нам говорят, что это относится к методике. А методика — не наука. А если мы рассматриваем чистые исследо­вания, посвященные актерскому тренингу, — это наука, но это, мол, не имеет отношения к актерскому искусству. И вот такое положе­ние меж двух стульев в сценической педагогике пока сохраняется. Она будет стремиться к искусству, но настоящим искусством стать не сможет, не занимаясь изучением творческих возможностей чело­века, психофизиологически определенных. Такая педагогика всегда будет ограничена только эмпирическим обучением.

В.Ф. Может, именно тренинг к науке ближе, чем сценическая педагогика в целом?

Л.Г. Актерский тренинг — важная, возможно, даже базовая со­ставляющая сценической педагогики. Вообще говоря, что такое ис­кусство, а что такое наука — этот вопрос требует отдельного раз­мышления. Может ли искусство быть научным, и как связана наука с искусством? Станиславский, на мой взгляд, и велик тем, что ему для искусства потребовалось знание объективных, природ­ных законов. Он, занимаясь искусством, захотел привлечь какие-то объективные законы, то есть не зависимые от того, как и кто пони­мает, трактует, воспринимает и т. д. Не случайно он «закон мышеч­ной свободы», «закон внимания», «закон связи внимания и вообра­жения» назвал законами, то есть, придал этим понятиям статус всеобщности.

В.Ф. Нет, у него нет слова «законы», к тому же он неоднократ­но оговаривал, что он человек ненаучный. Он говорил: «Пусть уче­ные то, что я нашел, научно сформулируют».

Л.Г. Тем не менее, он сам обратился к Павлову с предложением о совместной работе. И если бы не умер Павлов, то, может быть, нашлись бы ответы на многие вопросы, которые ставились на про­тяжении всего XX века. Я имею в виду исследования Симонова, их с Ершовым совместные эксперименты, наши совместные поиски с Институтом мозга человека под руководством Н. П. Бехтеревой, которые касаются психофизиологических особенностей творческо­го самочувствия в сценическом существовании. Может быть, все

**диалоги с коллегами**

**281**

это произошло бы, если бы Павлов и Станиславский объединили бы усилия... И не надо было бы теперь доказывать, в чем научность искусства и где искусство в науке.

В.Ф. То есть, вы хотите сказать, мы должны заниматься сцени­ческой педагогикой как искусством, но учитывать научный аспект некоторых психофизиологических процессов.

Л.Г. Разумеется, театры бывают разные. Но в любом театре «включенный» актер использует свой организм, значит, нужно уметь управлять своим организмом, знать и развивать его возмож­ности. Без знания физиологии не обойтись.

В.Ф. Ну да, потому что актер, с одной стороны, — душа, а, с другой, — у него пульсирует кровь, изменяется давление. Так?

Л.Г. Душа живет в теле. Поэтому от «вибраций души» в предла­гаемых обстоятельствах меняется давление, пульс и т. д. У всех ак­теров меняется определенно и давление, и пульс, и ритмы мозга.

В.Ф. Итак, сценическая педагогика, сама по себе не будучи нау­кой, обязательно должна учитывать научные, то есть объективные моменты, которые способны помочь в воспитании актера. Хорошо. Теперь я перехожу к одной из центральных тем наших размышле­ний. Вы пишете об этом достаточно много, и об этом мы говорим беспрерывно в последнее время — это воображение. Что же это та­кое? Есть вещи, которые мы себе ясно представляем, но давайте поговорим сейчас о спорных вещах. Заметим, что воображение не есть ряд рационально расположенных и меняющихся с определен­ностью киноленты картинок, как иногда понимают Станиславско­го. Верно?

Л.Г. Кинолента — это отдельное понятие.

В.Ф. Поясните, пожалуйста.

Л.Г. Слово «воображение» применяют все, но понимают это слово по-разному. Наука называет воображение психическим про­цессом симметричным памяти, но противоположно направленным. То есть, это психический процесс. А когда говорят, что психиче­ский процесс состоит только из картинок, из киноленты видений, это неправильно.

В.Ф. Вы хотите сказать, что кинолента — это какая-то часть во­ображения? «Картинки» смешаны с мыслями, с запахами, со звука­ми и еще со многим.

Л.Г. Главное, что последовательность их возникновения ассоци­ативна и связана с мышлением в роли. В.Ф. Ассоциативна, а не логична.

Л.Г. Кинолента подразумевает в голове видеомагнитофон, воз­можность прокрутить назад, включить с любого кадра. Это не вооб-

**282** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика >**

ражение. Видения, как заготовленная заранее кинолента, не помо­гут актеру в роли. Они помогут тренировке управления сознанием, а не воображению в роли. Если актер в момент сценического суще­ствования начнет прокручивать эту самую киноленту, начнет вспо­минать, какой кадр в этом месте, он обязательно выпадет из про­цесса живого существования, потому что его сознание будет занято другим. Примерно об этом писал Бахтин: «Осознавать бытие мож­но, только находясь вне этого бытия». Понимаете, если актер осоз­нает свои действия, то он уже вне бытия на площадке. Исследова­тель Бахтина В. С. Библер, рассуждая о бахтинских подходах к сознанию и бытию, пишет: «Такое сознание, отнюдь, не есть знание о моем бытии, как оно проявляется в данном конкретном действии, не есть знание о моем действии. Речь идет не об этом, поскольку в акте осознания данного действия, или данной цели действия, или данного предмета действия, еще нет, и не может быть осознания моего бытия. Скорее, наоборот. Зная о своем действии, я знаю об его (этого действия) целях, знаю, на что это действие направлено, знаю, в каком материале, в какой материи это действие протекает... И именно поэтому, занятый своим объективизированным действи­ем и его нацеленностью, я уже себя раздробил, у меня просто нет своего целостного бытия, мне «не до себя». Я обладаю не сознани­ем, но — знанием данного действия (или — данных бесчисленных действий). «А мальчика-то и нет...». И из суммирования всех этих действенных «бесчисленностей» мальчика не составишь». В.Ф. Цитата смутная, но интересная.

Л.Г. Либо жить на сцене, либо действовать. Это как раз то, с чего я начала.

В.Ф. Либо жить, либо контролировать.

Л.Г. Совершенно согласна. Неосознанные действия мы, конеч­но, совершаем, но вот если мы их осознаем и конструируем, значит, мы уже не живем.

В.Ф. Знаете, ведь и Станиславский однажды сказал, что задача идет от головы, а действие — от подсознания, но этих его слов поч­ти никто почему-то не заметил. Есть, конечно, случаи, когда все-та­ки обдумывается действие, действие не в философском смысле, а в утилитарном, ну, скажем, разведчик, который среди врагов ведет себя абсолютно расчетливо, с большой долей самообладания, когда человек хорошо понимает, что он сейчас делает, и руководит своим действием. Так что, такие случаи есть...

Л.Г. Эти случаи специфические, они относятся к искусству в жизни, к искусственности в жизни. Вот вы говорите — разведчик. Значит, человек начинает кем-то притворяться, чтобы что-то уз-

**диалоги с коллегами** **283**

нать. Это, повторю, все-таки относится к искусственной ситуации, а не к жизни во всей ее полноте. Мы с вами сейчас сидим и разго­вариваем, у нас какое сейчас действие, мы можем определить его?

Нет.

В.Ф. Согласен с вами. А вот простой пример: мать хочет, чтобы

сын не пропускал школу...

Л.Г. Это не действие — «не давать ему прогуливать школу»... Её неосознанный мотив связан с тревогой за будущее, она начинает спасать ребенка так, как может, как понимает, при этом она, воз­можно, ему выговор делает, возможно, ремнем бьет, прогулки ли­шает и т. д., по действие совсем другое получается, совсем другое! Оно не относится к этому моменту жизни. Оно относится как раз к так называемому потребному будущему. Мать не хочет, чтобы сын стал наркоманом, пьяницей, бомжем, она хочет, чтобы он учился, поступил в институт, получил образование, так что ее волнения, ее мотивы можно определить, они естественны и индивидуальны у каждой матери. Но действие — «наказать ребенка за пропущенный урок в школе» ... Что это действие дает актрисе?

В.Ф. Да, безусловно. Тут у нас с вами никакого спора нет — эти материи мы с вами давно проходили. Но вот иногда возникает у меня с вами такой внутренний спор: вы так называемые «картин­ки», мне кажется, слишком категорично отвергаете. Л.Г. Ни в коем случае.

В.Ф. По-моему, есть моменты, когда картинка очень нужна. Вот, когда я с артистом занимаюсь Гамлетом и фантазирую, что у пего была замечательная семья, и они часто сидели втроем у ками­на — Гамлет, мать и отец — разговаривали, и Гамлет помнит, как они любили друг друга. Вот эта картина для меня, например, очень важна. Она меня питает. Она становится у меня, как у репетирую­щего режиссера, моей картинкой. Вот я и настаиваю на том, чтобы актер имел такую картинку. Вы говорите, что нельзя их запоми­нать. Но внедрять в себя картинки нужно, и иметь картинку вместе с эмоциями нужно. Я понимаю, это не «холодная живопись», ее тоже обволакивают чувства, по все-таки это картинка. И она дол­жна быть заранее заготовлена.

Л.Г. Надо, чтобы обязательно возникали картинки, но чтобы они возникали. И ваш «камин», это вы предложили, как этюд в во­ображении, как случай из прошлой жизни Гамлета. Это вы актерам предложили, да? А помните, когда студенты делали «наговор» для «Дяди Вани» про сестру Войницкого Веру Петровну, в котором они сочинили много случаев из жизни своего персонажа, связан­ных с Верой Петровной? Потом мы сели в круг, и каждый расска-

284

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

зал случай, который вспомнил. И выяснилось, что у них таких «ка­минов» очень много. Кто-то вспомнил, как Вера Петровна во время гулянья вывалилась из саней, другой вспомнил, как принесли изве­стие о смерти Веры Петровны, кто-то вспомнил что-то еще, и, та­ким образом, Вера Петровна была у нас не просто «картинкой» — какая она была — «...широкобедрая белокурая», как сказал Ди Ка-пуа, а она у нас вросла в общую жизнь. И тогда эти «картинки» уже были не предложены извне как иллюстрации, они у всех воз­никли как случаи из жизни в связи с общим прошлым, которое было нафантазировано при помощи мышления-воображения.

В.Ф. Актер сам должен добывать эти картинки, они не должны быть внушаемы режиссером-педагогом. Да? Вы это хотите сказать?

Л.Г. Это, во-первых. Во-вторых, полагаю, речь не может идти об одной картинке. Если я вспомнила, как перевернулись сани, и мы все вывалились из саней, и Вера Петровна вывалилась из саней, то у меня не картинка есть, и даже не кусочек кино, а у меня есть много-много картинок, много подробностей: упала белая, песцовая шапка, волосы запорошены. Причем, важно, что сегодня у меня возникла такая картинка, а завтра чуть-чуть другая. А у кого-то, может быть, совсем другая картинка возникнет. Картинки будут все время возобновляться. И если этот случай из прошлого мне что-то дает, то я буду помнить его.

В.Ф. Вы хотите сказать, что надо знать случаи, а картинки сами придут? Если знаешь случай, то картинки сами придут или уточ­нятся?

Л.Г. Думаю, да. Не просто случаи, а прошлое. В роли не должно быть амнезии, тогда будут возникать новые и новые картинки.

В.Ф. Но, все-таки, Гамлет, мать и отец у камина — это одновре­менно и случай, и картинка?

Л.Г. Да. Только повторю, это вы предложили картинку, а вот если бы актеры каким-то образом нерациональным к этому случаю пришли, картинки бы возникли у каждого более индивидуальные и более подробные, чем просто у камина сидят трое и любуются друг другом. Более подробно, это что значит? Это значит, воспоминание будет постоянно сопровождаться личными эмоциями, будет сопро­вождаться личным возбуждением и пульсацией.

В.Ф. Я хочу припомнить ход мысли Станиславского, правда, это относится еще к «Горю от ума» и к другим ранним его теорети­ческим работам, когда он стал разрабатывать прошлое героев очень подробно, заставлял себя увидеть всю фамусовскую жизнь, создать тысячи кинолепт, это же для чего-то он делал?

**диалоги с коллегами** **285**

Л.Г. Он не картинки, он не киноленты даже сочинял. А вот он въезжал в дом Фамусова, слышал, как «зазвенела щеколда ворот», представлял себе, как он войдет. То есть, он себе представлял по­требное будущее. Кого увидит, когда войдет, кто его встретит. В.Ф. Почему? Прошлое тоже. Л.Г. Прошлое и будущее.

В.Ф. Все-таки, он ставил вопрос о точном воображении. Л.Г. Это и есть воображение. Там прошлое и будущее переме­шаны.

В.Ф. Нет. Он именно прошлым занимался как воображенной реальностью. Правда, это относится к периоду «Горя от ума» и «Отелло» в большей степени, чем к периоду «Ревизора». Все-таки, нам нужно разработанным прошлым заниматься. Либо мы считаем, что это был слишком ранний Станиславский, либо ... Я уж не гово­рю о том, что Кнебель настоятельно рекомендовала выспрашивать у актера видения, хотя она тоже могла быть «однобокая»... Но что-то в отрицании картинок есть у вас чрезмерное...

Л.Г. Я не отрицаю картинки. Есть отрицание заучешюсти кар­тинок. Вот, например, известно же паше театральное утвержде­ние — роль надо учить видениями. В.Ф. Это, конечно, устарело.

Л.Г. Разве одни и те же видения должны быть на каждом спек­такле? Ведь можно с ума сойти, если одно и то же кино смотреть каждый день.

В.Ф. Все-таки, наша удача в «Дяде Ване», я считаю, неполная ... Да, будущее прорабатывалось, а вот прошлая дружба Войницкого и Серебрякова у нас была проработана плохо. И поэтому мы имели проблемы в третьем акте с конфликтом, со скандалом, со степенью оскорблений, со степенью унижений друг друга, да?

Л.Г. Мне кажется, проблема была в Серебрякове, в его возрасте. В.Ф. Почему? И в Войницком тоже. Л.Г. Войницкий был ближе к возрасту Ди Капуа. В.Ф. Все-таки, я запомнил их как персонажей без прошлого. Эти персонажи, эти актеры остались без прошлого. Вот, если бы мы снова репетировали, мы бы занимались прошлым более тщате­льно.

Л.Г. Да, наверно, нужно было больше заниматься прошлым. В.Ф. Картинками, этюдами, я не знаю, всем вместе — ассоциа­циями, воображением о прошлом, воображаемым прошлым, прави­льно? Все это зрительные образы... Л.Г. Обязательно. В.Ф. Ну почему образы хорошо, а картинки плохо?

286

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Л.Г. Не плохо! Я только против фиксирования киноленты. Если актерская профессия заставляет каждый день смотреть одно и то же кино, то это самая скучная профессия. Согласитесь, Алек­сандр Баргман будет у вас много раз играть Гамлета, и что, он каж­дый вечер будет одно и то же «кино» смотреть? Я думаю, что он на третий день скажет: меняем эту киноленту на другую.

В.Ф. Дело не в том, чтобы менять одну киноленту на другую. Хотя, честно говоря, большинство актеров вообще никакого «кино» не смотрят. Дело в недостаточной насыщенности воображения во­обще.

Л.Г. А это самое трудное. Потому что относится не к перифе­рии творческого процесса, а к самой глубинной части творческого процесса и к глубинной части воображения в роли.

В.Ф. Кстати говоря, вы ссылаетесь на В. Н. Галендеева, а он пи­шет: «...Внутреннее видение как конкретная функция воображе­ния — это самое поразительное открытие в методологии актерского творчества. Способность вызывать у себя в воображении образы, подсказанные сценическими предлагаемыми обстоятельствами, поддается развитию...».

Но внутреннее видение как конкретная форма воображения — это и есть картинка.

Л.Г. Конечно. Это еще раз подтверждает, что я ничего не имею против картинок. Я только против их определенности и повторяе­мости, их заученное™. Этого не должно быть. Воображение трени­рованного актера само посылает ему разные картинки, новые, а не те, что он перед началом репетиции подготовил: здесь то, здесь вот это, а здесь вот это. В таком случае ничего не будет, ничего не воз­никнет. Помните, как Лена К. в институте сказала?

В.Ф. Помню. Она сказала, что ей не помогает воображение, оно ее закрепощает и т. д.

Л.Г. Нет. Ее закрепощает не воображение, а картинки. А вооб­ражение у нее мощное, у нее бессознательно сами картинки возни­кают, а, если она начинает вспоминать и представлять картинки, то у нее подлинное воображение тормозится. Воображение-то у нее, ого-го какое, но как начинает нарочно представлять «картинки», так тормозит. Я обдумывала наш разговор про искусственность в жизни. Мы говорили о том, что в жизни мы всегда немножко пла­нируем, чего мы хотим, чего добиваемся. Это так. Но дело в том, что та же жизнь сама, так или иначе, наши программы *меняет,* из этой запрограммированности вышибает, заставляет воспринимать то, что есть, и реагировать на то, что есть, жизнь меняет поведение и заставляет отойти от программы. Следовательно, если в сцениче-

**диалоги с коллегами** **287**

ском поведении мы будем программировать не только наши наме­рения, по и «борьбу с предлагаемыми обстоятельствами», то есть, и те препятствия, которые будут возникать, — это уже будет не жизнь, а компьютер. Значит, эти программы будут компьютерными программами. Тогда актерские мозги в сценическом существовании будут заняты совсем не восприятием, не живой реакцией, а вот та­ким компьютерным программированием. И это, на мой взгляд, уво­дит от жизненного процесса.

В.Ф. Конечно. Я хочу заметить еще, что есть разница между во­ображением в роли и развитием воображения как способности во­ображать. Способность к воображению можно развивать в учебном процессе, развивать как навык — запускать «мотор воображения». Этому способствует и «навязанный ритм», который я считаю наи­более ощутимым упражнением. Но ведь происходит какая-то рабо­та в реальном спектакле (учебном или неучебпом) в смысле накоп­ления материала: просматривание картин, интерьеров эпохи, просматривание людей, просматривание своей жизни в связи с этим. Ведь мы не отменяем ту работу, которую делал Станислав­ский в связи с «Горем от ума».

Л.Г. Нет. Сознательная работа (не рациональная, а сознатель­ная!) как накопление всего по поводу роли — и своего опыта, и ис­торического — очень нужна, это ни в коем случае не отвергается. Просто, еще представляется важным тренировать включение того опыта актера, который самим актером не осознан. Это ведь и есть пафос учения Станиславского — возбуждение бессознательного со­знательным путем.

В.Ф. Ну, эту формулировку Станиславского лучше сейчас не трогать. Давайте продолжим вашу мысль. Итак, набирать — это одно, а подключать — это другое.

Л.Г. И это тоже. Хотя, еще раз хочу сказать, что набирать нуж­но не только из того, что человек осознает в своем опыте, а и из того, что он не осознает. Иногда в «наговорах», были такие случаи, когда студенты вдруг вспоминают то, что и не было раньше осозна­но. Это, наверное, и есть «подключить».

В.Ф. Понимаю. Я бы ввел еще понятие «глубинное воображе­ние». Оно связано, видимо, с «глубинным перевоплощением», да? Какое оно? В голове актера все равно его мир должен подмениться па мир героя, да? На мир зрительных образов героя? Или он дол­жен получить некую непредсказуемую смесь?

Л.Г. Так этот глубинный мир героя и будет смесь героя и себя. Но это произойдет на том этапе, когда работа над ролью приближа­ется к завершению, когда начинают возникать особые состояния

288

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

сознания. Вот вы сказали «глубинное воображение» или «глубин­ное погружение» в героя, когда герой начинает в актере жить само­стоятельной жизнью, именно ^запрограммированной.

В.Ф. Навязанный ритм — очень важное, но пока единственное средство работы над воображением?

Л.Г. Вы имеете в виду навязанный ритм речи и движения, да?

В.Ф. То, что вы называете «наговор».

Л.Г. Это ритм речи. Но кроме этого есть и другие регуляторы, основанные тоже на навязанном ритме. Это пластические навязан­ные ритмы, навязанные ритмы дыхания. Подчеркиваю, навязанные самому себе, по собственной воле. Я имею в виду наши пластиче­ские исследования литературного материала. Правда, тут есть та­кая опасность. Если в словах, в речи студенты «наговорят» такое, чего и сами не знали, то потом удивляются этому, и способны все это осознать и запомнить то, что сказали. Условно говоря, можно зафиксировать и записать словами открытия, совершенные бессоз­нательным образом в речевом наговоре. А вот что касается навя­занного пластического ритма, то хотя там погружение гораздо бо­лее сильное, и там открытий про роль может быть сделано гораздо больше, по как этим воспользоваться непопятно, потому что после длительного пластического навязанного ритма студенты не способ­ны восстановить в памяти все, что произошло. Они не помнят, что было. Помнят только свои результативные, эмоциональные ощуще­ния. Мы пробовали записывать такие тренинги на видео. К сожале­нию, когда принесли камеру, мы стали действовать неверно, пыта­лись ограничивать свободу пластических ассоциаций всякими рамками: оговаривать обстоятельства, задавать события какие-то, то есть занимались режиссурой, что вредно для тренинга. И поэто­му записанными оказались самые неудачные тренинги. А вот в другом случае мы сделали достаточно много записей свободных пластических тренингов но «Джону Теииеру», и сейчас я смотрю их и вижу, что это очень интересно само по себе. Они воспринима­ются как отдельные, своеобразные, пластические спектакли.

В.Ф. Цель же — не спектакль. Цель — спонтанное воображение. Хотя, если я вас правильно понимаю, речь идет уже о спонтанном существовании или даже о спонтанном содержании.

Л.Г. Содержание не спонтанное, оно определено темой тренин­га, которая задана. А цель, действительно, не спектакль. Цель — на­учиться вытягивать неосознанное и осознавать «забытую» инфор­мацию интеллектуальную, эмоциональную, даже мышечную. Могу привести пример: студентка в пластическом тренинге минут пять стояла на голове, а после тренинга, в обсуждении я стала ей иаио-

**диалоги с коллегами** **289**

минать, что с ней было, и попросила встать па голову. Оказалось, что она этого делать не умеет. В тех наших пробах явно высекалось содержание, близкое к исследуемому материалу, что очень ценно. Просто, я не знаю, как зафиксировать его, кроме видеосъемки. По­началу я запоминала и потом подсказывала, что было, что происхо­дило с ними и между ними, но при последующем воспроизведении снова получалось выполнение схемы. Информация от меня, то есть извне, воспринималась только на рациональном уровне.

В.Ф. Значит, воображение запускается с двух концов: от речи — от «наговора» и от пластики уже без речи?

Л.Г. Да, уже без речи. От ритма тела. Тот же навязанный ритм, но уже навязанный телу ритм музыки, звуков.

В.Ф. А разве это не одновременно? Вот они и бегут в ритме, и наговаривают одновременно.

Л.Г. Это другое. В «наговоре» скорее темп движения, а не ритм. Там «навязаны» практически три скорости движения и говорения. Когда мы используем в наговоре стихотворный ритм, то можно го­ворить о ритме, а так справедливее говорить о темпе. Вот когда пластический ритм задай ассоциативно, музыкально, тогда орга­низму предлагается действительно сложный ритм. И если тело на него откликается, то он заставляет и мозги отзываться. В.Ф. Задается тема?

Л.Г. Да, задается тема. Она может быть как абстрактная для того, чтобы научить организм отдаваться ритмам, так и связанная с пьесой, с ролью, со сценой. Но этим надо еще научиться пользова­ться. Не очень понятно пока, как это делать. А третий регулятор — это ритм дыхания.

В.Ф. С него тоже можно начинать?

Л.Г. Мы это делали.

В.Ф. И что? Дыши, дыши, дыши, и заработает воображение?

Так что ли?

Л.Г. Нет, специально организованное дыхание сбивает шоры средненормального сознания, освобождает место в сознании, помо­гает погружению в какие-то обстоятельства, в частности, физиче­ские. Но сначала нужно научиться «освобождать место». Я хочу попробовать эту регуляцию дыхания в связи с обстоятельствами «Ромео и Джульетты». Мы делали такие упражнения на первом курсе в работе над собой, а теперь нужно пробовать их применение

в работе над ролью.

В.Ф. Значит, три пути выхода на воображение: ритм движения,

ритм речи и ритм дыхания, да? Л.Г. Да.

19 Заказ №1775

290

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

В.Ф. И все выводят па воображение?

Л.Г. Теоретически — должны.

В.Ф. А практически?

Л.Г. А практически, мне кажется, тоже выводят, только мы не умеем как следует этим пользоваться. Это надо еще очень обдумы­вать. Обдумывать и проверять способы — «выходов на воображе­ние» — психофизиологически.

В.Ф. Вот вы пишете: «...воображение независимо от физическо­го поведения», но тут есть какое-то противоречие. Помните упраж­нение с записью физиологических характеристик, когда студентам задается тема, они воображают, а приборы пишут, но ведь если бы они еще двигались, было бы еще лучше? Тут есть противоречие?

Л.Г. Я писала о том, что вне зависимости от физического пове­дения происходит работа воображения, для того чтобы сказать: провокатором включения воображения являются отнюдь не физи­ческие действия, как это декларировалось сторонниками «метода физических действий». Мол, надо уточнять партитуру физических действий, а чувства, эмоции возбудятся, и начнется настоящая жизнь. Так вот, там я привожу пример, чтобы доказать, что вообра­жение работает и в полном физическом покое. Воображение вклю­чается и активизируется на заданную тему (предлагаемые обстоя­тельства) очень активно и интенсивно и меняет характеристики мозгового обеспечения, как «если бы...» обстоятельства прожива­лись в реальности.

В.Ф. Значит, в данном случае не имеется в виду навязанный пластический ритм. Тут другое?

Л.Г. Да, это другое.

В.Ф. И все же вы или недооцениваете или упрощаете, как мне кажется, концепцию физических действий и ощущений, или физи­ческого бытия, как мы ее называем. Если актер выполняет форма­льно схему физических действий, тогда, конечно, но ведь не об этом же речь. Мы берем хороший случай, когда тело актера живет и ощущает физику. Скажем, вот тот же пример, который мы лю­бим, — у Раскольникова в «Преступлении и наказании». Если он берет и пришивает петлю для топора и делает ее из грязных руба­шек, давно не стиранных, если он петлю пришивает из последних сил, если он и голодный в это время, как написано у Достоевского, и заболевающий лихорадкой, если у него есть ощущение серого пе­тербургского рассвета и ощущение низкого потолка его мансарды, то этот колоссальный букет ощущений продвигает актера к психо­логической правде и к попаданию в воображаемую жизнь. Это, как мне кажется, один из ходов к воображению, согласны? А вы отри-

**диалоги с коллегами** **291**

цаете, как я понимаю, именно голый набор физических действий, к чему скептически относился и Демидов, голую схему физических действий, которые будто бы создают правду, а на самом деле, это только подпорка существования актера на сцене. Ведь среди «зако­нов» Станиславского, о которых вы говорите, есть и закон связи физических и психических процессов. Я думаю, что если есть пол­ное физическое бытие с физическими действиями, с пространст­венными ощущениями, с температурными, с физиологическими, то это сильное приближение актера к обстоятельствам, не говоря о том, что это тоже ход к полноте погружения в воображение.

Л.Г. Абсолютно с вами согласна. Но это совершенно разные вещи. «Метод физических действий» и упражнения «на память фи­зических действий и ощущений» — это совершенно разные вещи.

В.Ф. «Метод физических действий» — это вообще плохая фор­мулировка — с этим уже пе стоит воевать. Но вот вы в последнее время пишете только о тренинге воображения, как о синей птице, которую мы все должны поймать, как о синей птице перевоплоще­ния, а о тренинге физических действий и ощущений вы пе пишете, и это все более отходит у вас на второй план, что, мне кажется, не­правильно.

Л.Г. Я даже не буду защищаться, потому что придаю этому огромное значение, и ваша формулировка концепции физического бытия мне очень нравится. Гораздо больше, чем и «метод физиче­ских действий», и «упражнения на память физических действий и ощущений». Потому что ваша формулировка вводит в бытие чело­века, которое составляет совокупность всего. Нет тут выделения — вот физические действия, вот ощущения. Да, надо тренировать па­мять ощущений, но как это делать, кроме проверки с настоящими объектами, что мы делаем у нас на курсе. Пока, честно говоря, я придумать не могу. Но, думаю, что тоже через воображение. Я бы даже сказала, нужно тренировать не память ощущений, а нужно тренировать воображение ощущений, как умение физиологически реагировать на восприятие воображаемых физических обстоя­тельств.

В.Ф. То есть, нельзя физику отрывать от воображения тоже? Так это и есть то, о чем я говорю — осязательное физиологическое воображение. Кажется, это и у Демидова есть: «воображаемое фи­зиологическое ощущение». То есть, воображение рецепторов, да? Воображение органов чувств?

Л.Г. Думаю, именно такое воображение должно быть развито, и студенты это тоже подтвердили. Я им сделала замечание па тре­нинге: что ж вы включаете воображение и работаете с ним только в

**292** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

расслабленности — лежа, это делать легче всего... Они согласились: да, нужно тренировать телесное воображение, хотя я им этого сло­ва не говорила.

В.Ф. О! «Телесное воображение» — неплохо. Л.Г. Но почему я уделяю столько внимания воображению, по­иску способов тренировки воображения? Потому, что через него — через воображение найдутся другие способы тренировки памяти физического самочувствия, помимо сравнения с реальными жиз­ненными физическими процессами.

В.Ф. То есть, если я правильно понимаю, физическое бытие, уловленное с помощью воображения рецеитеров, в свою очередь, может привести к воображению обстоятельств. Да? То есть, опять же физические действия и ощущения тесно связаны с воображени­ем. Так?

Л.Г. Убеждена. Актер создает воображаемую реальность, преж­де всего физическую, в которой возникают воображаемые обстоя­тельства — предлагаемые обстоятельства. Именно возникают, и ак­тер оказывается в предлагаемых обстоятельствах во всем их жизненном объеме.

В.Ф. Иногда вы употребляете слишком сложные термины. Что, например, у вас значит «Д» и «ДМ»?

Л.Г. А это не у меня, это у Михаила Чехова. Действие (Д) и Действенная или Динамическая медитация (ДМ). Действенной ме­дитации я не знаю, а вот динамическая медитация существует. Он говорил, что все театральное искусство есть исключительно меди­тация, и существует связь Д и ДМ.

В.Ф. Сложновато... Хотя и Михаил Чехов и все эти умные люди: Бердяев, Бахтин, Библер — льют воду па нашу мельницу... Итак, Вам кажется, что все едино: тренинг воображения, тренинг физических действий и ощущений. А вот скажите, мы начинали с очень простой вещи на последнем нашем курсе — стихии. Вы не считаете, что мы ими занимались плохо?

Л.Г. Мы это очень хорошо делали, другое дело, что нужно де­лать что-то еще. Тренировать стихии все-таки мы пробовали тем же уже опробованным способом: проверить реальное — попробо­вать воображаемое, выйти под настоящий снег, поиграть настоящи­ми снежками, потом воображаемыми.

В.Ф. Но это и есть память ощущений...

Л.Г. Да, память ощущений, которая тренируется от повторений. Но, я убеждена, что есть еще какие-то способы тренировки вообра-

**диалоги с коллегами** **293**

жаемого физического бытия, тех же самых стихий, которые ведут к точности физического бытия, к памяти ощущений, основанные не только на повторениях реальных ощущений.

В.Ф. Если знаешь «букет» того, что происходит с живым чело­веком и с воображением живого человека, и с жизнью тела живого человека, то ты можешь начинать с разных концов. Вот, например,

вы пишете:

«Мышление поддается тренировке, самоуправлению: можно тренировать непрерывность, остановку, безмыслие, перехват мыс­лей у партнера, мышление в определенном ритме» и т. д. ...Вообра­жение в этом случае остается ведомым, оно управляется мыслью, но не только ею. Мысль есть результат — осознание неосознанного еще восприятия ...».

Вот тут и ловлю вас на слове. Значит, и мысль может быть ве­домой восприятием, хотя в других местах вы говорите, что всегда все начинается с мысли. Вы всегда утверждали, что все ведется мыслью, а не воображением. Вот, Галеидеев все время соединяет их вместе, а я все время боролся за приоритет воображения. Но если мысль ведется восприятием, то она ведется и воображением, пото­му что бывает же восприятие и воображаемых объектов.

Л.Г. Я называю воображением не картинки, а вслед за Станис­лавским я называю то, о чем вы сейчас говорите, видениями. Ак­терское воображение — это сумма видений и мышления, это поток сознания, по, говоря о тренировке воображения в этой сумме, я уверена, что тренировать его можно все-таки при помощи мышле­ния, а не видений, видения-то возникают ассоциативно. К тому же, это в жизни мысль может возникать от осознания неосознанного ранее восприятия, а на сцене, чтобы начать воспринимать, нужно начать думать, погружаться в предлагаемые обстоятельства.

В.Ф. В общем, спор о том, что раньше, что позже, заходит в ту­пик. Тогда я скажу только о возбуждающих видениях. Ревнивый Отелло увидел, что Дездемона мелькнула рядом с Кассио. Конечно, у него в мозгу эта картинка отпечаталась — его это волнует. Так же

бывает.

Л.Г. Обязательно, картинки должны быть. Но я сейчас говорю о тренировке, а не о жизни в роли. Как тренировать непрерывность видений? Как? Какие способы могут быть? Если мышление можно проговаривать, то картинку описывать — это малопродуктивно.

В.Ф. Вы так считаете?

Л.Г. Все же мышление возбуждает какие-то видения-картинки. То есть, мышление возбуждает нечто целостное.

294

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

В.Ф. Я понимаю, вы просто термину «воображение» придаете более расширительное значение. Значит, воображение — это не картинка, а все то, что есть в голове. Поток.

Л.Г. Да. Поток сознания сопутствующий каждому моменту жиз­ни живого человека.

В.Ф. Слово «поток» очень важно, я актерам именно это говорю: давайте делать не по кусочкам, давайте поймаем поток, в котором это все несется.

Л.Г. Кстати, я была у наших студентов зимой на экзамене по литературе. И вдруг вслушалась по-новому в «Улисса» Джойса. Оказывается, он нам фактически все упражнения по потоку созна­ния уже предложил. Там есть даже разные главы как разные мето­ды. И в том числе 17-я глава — это, на мой взгляд, сродни чехов­ским диалогам, 18-я глава — не более, не менее, наш «наговор». И другие способы.

В.Ф. Вся литература XX века пришла к потоку сознания... Вот вы пишете:

«Каковы же свойства мышления в жизни. Первое, конечно, не­прерывность мышления, не непрерывность логики, а непрерыв­ность и постоянство заполнения внутреннего экрана картинками, отрывками мыслей, ассоциациями, представлением о возможным будущем».

Согласен, одними картинками актера не заразишь. Вот, напри­мер, я, действующий режиссер, ставлю спектакли в разных театрах. И мне нужны методы возбуждения артистов. Как я их возбуждаю? Ну, прежде всего, я сам возбуждаюсь. Я понимаю, что если я не «возбудюсь», то ничего не может быть. Понятно, что ничего рацио­нального быть не может. Говорят: режиссер растолковал, режиссер объяснил, режиссер выстроил. Но единственное, что режиссер мо­жет делать, это возбуждать артиста.

Л.Г. Очень согласна. Вы подтверждаете, что творческому само­чувствию необходимо возбуждение, активация, которую мы уста­новили в психофизиологических исследованиях.

В.Ф. Режиссер возбуждает артиста. Как я это делаю в случае удачных репетиций? Я наговариваю картины всякие — артисты хо­хочут, ассоциации наговариваю — смеются, то есть, они возбуди­лись. Я рисую картины в духе пьесы, дальше ассоциации, как бы не имеющие к пьесе отношения, а дальше еще я показываю, проигры­ваю — смотрят. Вот интересно, когда удачно показываю, что от меня к ним идет? Мне раньше казалось (сейчас я уже готов сомне­ваться в этом), что я их возбуждаю картинками. Но, наверное, это не совсем так...

**Диалоги с коллегами**

**295**

Л.Г. Воображением. Туда все входит.

В.Ф. Воображением, куда входят и ассоциации тоже. Наверно, есть все-таки разные этапы: есть общий тренинг организма и есть тренинг в период работы над ролью. Но иногда я совсем не пони­маю вас. Когда вы говорите в том духе, как сейчас, отпадают все вопросы, потому что все оказывается, с вашей точки зрения и с точки зрения всех наших проб, единой целостной практикой, прак­тикой возбуждения актерского воображения и даже актера в целом, его творческого механизма. Но, вот вы пишете «тренинг дейст­вия» — вдруг у вас возникает такой отдельный термин. Отрицали, отрицали действие и вдруг —,«тренинг действия».

Л.Г. Можно, конечно, заменить термин. Я это сделала, просто, чтобы не провоцировать лишних разговоров. В.Ф. Но все-таки — что вы имеете в виду? Л.Г. Я имею в виду не то действие, которое формулируется как «процесс достижения цели в борьбе с предлагаемыми обстоятель­ствами, каким-либо образом выраженный во времени и простран­стве», а говорю о действии как о жизненном акте. Я имею в виду действие как органическое поведение в результате восприятия во­ображаемых (предлагаемых) обстоятельств. Или, как вот то, что вы сказали, — иногда в жизни мы осознаем, то есть, хотим осознавать свои цели, и то, что мы делаем.

В.Ф. То есть, это частный случай жизненного бытия? Тогда со­глашусь ... Я-то действие не отрицаю в принципе, я просто отвожу ему свое место. Иногда человек действует. Иногда он преимущест­венно действует, он волевой, он чего-то добивается, по иногда он рефлексивный, безвольный, слабый, плачущий, и тут речи о дейст­вии не может идти. Я действие не отрицаю. Действие — это один из видов психического состояния человека. Вот в этом смысле сло­ва вы говорите о тренинге действия?

Л.Г. Я имела в виду, конечно же, сквозное действие, то есть, тренировку непрерывности потока сознания и потока жизни чело­века, определяющего поведение на определенном кусочке жизнен­ного пространства...

В.Ф. Ну вот опять... Давайте тогда другие термины. Вот А. И. Кацман произносил «сквозное действие», но тут же пояснял: это стремление. Но тогда и надо говорить: сквозное стремление. Тогда тренинг сквозного стремления или, например, тренинг сквоз­ного поведения.

Л.Г. Можно так сказать. Хотя «стремлением, хотением на про­тяжении роли» и А. И. Кацмап, и Г. А. Товстоногов называли

**296** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

именно сквозное действие, «стремление» — не пояснение, а форму­лировка.

В.Ф. Предлагаю вместо слова «действие» слово «поведение». Давайте введем такое слово.

Л.Г. В отдельных случаях, относящихся к определенному собы­тию, к маленькому кусочку жизни — я уже давно говорю о поведе­нии.

В.Ф. Ну, и ладно. Вот покойный Кирилл Черноземов говорил как-то, что зритель приходит в театр смотреть, как человек себя ве­дет. Это очень хорошее слово. Не как действует, а как ведет. Мож­но говорить о сквозном поведении, и тогда понятие «тренинг дей­ствия» не нужно, а, тем более, вы пытаетесь это выделить в отдельное направление тренинга. Точно так же я останавливаюсь перед тем, когда вы пишете «ролевой тренинг». Это что такое?

Л.Г. Это как раз тренинг, который идет в процессе работы над ролью, когда нужно иметь какие-то инструменты, которые можно использовать для работы над ролью. Этими инструментами надо научиться пользоваться.

В.Ф. Значит, это тот же тренинг возбуждения и настройки внутреннего актерского механизма, механизма воображения, меха­низма живого потока, но уже в условиях работы над спектаклем. Л.Г. Да. И в связи с работой пад определенной ролью. В.Ф. Плохо, когда мы опять попадаем в слова, которые могут быть по-разному поняты. Скажем, у Марины Александровской (кандидат искусствоведения, доцент СПГАТИ. — *Ред.)* ролевой тренинг, наверно, это что-то свое, она много пишет об этом. Что она имеет в виду? Может быть, в какой-то момент работы над ро­лью нужен тренинг характерности, да?

Л.Г. Есть тренинг в работе над собой и тренинг в работе над ро­лью. Станиславский нам давно на это указал. Можно тренировать себя на что угодно, то есть расширить, раскачать, диапазон всех своих маятников. Можно тренировать себя и на роль — тренинг в работе над ролью...

В.Ф. Значит, «тренинг действия» и «ролевой тренинг» — это две очень ответственных формулировки, их надо или не употреб­лять, или по-другому сформулировать, потому что мы все ищем «ключик» — мол, откроешь, и что угодно получится. И на этом можно попасться. Увидят «Ролевой тренинг» и подумают, что есть какой-то ловкий способ сделать роль. Тогда это должно называться не «ролевой тренинг», а тренинг в период работы над ролью. Л.Г. В период работы над ролью или в работе над ролью?

**Диалоги с коллегами**

**297**

В.Ф. Хорошо. И в работе над ролью. Пожалуй, это разделение важно.

Л.Г. Анатолий Васильев в каком-то смысле с нами совпадает, когда говорит: «В действии актер не отживает настоящего време­ни» и еще: «...Действие неопределимо и неопределяемо, невозмож­но установить действие, можно инициировать импульс».

В.Ф. Абсолютно согласен.

Л.Г. Действие, говорит он, может быть во фразе или в слове, а не в каком-то там событии.

В.Ф. Ну, тут он, я думаю, заблуждается... Кстати, в недавнем номере «Петербургского театрального журнала» есть запись беседы с Васильевым, и я там нахожу то, о чем я думал, когда в Москве смотрел последние опусы Васильева. Он сам себе противоречит. Когда он начинает в слове искать действие, он сам же и «разыма­ет» живую структуру в том смысле, что Библер говорил.

Л.Г. Просто он слово «действие» употребляет совершенно в другом контексте и в другом смысле. Вот это тот случай, когда тер­мины искажают идею. Может, действительно, лучше отказаться от слова «действие» в названии тренинга...

В.Ф. Конечно! Далее... Мне кажется, что недостаточно разрабо­тано у вас понятие «атмосфера». Это и у Михаила Чехова, как мне думается, не очень ясно. За этим понятием пет всеобщности. У пего просто описывается факт творческой практики гения. Реа­льно атмосфера возникает у артиста из ощущений себя во всяких обстоятельствах — большого, среднего, малого кругов (по Товсто­ногову).

Л.Г. Мне кажется, что физическое бытие человека в жизни — это физическое бытие, а существование актера в сценических об­стоятельствах — это всегда и атмосфера, потому что тут есть вооб­ражаемые физические воздействия и, если так можно выразиться, психологические воздействия на героя, воображаемые предлагае­мые обстоятельства.

В.Ф. Я бы сказал так: остро воспринятые воображаемые пред­лагаемые обстоятельства места действия...

Л.Г. То есть, всякое сценическое существование, если оно под­линно, то оно обязательно атмосферно. Атмосфера вообще и у Ми­хаила Чехова, в том числе, включает в себя не только реальные воздействия, но и воображаемые. Помните, он описывает атмосфе­ру средневекового замка, куда входят и реальная прохлада, и полу­мрак, но и мистические страхи, преклонение перед многовековой историей, а это уже воображаемые воздействия, хотя они зачастую,

298

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика >**

как известно, действуют сильнее и заставляют забыть о реальных прохладе и полумраке.

В.Ф. Ну, мы вторгаемся сейчас совсем в другую сферу, я в нее почему-то не люблю вторгаться — это само собой разумеется. Не случайно Станиславский писал о «вычищенности» и специфично­сти переживаний на сцене. Тут, конечно, свои законы, мы их на практике знаем, а теоретизировать не обязательно, и актер, кото­рый несколько раз вышел на сцену, понимает, что что-то там, на сцене, как в жизни и в то же время — не как в жизни, то, да не то. И, как справедливо пишет Бердяев, там есть отличие от средненор-малыюсти.

Л.Г. Вот это то, что мы с коллегами из Института мозга челове­ка под руководством Н. П. Бехтеревой изучаем сейчас. Что такое эмоции в жизни и на сцене? Каков их механизм? Чем отличается сценическая ситуация от жизненной? Это главная наша тема сей­час. И сущностным результатом я считаю установленный нами факт, что у актеров (в отличие от контрольной группы) прожива­ние в воображении «горя» и «радости» в предлагаемых обстоятель­ствах вызывает гораздо более сильное возбуждение, чем даже при­поминание своих собственных горя или радости, бывших в их жизни. Причем, на втором курсе почти нет разницы между предла­гаемыми и биографическими обстоятельствами, а па четвертом курсе она значительна. Следовательно, мы этому учим.

В.Ф. Конечно, хочется реальных достижений в области тренин­га. Хочется надеяться, что есть такие упражнения в сфере вообра­жения, которые очень внятно продвигают актера в работе над ро­лью. Пока таких упражнений, по-моему, мало. Наши ученики сами сочиняют тренинги, чему я очень рад, вы учите их сочинять и про­водить их. Но почему они, показывая какую-то новую творческую акцию, например, оперные дуэты, или еще что-то, зачастую не при­меняют свои знания в области тренинга. В чем дело?

Л.Г. Это отдельный навык, который тоже нуждается в трени­ровке, — умение применять тренинг. У первых наших выпускников еще не было задания проводить тренинг с другими, только на чет­вертом курсе они попробовали придумывать разминки. Но, как вы­яснилось (я разговаривала со многими), они сейчас, уже став акте­рами, сами придумывают себе разминки перед спектаклем, хотя в их обучении еще не было таких задач.

В.Ф. Я все-таки был обескуражен, что в «Ромео и Джульетте» тот же Антон В. не знает, как работать над ролью Лоренцо. Что-то знает, имеет какие-то подходы Павел Ю., но почему-то Антон В. не знает, как работать над ролью совсем.

**диалоги с коллегами** **299**

Л.Г. Вы же сами говорили только что: «ролевой тренинг» не должен восприниматься как ключик — откроешь, и что угодно по­лучится. Вообще, тренинг не заменяет собой ни обучение, ни ре­жиссуру, ведь если дается задание сделать оперный номер, то тут не только тренинг нужен. Нужно придумать этот помер, сочинить. Что для этого нужно? Режиссура нужна, авторство.

В.Ф. Разбор?

Л.Г. И разбор тоже. Придумка нужна: как одеться, какой жанр

и т. д.

В.Ф. Простите, но меня обескуражило, что они вообще неоде­тые вышли. Значит, в них нами не вдолблено, что человек без «шкуры» никем не может быть, нельзя кем-то быть без костюма,

без плоти...

Л.Г. Ну, тут видите — сложности «концерта». Они решили, что

это концертный вариант...

В.Ф. Нет. Я имею в виду то, что они показывали в «Моцарте и Сальери» Римского-Корсакова. Почему они вышли без каких-то костюмов? По идее, у них должно быть в навыке: я живой человек, я не могу быть вне какой-то плоти. Ну, почему у них не возбуди­лось никакой реакции на обстоятельства? Или навык разбора от­сутствует? Как же так? Я был очень огорчен.

Л.Г. Это особый момент. На каком-то этане в «Ромео и Джуль­етте» они многое придумывали, но все равно потребовалась же ре­жиссура, мы даже назначали из них режиссеров показов. Нереаль­но, чтобы у них сразу получался спектакль.

В.Ф. Антон в Лоренцо не внес ничего. Ноль. Л.Г. Он не понимает пока, что он должен быть автором роли. В.Ф. Мне кажется, что это что-то, связанное с тренингом. В ка­ком-то смысле он остается по другую сторону от роли. Я не знаю, может быть, я не прав, все-таки тренинг должен быть связан со свирепым навыком работы над ролями.

Л.Г. Согласна. Должна быть «свирепость» и потребность у каж­дого. Условно говоря, пи одной репетиции без «свирепой» личной настройки каждого студента па роль.

В.Ф. Не навык настройки на роль, а навык подхода к роли. Иначе получается, что тренинг не переливается в работу над

ролью.

Л.Г. Ведь работа над ролью еще и в чем-то другом состоит: вразборе, в репетировании, в накоплении, как мы говорили, мате­риалов, иногда — в поиске приспособления. Порой и это нужно. Это целый комплекс, а тренинг — одна из составляющих работы над ролью, которая как раз и помогает придумывать все остальное.

**300** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

В.Ф. Тем более, давайте тогда сэкономим термин «ролевой тре­нинг». Когда придумаем что-то соответствующее, тогда востребует -ся тренинг подхода к роли. У нас есть, конечно, этюдный метод, но в период перехода к тексту — тут тормоза. Как делать этюд с тек­стом, как себя будить, уже имея текст? Может, должны быть ка­кие-нибудь ритмические способы: ходить и наговаривать текст, скажем, Лорепцо в каких-нибудь ритмах, или актер в пластическом движении должен находиться, уже говоря точный текст Лоренцо?

Л.Г. Это мы немножко пробовали на том курсе, когда были на­стройки перед «Дядей Ваней». Там были у нас такие разминки, когда каждому предлагалось выбрать из роли самое важное, а даль­ше делали разные варианты с этим самым главным.

В.Ф. А почему мы не делали это в «Ромео и Джульетте»? Как придумать тренинг, который всколыхнет роль, когда уже выучен текст, зафиксирована мизансцена, сделает все жизненным пото­ком?

Л.Г. Это самое сложное. Однако позвольте для ответа на ваш вопрос вернуться к нашим психофизиологическим экспериментам. Мы взяли материалом для исследования изменений мозгового обеспечения в процессе проживания предлагаемых обстоятельств в третьем акте «Дяди Вани», то есть, взяли отрицательную эмоцию и у актеров, и у иеактеров (контрольной группы), и выяснилось, что у актеров сильное возбуждение — активация, а у не актеров — ни­чего. Но нам нужно было взять и положительную эмоцию, такой в «Дяде Ване» нет, а брать еще одну пьесу было нельзя, так как все­рьез невозможно за один час (время эксперимента для каждого) побыть и собой, и Войницким, и кем-то еще. Поэтому я и придума­ла: пусть проживают ситуации, которых у Чехова нет, но что было бы, «если бы ...». Например, Войницкий входит с букетом, а Елена одна и принимает от него цветы и т. д. И студенты сочиняли, что могло бы быть, как бы они себя вели. Была зафиксирована актива­ция гораздо большая, чем в чеховской ситуации. Более того, небо­льшая активация была зарегистрирована даже у контрольной груп­пы. Мы тогда не знали, с чем это связано: то ли со знаком эмоции, то ли с тем, что они сочиняли здесь и теперь. Они вынуждены были думать, как поступить, что сказать, воображение метнулось в прошлое и в будущее (в то будущее, которое ждет их, как бы они не поступили).

А на нынешнем курсе мы получили новое подтверждение: сде­лали аналогичную регистрацию характеристик мозгового обеспече­ния по «Ромео и Джульетте», там внятно есть и положительные, и отрицательные ситуации. Положительной ситуацией стал «Бал-

**Диалоги с коллегами**

**301**

кон» и для Ромео и для Джульетты, а отрицательной — «Склеп». Выяснилось, что положительная ситуация у актеров вызвала небо­льшую активацию, а отрицательная — мощное возбуждение. То есть, паша «сумасшедшая» активация в положительной ситуации на материале «Дяди Вани», скорее, связана не со знаком эмоции, а со способом проживания — «не знаю, что будет дальше». Что это такое? Скорее всего, знание того, что будет у автора, мешает насто­ящему воображению, мышлению, возбуждению. Причем, интерес­но, что отрицательная ситуация все равно сильно возбуждает, а по­ложительная — нет, хотя в отрицательной также известно будущее, но, видимо, в отрицательных ситуациях, даже воображаемых, мы успеваем по-настоящему испугаться, а по-настоящему обрадоваться труднее. Тем не менее, возбуждение наступает, и воображение на­чинает работать, когда актер должен по-настоящему принимать ре­шения, думать, как себя вести в предлагаемых обстоятельствах. Это уже очевидный факт. Что с этим делать? Забывать? Как сказал Де­мидов, забыть текст?.. Вероятно, это также можно делать при помо­щи воображения.

В.Ф. Все-таки навык подхода к роли через тренинг в период выученного текста — вот одна из главных сегодняшних задач...

*2004 г., 6 мая*

РЕПЛИКИ

В Иркутске больше никогда не буду. Скорее всего. Уж слишком далеко. Но иркутский семинар — десять дней в марте 2003 года — остался сильным воспоминанием. Дневниковую запись иногда перечитываю. Хотя лица **уже** забываю... Помню лишь актера Сашу Чернышева (он же работник музея де­кабриста С. П. Трубецкого), помню Лену Антонову, кукольницу, легкую, жи­вую молодую женщину с горящими глазами (потом оказалось, что ей 46 лет). Помню, как они возили меня на Байкал, где были белые сшивы прозрачных льдин метровой толщины, под ними виднелась зеленая глубь воды...

В Иркутске уже не буду... Как, впрочем, скорей всего, и в Омске, и в Бу­харесте, и в Вашингтоне — там я тоже уже вряд ли буду еще раз вести се­минары... Но главное, с каким чувством уезжаешь. Уезжаешь ли ты взвол­нованным? Оставляешь ли взволнованными людей? «Успешный семинар», «неуспешный семинар» — это условно. Научить чему-то (или переучить) за несколько дней нельзя. А взволновать можно. Вот и в Иркутске... Остались небольшие листки-анкеты с различными актерскими каракулями на тему: «Что мне дал семинар». Перечел их снова не без гордости. *«Вы всерьез на­помнили нам забытые истины, которые, оказывается, остаются правдой».* Или: *«Любимые мои коллеги, не надо ничего играть. Давайте жить на сце­не. Может, тогда мы и не умрём».* Такое вот послевкусие...

А в Синае (Румыния) разнокалиберные перуанцы, румыны, канадцы, французы в конце семинара вдруг почувствовали себя вместе, объедини­лись, чуть ли не породнились. Об этом они говорили во время прощального вечера. Они, мол, раньше ничего подобного не испытывали...

А в Омском ТЮЗе молодые актеры сказали после наших занятий, что, мол, вы (т. е. я, Галендеев и Васильков) оказались моложе нас, и мы теперь тоже хотим стать моложе. Такой вот эффект, такой сдвиг... Да, научить не­льзя, но взволновать можно.

А. В. Эфрос замечательно написал о том, как кривляется порой наш брат режиссер, распускает хвост на глазах у людей, присутствующих на ре­петиции, — смотреть тошно'. Могу добавить: а как кривляется наш брат пе­дагог... Даже если на уроке не присутствуют зрители... Ведя урок, всерьез работая, он вдруг начинает (как это ни странно) еще и ... играть в «Педаго­га», «Мудреца», «Всезнайку», «Гуру»...(Это я ведь не про других, не на зер-

1 Эфрос А. Профессия — режиссер. — М., 1993.

**ами**

**303**

**диалоги с коллег;**

ю ) Да да Работаешь, разбираешься, мучаешься, вместе с уче-КаЛ°мГвЯпоисках смысла эпизода - это все нормально. Но вдруг наскочил никамив I ^^ понятие (Может быть, на слишком знакомое...), на старую Н3 лоханную формулу, схватился за нее и стал сыпать непререкаемыми °ТРмнями а то и укорами в адрес учеников, стал иронизировать, а то и зли-истинами, *^у* ^^^ ^пые в общеМ| <<воспарил над толпой». А потом

ТЬивляешься - чего это ученики вдруг приумолкли, стали смотреть напу-Уоь,ип отчужденно, холодно.

Г Ох нельзя «преподавать», «преподносить» истины, нельзя красиво го-ппить вещать, «мастер-классить», очаровывать собой, любимым... Не су-тествует никакого преподавания. Есть лишь живое общение, живой поиск Истины живое сотрудничество педагога и ученика, совместная «езда в не-знаемое»...

\* \* \*

Лена Калинина, которая играет Соню в додинском «Дяде Ване», с неко­торым недоумением и смешком рассказала мне, что какая-то зрительница ждала ее целый час у служебного входа после спектакля (правда, Лена об этом не знала, иначе поторопилась бы). Женщина ждала и с волнением по­просила автограф. Я говорю Лене: «Что же ты это не ценишь? Ты же вместе с другими актерами волнуешь людей!» Об этом в последние годы я часто говорю со студентами. О миссии актера. Как хотелось бы привить им *чувст­во миссионерства.* Мне кажется, если бы актеры это понимали, они были бы счастливее. Если бы они понимали, что они смягчают сердца, дают лю­дям надежду.

\* \* \*

После плохого урока настроение обычно угнетенное. И держится оно довольно долго. Но бывает и по-другому. Бывает, настроение быстро улуч­шается. Каким образом? А вот как. Сел за педагогическую тетрадь записы­вать урок и «схватил ошибку». (Выражение А. В. Эфроса). Вот же она. Даже не одна, а несколько. Одна ошибка методическая, другая — тактическая, третья — вообще чисто психологическая: давил на студентов (такое я назы­ваю «жлобской педагогикой»). В общем: век живи — век учись. Посидел за педагогической тетрадкой, проанализировал урок... решил: «Завтра нужно сделать так...» Глядишь — настроение и исправилось.

Приезжаешь на преподавание. Ну, скажем, в Варшавскую театральную академию. Первые уроки... Вещаешь старые истины. Например, «физиче­ская жизнь - это начало всех начал...», «Этюд - это главный инструмент артиста...», «Надо открывать зрителю свою внутреннюю жизнь...» и *"Р04^* и прочее. Вдруг чувствуешь - сопротивление. Чувствуешь, не убедил, чув­ствуешь, не понимают, холодны, гаснут... ,поитао

Что делать? Только ли дело в отсталости, заскорузлости стУДДнта. А, может, надо и самому что-то пересмотреть, усомниться в своих постула­тах, в старых формулировках, в последовательности обучения? А Язви­тельно ли физическая жизнь - это то, с чего надо начинать? А действитель­но ли душу артиста можно распахивать только этюдом? А действительно ли

304

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

надо доверять зрителям свои интимные переживания?.. Нужно по-честно­му поставить перед собой вопросы. Нужно по-настоящему во всем этом усомниться! И отказаться от некоторых своих идей или их наново обосно­вать.

Иногда чувствуешь свое педагогическое бессилие: и сам процесс обу­чения идет как-то бестолково, и результат убогий. Но бывает, что вдруг на­чинаются чудеса: студенты вырываются на новый уровень, подтверждают свою талантливость, мощно импровизируют. Тогда испытываешь прилив радости, и тогда тебя посещает гордая мысль: а ведь мы их, наверно, пра­вильно учим!

Перечитываешь иногда свои в разное время написанные педагогиче­ские заметки и поражаешься: сколько противоречий! Невольно лезет в го­лову пушкинское:

Пересмотрел все очень строго; Противоречий очень много.

А ведь эта «самокритика» возникла у него в «Онегине» — в таком цель­ном, в таком живом... Разумеется, с Пушкиным мы не сравниваемся, но (льщу себя надеждой), может быть, и наши противоречия — суть отражения живой жизни, живой педагогики.

**ИЗ ПРОШЛОГО**

В этом разделе публикуются материалы из педагогического опыта, пе­дагогического наследия крупнейших мастеров отечественной театраль­ной педагогики, с которыми мне посчастливилось в свое время рабо­тать — с Аркадием Иосифовичем Кацманом (1921-1989) и с Львом Абрамовичем Додиным. Замечу, что педагогическое сотрудничество с этими двумя выдающимися педагогами как раз и предшествовало возникновению нашей мастерской. Так что читатель, возможно, уви­дит в этих заметках некие педагогические истоки и некие переклички с нашей практикой и воззрениями.

**НА УРОКАХ А. И. КАЦМАНА**

Прошло два года со дня смерти Аркадия Иосифовича Кацмана1. Я попытаюсь мысленно вновь побывать на его уроках, посидеть с ним рядом у педагогического стола, подумать.

Разумеется, я не претендую ни на какую «концепцию» педаго­гического творчества, тем более, на концепцию творческой лично­сти А. И. Кацмана. Просто попробую вспомнить кое-что из того, что было, не боясь отразить в этих воспоминаниях даже какие-то противоречия творческой методологии или практики А.И. Во-пер­вых, это субъективно, лично мне какие-то вещи кажутся противо­речивыми, а на самом деле это, может быть, и не так, а, во-вторых, лучше правдивые воспоминания о человеке со всеми живыми ню­ансами, чем поверхностная легенда. Порою легенда бывает равно­душна.

Я был рядом с А. И. Кацманом четыре с лишним года, с марта 1985 по июнь 1989 года. Хорошо помню первый наш разговор

1 Первая публ.: Филыптинский В. М. На уроках А. И. Кацмана // А. И. Кац-ман — театральный педагог: Статьи. Воспоминания. Архивные материалы. СПб., 1994.

**Из прошлого**

**307**

7 марта 1985 года, когда, приглашая меня, как он выразился, «пора­ботать» на его курсе, А.И. великодушно говорил о «тандеме». Но, разумеется, ни о каком тандеме речи не могло быть, — он был та­ким мощным и таким по праву полным руководителем курса. Ка­кой уж там тандем! Что не исключало споров о каких-то творче­ских проблемах. Великое спасибо ему за то, что он допускал эти споры, создавая дискуссионную атмосферу.

Он всегда придавал большое значение «Началу»: началу урока, началу первого тура вступительных экзаменов, началу курсового зачета и т. д.; придавал этому особое значение, волновался перед «Началом», заставлял себя волноваться перед «Началом», застав­лял других волноваться, «провоцировал» начальное волнение и т. д. Вспоминаю, как перед уроком он «со свитой», с нами — педа­гогами, движется по нашему узенькому институтскому коридору мимо ректората, мимо партбюро, и вот мы уже подходим к лестни­це, поднимаемся на первую площадку... Там, наверху, па третьем этаже, — уже суета, слышен гонг... Мы поднимаемся выше... Слы­шатся какие-то крики, шепот: «Идет... идет... идет». И вот мы под­ходим к двери в 51-ю... Тут, как правило, стоит много гостей, кото­рые пришли на урок Кацмана. А.И. торжественно стучит в дверь, там иногда просят «еще, еще минутку», он улыбается, разводит ру­ками, поворачиваясь к гостям, мол, вот такие-сякие, но при этом испытывает удовольствие, предвосхищая, что там придумано что-то интересное, что-то важное, ну пусть, мол, возьмут еще две-три минуты...

...Или вспоминаю другую мизансцену «Начала». А.И. задержи­вается. Мы уже все стоим наверху, на площадке около 51-й, он по­является внизу на лестнице, в своем кожаном пальто, и мы в тор­жественном почтении ждем, когда он поднимется. Может быть, он иногда чуть-чуть опаздывал больше, чем следует, опаздывал специ­ально, чтобы нагнетать перед уроком напряжение?.. Но вот дверь в 51-ю открывается, мы в окружении толпы гостей входим в «пред­банник», в коридорчик внутри помещения, где справа на стене по­мещены многочисленные афиши спектаклей класса, спектаклей прошлых выпусков (когда А.И. работал вместе с Л. А. Додиным). Тут знаменитые «Братья и сестры», «Ах, эти звезды» и «Если бы, если», «Братья Карамазовы» и «Бесплодные усилия любви» — огромное количество афиш, подаренных этому знаменитому классу разными людьми и театрами. В общем, справа — иконостас. Введя гостей, Аркадий Иосифович традиционно обращается к ним с ма­ленькой преамбулой: «Это нам подарили афиши. Это — афиша та-

308

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**Из прошлого**

**309**

кого-то, а эту надпись сделал собственноручно Артур Миллер, а это — от французского режиссера такого-то, а это — клюшка с ав­тографами сборной Советского Союза по хоккею, которые были у нас в гостях» и т. д. После этого входная дверь за нами запирается, и мы все входим непосредственно в класс. Но и тут еще продолжа­ется некоторое время особая суета, пока все рассаживаются... А.И. снимает свое кожаное пальто, просит его положить на задний ряд стульев...

Мне кажется, этот жест — войти в аудиторию, как бы небрежно, в верхней одежде, здесь же рядом с рабочим столом ее снять, эта манера была заимствована у Г. А. Товстоногова. В студенческие годы я присутствовал иногда на уроках Товстоногова в его режис­серском классе (я учился параллельно): Товстоногов, чуть запазды­вая, приходил, рядом с режиссерским столом снимал свое роскош­ное, легкое пальто, привезенное только что из Лондона, где он был на гастролях, садился в кресло, закуривал и начинал урок. (Тогда все это было большой редкостью: и гастроли лондонские, и паль­то...) Словом, в этом «раздевании» у А.И., мне кажется, было что-то «товстоноговское». Может быть, подсознательно, а, может быть, и не случайно он и в этом подражал Товстоногову... Вообще его любовь к Товстоногову, его обожествление Товстоногова для меня лично всегда были очень трогательны. Он любил Георгия Александровича, высоко чтил его. Много раз повторялось имя Тов­стоногова в мастерской но всяким поводам. Даже когда нужно было, работая над отрывком или этюдом, приводить не только про­фессиональные, но и жизненные примеры, то и в этом случае при­водились примеры «из жизни Товстоногова»: «Однажды Г. А. Тов­стоногов привез из-за границы какой-то особенный индийский чай...» и т. д. Вечером, после поздно закончившегося урока А.И. спускался вниз, в преподавательскую, и звонил «кому-то». Кому — было ясно. Он звонил Товстоногову: «Как дела? Как здоровье? Возможно, я сейчас к вам заеду...»

Итак, начало урока было торжественным. Сам урок, как извест­но, начинался с зачина. Надо сказать, что всем этим ритуальным, традиционным творческим заданиям — «зачинам», «летописям», «икебанам», «напиткам» — А.И. придавал огромное значение. Я сейчас не буду углубляться в вопрос, кем были изобретены или как были развиты эти творческие задания и упражнения, важно от­метить, что в классе Кацмана их высоко чтили. Они эффективно использовались мастером для воспитания целого ряда профессио­нальных свойств. Потом, уже после смерти А.И., продолжая вести курс, я неоднократно убеждался, что это, пожалуй, самые сильные

«внедренные» в студентов элементы педагогического наследия А. И. Кацмапа. Постепенно забывали методику его разборов, формулировки (конечно, все это где-то откладывалось, но, как го­ворится, «в воздухе не висело»), а вот «зачин», вкус творческого изобретения, творческого возбуждения, фантазирования, испытан­ные студентами в момент изготовления «летописей», «зачинов», «икебан» — это с ними осталось как часть их творческой крови на­всегда.

А.И. неоднократно говорил о важности этих творческих ритуа­лов. Например, он говорил, что плохой «зачин» вреден, ибо означа­ет, что душа ие трудилась при его создании. Он подчеркивал, что обязательно должна тренироваться душа, что это упражнение вы­рабатывает психологическую установку на творчество, на празд­ник, это он внушал и нам, педагогам, и студентам. Считая, что в «зачине» должно быть острое, возбуждающее актеров обстоятель­ство, не жалел времени на анализ удовлетворительных «зачинов», на «разгром» плохих. Он произносил длинные «разгромные» речи, очень эмоциональные, страстные, если попадался плохой «зачин», и, естественно, поддерживал хорошие «зачины». Он много говорил о «летописи», о том, что она не может быть прямым отражением предыдущего дня, все должно быть по-своему увидено, заострено, придумано. Одним из любимых его упражнений, которое он песто­вал, «дегустировал» и разрабатывал, был — «напиток»... Я уже не говорю про «икебану»! Обсуждению «икебаны» он придавал осо­бое значение.

«Кто хочет сказать?» — звучал после представления «икебаны» его вопрос. Воцарялась тишина... И через несколько секунд начина­лись подробнейшие попытки разобраться в сути: хорошая «икеба­на» или плохая, выразительная или невыразительная, творческая или нетворческая, со вкусом сделанная или без вкуса, театральная или не театральная и т. д. Наконец, вступал в разговор Мастер. Он не только обсуждал, но норой начинал тут же увлеченно работать над «икебаной» вместе со студентами, переделывая ее, улучшал,

«утончал» и т. д.

Позволю себе отметить, что иногда, особенно, когда дело подхо­дило уже к концу второго курса, или на третьем, па четвертом кур­сах, эти ритуальные задания несколько формализовались, станови­лись чуть-чуть дежурными, чуть-чуть пустоватыми, лихими внешне, но холодными по существу. Тут, как мне тогда казалось, надо было как-то эти ритуальные упражнения корректировать, ме­нять задания, освежать подход к ним, но А.И. был упрям в верно-

**I**

**310** **Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

сти этим ритуалам в их классической форме. Тем не менее, повто­рю, в целом это было очень мощное средство воспитания в студентах творческого начала, необычайно эффективное в руках А. И. Кацмана.

Воспитание общей артистичности студентов проводилось им очень сильно. Она воспитывалась, прежде всего, артистичностью са­мого Мастера. Он во всем был артистичен. Мне доставляло удоволь­ствие просто па него смотреть. Это был изящный человек, очень элегантный, может быть, даже отчасти фат, то есть свою манерность культивирующий. Игра была в его природе: любил играть на уроке, немного играл и в жизни. А.И. был красивым человеком: стройный, моложавый. Он хорошо одевался. Разнообразно и стильно. Почти на каждом уроке он появлялся, меняя изысканные свитера, брюки, пу­ловеры, шарфы. Красный шарф, замотанный вокруг шеи и свисаю­щий вниз, особенно «стреляющий», когда А.И. выходил на площад­ку показывать, — этот шарф, я думаю, многим запомнился. Во время урока я часто, каюсь, смотрел не на студентов, а направо (я сидел слева от А.И.). И вот с удовольствием бросаешь взгляд направо: на то, как он смотрит, на то, как слушает, как улыбается, на то, как он возмущается... Ну и, конечно, когда он шел что-то показывать, любу­ешься его видом, художественностью его облика.

А.И. часто копировали, и сейчас, вспоминая его, копируют — ха­рактерную дикцию, характерные интонации, характерную вспыль­чивость. Это многим удается, и всегда бывает смешно. Я думаю, это не случайно, ведь скопировать можно только художественную, острую, своеобразную натуру... А вот фотографии, к сожалению, не передают обаяния А.И. На фотографиях — застывшее лицо, а его нужно было воспринимать в динамике, вместе с фигурой, жестами, голосом...

Теперь рискну коснуться сути методики и педагогики А. И. Кац-маиа. Может быть, в чем-то я буду слишком субъективен — ну, что ж...

Сначала немного о первом курсе «в исполнении» Кацмана.

А.И. вел первый курс очень интересно, своеобразно, увлекая студентов своими творческими постулатами, погружал их в корен­ные проблемы актерской профессии. Тут главным для А.И. было физическое действие —по Станиславскому. Как известно, послед­ние открытия Станиславского связаны с тем, что физическое дей­ствие может стать основой действенного процесса, поскольку оно «вытаскивает» психику. Психические процессы тонки, изменчивы, трудно воспроизводимы, но так как они на сцене (и в жизни) тесно связаны с вполне осязаемыми физическими, то Станиславский со-

**Из прошлого**

**311**

ветовал прибегнуть к их помощи; так, физические действия стали доминантой в его методике действенного анализа роли. А.И. тоже был уверен в доминантности физической жизни актера на сцене. Это он постоянно декларировал, за это страстно боролся, порой, как мне тогда казалось, излишне обожествляя «метод физических действий». Уже на одном из первых занятий он требовал: изучайте физические процессы. И потом неоднократно, работая над этюда­ми, повторял па первом курсе следующие важные для него вещи: «Физическое действие и есть драматургия этюда. Драматургия дол­жна быть в самом физическом действии, а не в литературном сю­жете... /.../ Физическое действие — это основа. Нужно брать про­стое физическое действие, а уж потом превращать его — через обстоятельства, через событие — в психофизическое».

Вот пример из практики А.И. Студент делал этюд «Посылка». Получил он посылку на почте, принес домой, стал с нетерпением вскрывать... С какой тщательностью А.И. добивался точной логики простых физических действий! Студент обязан был подробно ис­следовать процесс: как нужно освободить стол от книг, как отодви­нуть скатерть, как ставится на стол эта посылка, с какой стороны нож подковыривает верхнюю крышку, как надо держать эту крыш­ку, открывая, чтобы руку не расцарапать гвоздями, как надо разво­рачивать продукты, упакованные в бумагу и т. д.

А.И. неоднократно напоминал, что настоящий актер — это, прежде всего, мастер физических действий... Иногда, сидя рядом с А.И., я чувствовал себя еретиком: почему, собственно, артист — ма­стер именно физических действий? Почему не психофизических? Ведь они — искомые... Правда, Станиславский оговаривал, что под простыми физическими действиями следует понимать «элементар­но психологические...» Однако когда постоянно звучало «мастер физических действий» — формула вызывала у меня сомнения. Ощущение примата физических действий (если оно существен­но) — его ведь тогда развивать надо и трансформировать в новых условиях второго курса, третьего курса, четвертого курса... А у нас, мне казалось, оно постепенно угасало. И преемственности в ощу­щении преимущества физических действий над прочими в динами­ке по курсам, мне кажется, не было...

Возникали иногда у нас и прямые споры с Мастером. Помню — это было уже на втором курсе, где-то в ноябре 1988 года, когда вовсю уже делались отрывки. А.И. как-то в очередной раз взволнованно заявил, что может существовать тренинг только физических действий, другого тренинга быть не может, только на «память физических действий». (Важное слово «ощущение» он не

312

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

прибавлял, забывал почему-то прибавлять. А мы ведь говорим, вслед за Станиславским: «Тренинг: упражнение на память физиче­ских действий и ощущений».) Итак, он повторил: «Может быть тренинг только и исключительно на память физических действий». Я попытался как-то в этом усомниться, мол, возможен, наверно, и более комплексный тренинг, но он, если уж что-то утверждал, то до конца, если уж чему-то поклонялся, то не допускал сомнений. И вот прямо на уроке у нас возникает спор. Он говорит: «Пожа­луйста, вот я пью чай». И играет, как он пьет чай (играет очень хо­рошо!). «Это и есть тренинг. А вот теперь я пью чай, но думаю о своей машине. Это уже другое. Хорошо я это делаю или плохо — неизвестно. Это не проверить. А, значит, это не тренинг, и это бес­полезно». Я говорю ему: «А.И., второй раз вы фальшиво сыграли». Он говорит: «Докажите. Вот пью чай, а думать могу о чем угодно, и меня не проверишь». Я действительно в тот момент доказательств не нашел, хотя все же чувствовал, что если конкретны обстоятель­ства, то верный внутренний текст, нефальшивый, всегда прорвется в характере физического действия, в глазах, в позывах тела. Мыс­ленно я рассуждал так: если метод физических действий основан на связи физического и психического, то и в сложном действии ор­ганизм должен откликнуться на обстоятельства зримо, то есть фи­зически. Так что, строго говоря, понять то, чем человек занят но существу, учитывая характер выполнения им физических дейст­вий, можно. Другое дело, как целесообразно тренироваться, может быть (и тогда прав А.И.), тренировать нужно только простое «пи­тье чая»... Хотя и тут можно спорить. Тренинг — это совершенство­вание мастерства. Но ведь «думанье» — это тоже мастерство. Тем более — «думанье» плюс «чай» — мастерство. Значит, это можно тренировать, иначе как же тренировать важные связи физического действия и внутреннего объекта?..

...Вообще, вопрос о физических действиях продолжает оставать­ся, мне кажется, по-прежнему существенной педагогической проб­лемой. Например, физические действия в процессе перехода от упражнения к этюду... или, что может быть важней, — физические действия в работе над спектаклем, то есть так называемый «метод физических действий», метод этюдных импровизаций. Часто ли он применяется па практике?.. Как применяется?..

Тогда же на втором курсе, на одном из уроков, был еще один интересный момент, связанный с местом физических действий в нашей методике. Студенты показывали «пробу» из рассказа Турге­нева «Бирюк». ...Лесник захватывает в лесу ночью во время дождя

**Из прошлого**

**313**

крестьянина, рубившего дерево, и приводит его к себе в избу, то есть фактически арестовывает его.

Сперва студенты разыграли эпизод, где Бирюк — так зовут лес-пика — ловит мужика в лесу. Тут А.И. справедливо ругал студента («мужика») за то, что тот неверно держит топор и рубит дерево, не чувствует дождя и т. д. Здесь он пока не ставил перед студентом вопросов психологического свойства: зачем он рубит, с какой це­лью совершает воровство, куда понесет это дерево и т. п. Тут для того, чтобы впоследствии прийти к правде жизни, было необходи­мо (во всяком случае, в нервом приближении) добиться правдиво­сти простых физических действий. Если правдиво будешь рубить, если почувствуешь себя под дождем, если будешь усталым к ночи, то тогда можно двигаться дальше. Здесь точное воспроизведение физической жизни рефлекторно приведет к жизни психической (повторяю — в первом приближении). Но вот второй эпизод рас­сказа — в избе. В ней собираются вместе Бирюк, мужик и новое лицо — охотник, который оказался в избе в это время. А.И. спра­ведливо выругал студентов за то, что у них неверное самочувствие после дождя, за неточную логику во время еды и т. д. Они испра­вили ошибки, стали все делать лучше, но, как и прежде, правда жизни не возникала. Почему? Потому, мне кажется, что все внима­ние студентов было сосредоточено на одних физических действиях, которые, видимо, бессильны были вытащить правду, ибо правда здесь не только в физическом поведении героев, но и в другом: в первую очередь, в реальном ощущении последствий браконьерской порубки, то есть в точном ощущении, в силе воздействия вообра­жаемых объектов (голодные дети, тюрьма, дети умирают и т. д.), в общем реальном ощущении предлагаемых обстоятельств, происхо­дящего события. Значит, физическое действие, — подумал я, — это подспорье, хорошее подспорье для организации живой жизни, но все-таки всего лишь подспорье, а не панацея от всякой лжи и не волшебный ключик, которым открываются все тайны живой жизни па сцене... Тут мне могут сказать: вы сами себе противоречите, по­тому что ранее утверждали, что питье чая и мысли о машине при естественной жизни как бы связаны, а здесь, что еда и мысли о тю­рьме не связаны. Актеры правильно едят, у них верное физическое самочувствие после дождя, а жизнь не возникает. Но это противо­речие мнимое. На самом деле, конечно, все связано, но нужно од­новременно ставить вопрос и о физической стороне дела, и о пси­хической. Тогда физическая жизнь поможет психической. А психическая жизнь физическую сделает более выразительной, более, так сказать, ощутительной, острой. Во всяком случае, уве-

314

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

рен, что разрыв или противопоставление физической и психиче­ской жизни или выпячивание физических действий и физической жизни не полезны. Считать физическую жизнь (безусловно, лиди­рующую в методике обучения) панацеей от всех бед нельзя.

Другой аспект проблемы физических действий. И еще один пример из занятий второго курса. Мы работали над отрывком из «Подростка» Достоевского. С того момента, когда Аркадий вбегает в квартиру князя, вбегает возбужденный, оскорбленный, взволно­ванный. Дело в том, что он находится к этому времени в странных отношениях с князем — в отношениях дружбы-соперничества, дружбы-подозрения. А тут еще его вывалили из саней, и ему при­шлось гнаться за князем на другом извозчике. Оскорбленный пре­небрежением князя, через несколько минут после того, как князь вошел в квартиру, к нему вбегает Аркадий. У Достоевского подроб­но описано, как он взбегает но лестнице, как он вспотел в своей тя­желой шубе, как тяжело дышит и т. д.

И вот на уроке завязался такой разговор. Студент спрашивает: «Можно мне перед выходом взбежать по реальной институтской лестнице, чтобы «нагнать ритм»?» Видимо, он имел в виду, что если он взбежит но лестнице, то верное физическое самочувствие поможет внутренней жизни. На это А.И. сказал: «Нет, взбегайте дома, чтобы исследовать и запомнить это самочувствие, а здесь это было бы пошло. Тут нужно сосредоточиться на содержании и на­чать отрывок». Я заметил: «Аркадий Иосифович, не знаю, прав я или нет, но мне кажется, что можно взбежать и сейчас. К тому же, и дома нужно не просто взбегать. Взбегать, конечно, нужно, физи­ку возбудить нужно, но обязательно одновременно подключать и воображение. Взбегать и, грубо говоря, успевать при этом думать. Пусть отрывочно, пусть спазматически, но думать о чем-то, связан­ном с ситуацией: об оскорблении, о том, что сейчас скажу князю и т. д. И таким образом в результате «взять» и взбегапье, и оскорб-ленность подростка. То есть, мне кажется, сразу нужно атаковать и свою физику, и свою психику, то есть воображение. Ибо, мне ка­жется, что физика все же автоматически не включает психику. Надо заниматься и тем, и другим... Мне кажется, что метод физиче­ских действий как раз и изобретен, чтобы все время чувствовать, подчеркивать и, если так можно сказать, радоваться этой связи между физическим самочувствием и психическими процессами». А.И. тогда со мной не согласился. Однако разговор продолжался...

Вернусь к рассказу о первом курсе. Середина первого семестра особенно запоминалась лекциями А.И. Он одно время раз в неделю читал лекции для студентов, как бы специально вооружая их тео-

**Из прошлого**

**315**

рией. Можно по-разному па это смотреть: нужна студентам отдель­но теория или не нужна, когда ее давать — па первом курсе или на старших? Тем не менее, ряд лекций А.И. был очень хорош, отли­чался продуманной точностью формулировок, стройностью изло­жения. Вот, к примеру, фрагменты его лекции, прочитанной И но­ября 1987 года.

Он рассматривал проблему: как актеру подманить чувство? Сперва он привел классическую, Станиславскому принадлежащую мысль о трех полководцах нашей жизни — мысль, чувство и дейст­вие... Потом он пришел к важному выводу: «Действие — это рычаг нашего искусства... Чувству нельзя приказать — оно неуправляе­мо... И мысль неуправляема... Управляемо только действие. Театр исследует действующих людей, только действующих... Не нужно путать движение и действие... Не нужно путать действие и деяние. Действие — это волевая акция. Действие — это процесс. Действие не может быть без цели... Действие — это структурная единица че­ловеческого поведения... Действие — всегда акция психофизиче­ская. Действие всегда определяется обстоятельствами...»

Наконец, он продиктовал студентам знаменитую формулировку, которую они потом должны были знать (и знали!) наизусть. Эта формулировка была выработана совместно с Г. А. Товстоноговым. Она звучит так: «Действие — это единый психофизический про­цесс достижения цели в борьбе с предлагаемыми обстоятельствами малого круга, каким-то образом выраженный во времени и в про­странстве». Отлично сформулировано. Хотя мне кажутся уязвимы­ми здесь последние слова «выраженный во времени и в простран­стве». Мне кажется, что если бы мы говорили «сценическое действие», тогда можно было бы говорить о выраженности. Ведь в жизни участники действия или «действующие лица» о выраженно­сти во времени и в пространстве, естественно, не думают.

Одна из лекций была посвящена теме «Событие».

«Событие, — говорил А.И., — это сумма обстоятельств с одним действием. Событие — структура жизненного и сценического процес­са. Событие называется отглагольным существительным. Событие — всегда процесс. Событие — это то, что происходит здесь, сейчас, на наших глазах... Пока действие не поменялось, событие прежнее.

Событие меняется, когда появляются новые обстоятельства, ко­торые «убивают» старые цели и рождают новые.., или когда паша цель исчерпана...»

Дальше он подошел к оценке... Вообще, об оценке А.И. всегда очень пекся, и что такое оценка, студенты знали хорошо: «Процесс перехода из одного события в другое называется оценкой».

316

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Об обстоятельствах малого круга: «Все обстоятельства делятся на три круга; обстоятельства, которые непосредственно на нас воз­действуют, физически определяют наше действие, называются об­стоятельствами малого круга. Любое обстоятельство вызывает у че­ловека определенную реакцию, она зависит от опыта, воспитания, культуры, национальности и т. д. Реакция человека переходит в определенное отношение, отношение — это уже эмоциональная ре­акция на воздействие малого круга обстоятельств. Реакция зависит от психической установки».

О сценической оценке: «Оценка состоит из следующих этапов: первый — смена объекта внимания, второй — собирание признаков от низшего к высшему, третий — в момент установления высшего признака рождается повое отношение к этому обстоятельству, за­висящее от установки, здесь закапчивается воздействие обстоя­тельств малого круга, возникает новый ритм, происходит рождение новой цели».

О событии: «Событие — это реальность действия, выраженность его во времени и пространстве. Событие — это то, что я вижу, что па моих глазах происходит».

И еще некоторые «постулаты», которые были важны для А. И. Кацмана:

«Нельзя говорить о действии внутреннем и внешнем, ибо дейст­вие — это единый психофизический процесс».

«Все выражается в актерском теле. Тело — проводник всего, по­этому мы начинаем с воспитания тела».

«Любые элементы системы Станиславского связаны с вообра­жением».

«В системе Станиславского сформулированы законы сцениче­ской жизни: закон внимания к объекту, закон мышечной энергии, закон темпоритма и др. ...Ритм актера — это интенсивность процес­са его действия».

«У актера в единицу времени есть один объект. Ведущее пред­лагаемое обстоятельство определяет главный объект. В событии не может не быть ведущего предлагаемого обстоятельства. Ведущее предлагаемое обстоятельство — обстоятельство малого круга — воз­действует на актера физически. Обстоятельства большого и средне­го круга нужны, в том числе для того, чтобы выверить логику пове­дения в малом круге — в событии. Ведущее обстоятельство малого круга, зачастую, определяет цель, остальные обстоятельства, в основном, мешают достижению этой цели».

«При анализе отрывка или пьесы нужно обязательно ставить вопрос: сколько здесь событий?»

**Из прошлого**

**317**

«Препятствие и цель — закон театра». «Оценка — идеологический центр искусства». Я привел фрагменты лекций А.И., чтобы дать представление о том, сколь точны и выверены были его формулировки, каковы тео­ретические основы профессии. Вернемся к воспоминаниям о пер­вом курсе.

Наступило время первого зачета. Учебный семестр завершался у нас, как, впрочем, и раньше это бывало, этюдами, с использованием упражнений на память физических действий и ощущений. Они чере­довались с этюдами или, вернее сказать, сцепами из жизни животных. Начну с первого вида этюдов. Готовя зачет, А.И. проявил много таланта и фантазии в сочинении этих этюдов. Тут было очень мно­го интересного. Как правило, сочинялись драматургически закон­ченные стройные новеллы. А.И. проявлял острое чувство правды, прекрасное чувство композиции, чувство пространства, чувство развития этюда во времени, зрелищное чувство и т. д. Другое дело, какова была творческая полезность для студентов этой формы от­четности за первый семестр. И нужно ли сочинять этюды, нужно ли иметь на зачете во что бы то ни стало зрелищно эффектные этюды-ньески? Или нужно показывать, в первую очередь, этюды, выращенные студентом, или, по крайней мере, выращенные совме­стно со студентом? Можно ли вообще этюд демонстрировать, дово­дя до «товарной» завершенности, можно ли считать этюд произве­дением драматургическим? Это вопрос дискуссионный... Тем не менее, в жанре, как говорят, «выстроенного этюда» (т. е. сочинен­ного) А.И. был очень силен. Например, отличный был этюд «Воз­вращение»... (Фигуристка вместе с тренером работали над элемен­тами фигурного катания на катке, она повредила ногу, по потом, превозмогая боль, вернулась на каток... Получилась прелестная ма­ленькая мелодрама.) Или «На крыше»... (Парень красит крышу. Это опасно, и он привязал себя к кирпичной трубе веревкой.) Или «На археологических раскопках», «Дембельский суп» — тоже инте­ресные маленькие этюды-пьески...

Теперь о втором виде этюдов. Это были, как я уже говорил, сцепки про животных, где своеобразно и смело А.И. соединял раз-пых животных: кота с собаками, коров с кабанами, пантеру с лео­пардом и т. и... Дух захватывало от «обезьяньих» мизансцен на по­толке (у нас такая аудитория, что под потолком есть железные швеллеры, па которых можно висеть и за которые можно зацепить­ся). Дух захватывало от смелости, с которой это делалось, причем студентов на эту смелость провоцировал именно А.И. В этих этю­дах была и отвага, и эксцентрика, и юмор, в общем, — завидная

318

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

творческая «аппетитность»... Однако и тут тоже, мне кажется, есть творческие проблемы. С одной стороны, в этих ярких этюдах — раскрепощение тела, телеспая смелость, гибкость. С другой сторо­ны, как мне тогда казалось, тут была преждевременная циркизация, было отсутствие процесса у этих животных, потеря, собственно го­воря, главной цели обучения, цели создания того сценического са­мочувствия, которое Станиславский называл «Я есмь»...

Последний первокурсный, первого семестра, зачет А. И. Кацма-на запомнился мне как яркий, талантливый и в то же время зачет не без педагогической спорности.

Повторяю, это все субъективно. Может быть, я и не прав. Воз­можно, там, где я видел нелогичность и противоречие, на самом деле был своего рода замысел или своего рода последовательность. С А.И. мы, как правило, не говорили вне урока. Если б говорили, может быть, он и дал бы какие-либо разъяснения.

Второй курс. Начиная со второго семестра первого курса и практически весь второй курс, в программе обучения были отрыв­ки, позволившие А.И. проявить замечательные свойства своего ре-жиссерско-иедагогического дарования. Прежде всего — это его уди­вительное мастерство в создании планировок, в разработке сценического пространства. Но, конечно, тут было и мастерство вскрытия, разбора материала. Прежде всего, видимо, и следует ска­зать об этом. Он разбирал пьесы замечательно, со вкусом, с вдохно­вением. Как это происходило? А.И. почти всегда останавливал по­казываемый отрывок. Останавливал по-всякому: останавливал его в середине, останавливал его во время кульминации, порой оста­навливал вообще через пять секунд после начала, что, казалось бы, не всегда было педагогически целесообразно, потому что в отрывке, плохо начатом, могли быть какие-то хорошие вещи в середине или пусть даже в конце... Студенты немного обижались. Мол, мы все-таки работали... Но у А.И. на это был свой резон. «Если первые ноты фальшивые, — говорил он, — зачем слушать музыку даль­ше — дальше уже хорошей музыки не жди». Остановив отрывок, он обычно просил: «Дайте мне книгу». Брал книгу, раскрывал, про­сил — «Дайте свет». Студенты вскакивали с места, театральный прожектор, до этого направленный на сцену, направляли на стол Мастера, где лежала книга, и он начинал читать отрывок и разби­рать его. Разбирал обычно очень хорошо, упорно выискивал собы­тийную основу, точно находил границы между событиями. Делал все это подробно, придирчиво, скрупулезно. Делал эти разборы он так, что студенты, что называется, заслушивались. Они слушали порой его анализ, как сказку... Менее наглядно его умение вскры-

**Из прошлого**

**319**

вать материал проявлялось, естественно, в первом семестре, когда мы занимались отрывками из советской прозы (порой в этих от­рывках и вскрывать-то было нечего). И очень эффектно во втором семестре, когда мы переходили к классике. Тут он блистал. Чего стоил прекрасный его разбор отрывка из тургеневского «Дыма»!.. Или точный анализ неоконченного пушкинского наброска «На углу маленькой площади»...

Порою А.И. просто удивлял своей интуицией. Иногда видно было, что он раньше вообще не читал данного отрывка, но на ходу угадывал суть, схватывал общий смысл, догадывался, и тут же с блеском разворачивал свою версию того, что происходит. Это, кстати, было любимое его слово: «версия». Помнится так же, как хорошо разобрал он отрывок из «Подростка» Достоевского, как ин­тересно разобрался в «Нравах Растеряевой улицы» Глеба Успен­ского, быстро уловив очерковую природу этого произведения. Во­обще он быстро схватывал и событийность, и стиль... Или, к примеру, известный чеховский рассказ «Длинный язык». Он сразу отметил важность факта еды в данном рассказе. Правда, сначала он сказал, что еда — самое главное, а потом уточнил, что еще глав­нее — праздник встречи мужа и жены. Но на втором месте — еда: «Мы же видим еду». Вообще это вот соображение, что событие — это то, что мы видим, очень часто подтверждается практикой его разборов. Хорошо помню эффектный разбор отрывка из «Села Степанчикова» Достоевского. Я как второй педагог до этого рабо­тал со студентами без А.И., и вроде бы у нас неплохо получалось, но там, где мы увидели пять событий, он, прочитав отрывок и вскрыв его, нашел девять. Причем, меня особенно поразило, что йотом, повторно смотря отрывок, он очень хорошо помнил все де­вять событий, держал их в голове «сквозь текст». Это впечатляло.

Хочется отметить, как лихо А.И. компоновал драматургию от­рывков. Особенно в первом семестре второго курса, когда шли по программе отрывки из советской литературы. Он смело, без из­лишнего академизма соединил один кусочек текста с другим, и час­то это было очень удачно. Помню, как в «Детях Арбата» Рыбакова он с помощью черной завесы смело создал два места действия, как он ввел в «Завтра была война» Васильева стихи Есенина. Впрочем, уже и в этих этюдах первого курса он смело сочинял оригинальные финалы. Для этюда «Дембельский суп» сочинил «афганский фи­нал». К мирному этюду про полевую кухню, в котором всего лишь варили суп, он прибавил налет душманов, обстрел и т. д.

И, наконец, особо хочется сказать о планировках. Тут Мастер просто парил, вдохновлялся и с огромным аппетитом и фантазией

320

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

этим занимался. К примеру, отрывок из «Обмена» Ю. Трифонова: там действие происходит в комнате молодоженов. И вот А.И. спе­циально создал скученную среду — со столом, со шкафом, с книж­ной полкой, с веревкой, на которой висели пеленки... Правда, до­бившись скученности, он потом, как это часто бывало, от многих деталей отказался, стремясь прийти к лаконизму: стол выбросил, шкаф выбросил, оставил только тахту и пеленки...

Или, скажем, прекрасное пластическое решение тургеневского «Свидания». Он сделал очень просто: под наш учебный ковер под­ставил ящик и, благодаря пластичности ковра, возник пологий хол­мик; на пего бросили несколько листьев, и вот уже перед нами — пологий холмик в рощице.

В «Подростке» Достоевского тоже очень хорошим было про­странство: один шкаф и один стул. И этого оказалось достаточно.

Или возьмем «Чевенгур» А. Платонова. Здесь он создавал пла­нировку подробную, разветвленную. Где-то сзади нашел место для хозяйки, которая у Платонова подразумевается, по не появляется. Но А.И. считал, что хозяйка должна быть поблизости, и нашел для нее место.

Очень упорно работал он над планировкой «Романа о девочках» Высоцкого. Получилось выразительно... В «Детях Арбата» решил сделать встречу героев около свалки... Качели — в «Завтра была война»... Или, скажем, — «Доктор Живаго» Пастернака. Замечате­льная планировка: была открыта обычно завешенная у нас задняя степа аудитории; окно было распахнуто, и оттуда лился солнечный свет; прожекторы в этом отрывке не зажигались; бил дневной «кои-тровой» свет. Экзамен был летом, в окно буквально лезли зеленые ветки деревьев, и какая-то особая чистота в этом была. А ведь чис­тота в «Живаго» очепь важна. Чистота физическая и чистота нрав­ственная. И это было очень сильно выражено пространством... Там, в «Живаго», еще одна интересная вещь была... Весь отрывок стро­ился па том, что героиня гладила. И, по настоянию А.И., студенты целое исследование провели: какие раньше были утюги, как они разжигались. Нашли в описаниях, что был особый вытяжной шкаф для утюгов, и построили такой шкаф...

Или, скажем, отрывок «В огне брода нет» по киносценарию Гле­ба Панфилова. А.И. захотел, чтобы действие шло на натуральном песке (дело происходит на берегу реки). Горы песка натащили сту­денты! Вообще, они с энтузиазмом подхватывали все предложения Мастера, потому что так было внушено: планировка, деталь, обста­новка, среда — все это очень важно. И в этих случаях студенты проявляли чудеса «добычливости»...

**Из прошлого**

**321**

Иногда доходило до курьезов. Помню отрывок «Не стреляйте в белых лебедей». А.И. сказал: «Нужна лодка». Достали лодку, вер­нее, нос огромной натуральной лодки. Втащили в аудиторию. И вдруг: «Это глупость, нужна совсем другая лодка». А они-то, бедные, тащили ее откуда-то с Петровской набережной, договари­вались с какими-то сторожами, лодочниками... Через пять минут лодка была вынесена. Что же вы думаете — через день достали но­вую лодку!.. Понравилась... (Тут Аркадий Иосифович стал искать ее ракурс, долго возился... И нашел-таки очень хороший ракурс.)

Интересно он разрабатывал пластическую партитуру чеховской «Ведьмы». Планировка была удачная — печь посередине, справа спал дьячок, слева был вход... Но дело не только в планировке, упорно шел поиск и через актеров пластического выражения того, что происходит на сцене. Мы репетировали «Ведьму» вместе, и вот захотелось сделать, чтобы почтальон не спал, а все слышал, чувст­вовал и чутко улавливал, что происходит между ведьмой и дьяч­ком. «Хорошо бы, — говорю я, — чтобы было видно лицо почтальо­на, хотя для дьячка и для ведьмы он как бы спит». В одну минуту Аркадий Иосифович поставил на ребро мешок и так удачно под­ставил его под голову почтальону, что все стало понятно без слов.

Вообще, он любил, чтобы было все сразу ясно и понятно в отрыв­ке или в сцене. И это у него часто получалось. В лучших его работах «что» и «как» действительно приходили ему в голову одновременно.

Вспоминается, наконец, Аркадий Иосифович на третьем курсе. Третий курс — особый этап обучения, ибо на третьем курсе, как из­вестно, мы уже работаем над дипломными спектаклями. И вот я переношусь памятью в осень 1985 года, в довольно далекое уже время, когда мы начали репетировать спектакль на курсе набора 1983 года (это курс, где учились, в частности, Ю. Журин, Е. Ларио­нова, О. Косовненко, А. Федькин, О. Гераськии). Кацман задумал поставить Чехова. Не без колебаний, но, в конце концов, он все-та­ки остановился на «Трех сестрах». Он очень хотел ставить Чехова, ему очень правилось название, неплохо распределялись роли. И вот осенью 1985-го и почти весь 1986-й мы занимались этой пье­сой. Много сил было отдано этому спектаклю... Но, если говорить об успехе, то надо признать, что мы не достигли даже карамазов-ского успеха, не говоря уже об успехе «Братьев и сестер». Почему? На мой взгляд, тут разные причины. Может быть, одна из причин такова, что все-таки пьеса была для Аркадия Иосифовича, как ни странно, «не свежая». Он слишком много знал об этой пьесе, он слишком хорошо помнил (и помнил, и читал, и знал) о спектакле во МХАТе. Он ведь своим детством и юностью был связан с Моск-

**21 Заказ № 1775**

322

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**Из прошлого**

**323**

вой и успел застать великих мхатовских стариков, даже, по-моему, кого-то знал лично... Он боготворил и Книппер-Чехову, и Тарасо­ву, и Степанову. Знал он, конечно, хорошо и спектакль БДТ, буду­чи другом Товстоногова, но почему-то сильнее давил и заслонял его воображение МХАТ... Помимо этого, по-моему, здесь вот что произошло: он слишком хотел результата. И поэтому он всячески рвался к итогу, спешил к результативной эмоции, к результативно­му для артистов и зрителей эмоциональному чувству, к результа­тивному потрясению. Результат обгонял процесс. Желание театра­льного успеха обгоняло смысл, и, наконец, скажу так: режиссер обгонял педагога...

Я мысленно снова возвращаюсь в осень 1985-го. Вспоминаю одну из репетиций, когда после ряда робких проб, после некоей не­определенности работы в начале учебного года состоялась первая серьезная и очень яркая — я ее хорошо помню — репетиция «Трех сестер». Аркадий Иосифович репетировал начало пьесы. Он проде­монстрировал в этом случае мощный поток режиссерской энергии, властно выстраивал в спектакле романтическое приподнятое нача­ло... Я помню его эмоционально-волевую атаку па актеров, как он их захватил, как «завел» всех: и тех, кто на сцене, и тех, кто, как, скажем, Соленый, Чебутыкин и Тузенбах фактически только из глубины сцены подавали реплики, и тех, кто был вообще только еще на выходе. Все были возбуждены, вовлечены, заражены. Нам, вторым педагогам, оставалось только смотреть да завидовать. Я уж не говорю, что Аркадий Иосифович в этот день с огромным увле­чением улучшал выгородку...

Выгородкой, планировкой он занимался страстно и с успехом. (Правда, никакая работа над выгородкой, по-моему, не может заме­нить работу над оформлением спектакля с художником. Но уж так сложилось, что в институте А. И. Кацман принимал на себя часть функций художника.) В общем, репетировал он в этот день замеча­тельно. Но репетировал... как режиссер. Почему я говорю «но». Что плохого в том, что он репетировал как режиссер? Попробую пояс­нить. Коснусь, например, анализа. Когда событием Аркадий Иоси­фович назвал «веру в жизнь», это было ошибкой. Далеко не таким точным был он, придирчивым, как это бывало, скажем, на втором курсе, когда мастер брал отрывок и анализировал его с исключите­льной педагогической скрупулезностью и дотошным аналитизмом. Событие в данном случае было определено небрежно, ибо для Ар­кадия Иосифовича, может быть, была важна эмоция, прежде всего, а не точность. И не случайно, что такое определение помогло лишь самому-самому началу спектакля... Ольге помогло, Маше помогло,

а уже Ирине не помогло, и поэтому с линией Ирины уже не полу­чалось. Не получалось, потому что не было точности в определе­нии события. Я это припоминаю не к тому, чтобы придраться, а к тому, чтобы отметить, что тут работал темпераментный режиссер, а не топкий, аиалитичиый, терпеливый педагог.

И в дальнейшем он прекрасно видел спектакль как режиссер, эмоционально его предчувствовал, по как педагог был не тонок, не терпелив, попросту говоря, натаскивал студентов. Это слишком обидное, быть может, слово, но оно зачастую, к сожалению, отража­ет не только практику режиссеров, но и педагогов. Короче говоря, в данном случае Аркадий Иосифович — режиссер и Аркадий Иоси­фович — педагог стали спорить между собою.

Не знаю, вправе ли я размышлять над творческой судьбой Кац-мапа, тем более, что я был рядом с ним только на заключительном этапе его творческой жизни, может быть, раньше все было и по-другому. Но если я могу взять право па догадку, то я бы сказал, что в нем всегда жил нереализованный режиссер, а, может быть, и нереализованный актер. И эти нереализованные актер и режиссер порой «вылезали» и оттесняли педагога в сторону.

Я вовсе не считаю, что педагог не должен быть режиссером, не должен быть потенциальным актером, по эти профессии в каком-то смысле все-таки неадекватны педагогике. Может быть, перефрази­руя известную формулу, режиссер и актер должны умереть в педа­гоге, быть может, именно в этом смысле педагогика не очень благо­дарная, самоотверженная работа. Но как только в педагогике мы начинаем много актерствовать и режиссировать — это добром не кончается.

Рискну сказать, что не только в случае «Трех сестер» такое про­исходило с Аркадием Иосифовичем. Возвращаясь ретроспективно еще раз ко второму курсу и даже к первому курсу, я начинаю ду­мать, что и там режиссер в нем сильно спорил с педагогом. Между принципиальностью требований в начале первого курса, между пе­дагогической тщательностью первых трех педель, между топкостью ставящихся задач, скрупулезностью и, если хотите, теоретической фундаментальностью первых месяцев обучения, с одной стороны, и периодом выпуска первого зачета в январе уже был разрыв. Уже тогда режиссер Кацман вырывался из-под спуда. Вырывался ре­жиссер, и начиналось сочинение этюдов, талантливое, интересное, но сочинение, а не выращивание. Конечно, студенты должны учи­ться и сочинению, и фантазированию и должны понимать, что те­атр — это практическое дело, что в любой момент какой-то хоро­ший прием может спасти неудачный по исполнению отрывок.

324

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**Из прошлого**

**325**

Нельзя относиться к делу слишком академично, нельзя быть пури­танином в творчестве, но все-таки этюды должны быть выращены, терпеливо выращены, а не поставлены, не сочинены. И этюды, в том числе этюды о животных, — это все-таки этюды, а не малень­кие пьесы...

Уже в конце первого семестра Аркадий Иосифович часто выхо­дил на ковер и много показывал... Он хорошо показывал, порой за­мечательно, но постепенно стал требовать копирования этих пока­зов. Опять режиссер-постановщик как бы отодвигал в сторону педагога.

Понимаю, это может показаться странным; говорить про выдаю­щегося педагога, про признанного мастера педагогики, что ему ме­шал режиссер, что он зачастую действовал как режиссер и как ак­тер, а не как педагог. Может быть, это и странно, но хочется доискаться до причин некоторых противоречий, которые, как мне кажется, существовали на завершающем этапе творческой карьеры А. И. Кацмана. Может быть, в конце жизни, в эти последние четы-ре-пять лет, он особенно горел желанием поставить, поставить и сыграть. Он хотел добиться формы, добиться четкости и чеканно­сти. Поэтому, может быть, он и настаивал на копировании? А это страстное сочинение композиций при работе над отрывками, сочи­нение пространства отрывков, — ведь это тоже все означало, что режиссер рвался вперед и хотел создать маленькое театральное произведение, в то время как проблемы процесса, проблемы созре­вания каждого конкретного студента отодвигались на второй план.

Помню одно из своих ощущений при подготовке к зачету за первый семестр первого курса. Я вдруг ясно увидел в какой-то мо­мент, что студенты за день до зачета почему-то совсем перестали бояться, перестали волноваться. Меня это озадачило. В чем же дело? А дело было в том, что они поняли, что их прикроет форма, которую создаст Мастер. Или такой нюанс. Уже перед летним эк­заменом. Вдруг Аркадий Иосифович стал упорно повторять сту­дентам без всяких комментариев: «Экзамен должен быть радост­ным — это главное»; «Экзамен должен быть успешным». Что это означало? Думаю, требование результативной атмосферы. Может быть, следовало сказать студентам: «Экзамен должен быть сущест­венным, прежде всего, и поэтому должен быть радостным, должен быть существенным и в этом смысле должен быть успешным». Так что и здесь, по-моему, стремление к результату мешало Мастеру... Или вот еще раз о работе над отрывком из трифоновского «Обме­на», который я упоминал в связи с планировкой. Как Аркадий Иосифович страстно хотел театрального результата. Он так к нему

стремился, что тут же на уроке стал сочинять... инсценировку от­рывка, стал диктовать слова, велел записать текст, который он тут же сочинял... Конечно, это уже был не этюд, конечно же, это была не «проба». И многие отрывки, к сожалению, порой были «не пробы». Это были театральные произведения, маленькие спектакли; надо было выучить текст, запомнить точную мизансцену, зафиксировать поворот руки («Рука здесь, голова туда повернута, пальцы здесь»). И вот, после прелести первого предъявления, после живости первых эскизов, к сожалению, начинался зачастую процесс преждевремен­ного «формирования», и студенты на глазах деревянели.

Я вовсе не критикую Аркадия Иосифовича как педагога. Было бы смешно критиковать выдающегося мастера педагогики, который па голову был выше большинства. Мне просто кажется, что сущест­вует проблема: педагог и актер, педагог и режиссер. Более того, мо­жет быть, все эти мои рассуждения на глубинном уровне и несостоя­тельны. Что такое «педагог» и каким должен быть педагог, мы в конце концов не знаем. Эта профессия — загадка Точно так же зага­дочны и лучшие представители этой непростой профессии. Тот же Аркадий Иосифович Кацман — крупный мастер, яркий, талантли­вый, фанатически убежденный в своих педагогических постулатах.

У Аркадия Иосифовича был целый ряд волнующих, именно пе­дагогических богатств. В первую очередь, странная привержен­ность педагогической профессии, готовность и желание спорить о ней, говорить бесконечно, на любых уровнях, в любых местах.

Сколько яростных споров, взволнованных речей на уроках, в педагогической комнате, на улице... Никогда не забуду спор А. И. Кацмана с В. В. Петровым, когда эти два маститых профессо­ра, как мальчишки, волнуясь, краснея и бледнея, спорили на инсти­тутской лестнице, обтекаемые поднимающимися и спускающимися людьми, спорили так, как будто речь шла о вражде или кровной мести. Речь однако шла о «воображаемом предмете». Но предмет спора был для них не воображаемый, а очень реальный и болезнен­но важный.

А выступления Аркадия Иосифовича на кафедре? Запальчивые, страстные, иногда кого-то обижающие, но всегда, безусловно, иск­ренние, горячо заинтересованные. А его выступления в ВТО! Нако­нец, его удивительная страсть к своему педагогическому дому — к аудитории № 51 и гордость за этот дом. И свирепое требование к студентам, чтобы этот дом берегли, чтобы было чисто, чтобы было красиво. И бесконечные, ежегодные ремонты, усовершенствования, покраски. Как он нервно заботился о стульях, столах, лампах, как он знал каждую вещь, которая лежала на антресолях, в кладовке, в

326

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

любом уголке класса! Как он «скаредно» хранил новый ковер и не давал его, заставляя беречь старый! Как он страстно относился к любой мелочи, относящейся к его педагогическому дому!

А его педагогическая тактика? Я помню ряд его прекрасных пе­дагогических уловок, наивных и в то же время эффективных.

...Обсуждался какой-то отрывок, но какой-то очень слабенькой современной повести, которая и обсуждения-то не стоила. Но Ар­кадий Иосифович почему-то не стал ее громить: «Давайте обсуж­дать». Студенты начинают «мычать» что-то нечленораздельное. «Нет, вы обсуждайте. Обсуждайте, — говорит Мастер, — професси­онально обсуждайте, говорите профессиональным языком: смысл, содержание, про что это написано, сквозное действие, сверхзадача». Они стали обсуждать, и выяснилось, что высокие слова к этому пу­стому произведению просто неприменимы. И тогда он сделал, по­молчав, эффектную педагогическую концовку: «Больше таких от­рывков, о которых нельзя даже говорить профессиональным языком, не приносите!» Раздался вздох облегчения и смех.

Как-то после явно неудачной «икебаны», которая была сделана наспех, он вдруг попросил всех встать и помолчать: «Пусть наше вставание и паше молчание означает, что мы хороним халтуру, что халтура на нашем курсе никогда больше не поселится».

В один из дней урок шел как-то вяло, неинтересно, утомленно. Возникали в работе и обсуждении бесконечные паузы, вот возник­ла очередная пауза, кто-то пошел за каким-то реквизитом: то ли за стульями, то ли за графином для отрывка, уже не помню. И опять пауза... И вдруг в тягостной вязкой тишине звучит тихий голос Ар­кадия Иосифовича: «Ну, спели бы чего-нибудь, сплясали бы!» Причем, обратился он даже не к тем студентам, которые были на площадке, а к тем, кто рядом с ним сидел. Они опешили. «Серьез­но?» — «Да. Спойте чего-нибудь, спляшите». И кто-то встал и стал дурацки что-то петь, плясать, размахивать руками... Снова все опе­шили, потом захохотали, ободрились, а потом стало весело, стало легко, запахло какой-то радостью, искусством. Урок был спасен, урок пошел совсем по-другому. Все это такое беспомощное, такое трогательное и такое просящее «спойте что-нибудь, спляшите» я запомнил очень надолго, потому что душа А. И. Кацмапа в этот мо­мент жаждала радости, а педагогическая интуиция сумела эту ра­дость «спровоцировать»...

Вообще, душа его не подчинялась обыденности. Он часто гово­рил: «Как трудно душе вырваться из обыденности». И, надо ска­зать, обыденность никогда в 51-й надолго не поселялась. Было луч-

**Из прошлого** **327**

ше, было хуже, было скандально, было драматично, было конфликтно, но обыденно никогда не было.

В последнее время где-то взял Аркадий Иосифович (кажется, взял у Арто) термин «ожог». Взял и стал применять часто, упрямо, наивно этот самый «ожог». Раньше он обычно говорил: «оценка», «отношение», теперь стал говорить об «ожоге». Еще он стал гово­рить о предельности существования на сцене. Вот, эти «ожоги», эти «предельности», эти «обострения». («Давайте обострять», «Нужно все обострять»), — они, с моей точки зрения, не очень полезны и в то же время в устах Аркадия Иосифовича так понятны. Так попят­но его страстное стремление сделать театр не бытовым, не скуч­ным, не вялым. Он боролся за эмоциональность театра, за эмоцио­нальность искусства, за то, что искусство призвано нам всем не дать уснуть.

И вот А. И. Кацмана не стало.

2 сентября 1989 года в педагогическую вбежала вахтерша и вы­крикнула невероятное: «Аркадий Иосич умер!» Этот момент, нере­альность услышанного я очень хорошо помню. И помню, как мчал­ся по узкому коридору института, туда, мимо ректората, в сторону 51-й, один из студентов и повторял одно и то же: «Это правда?

Нет, это правда?»

Эта дата — 2 сентября 1989 года и для меня лично стала рубеж­ной. На меня свалилась тяжкая миссия руководить курсом, кото­рым руководил раньше А. И. Кацман. Как было непросто два года провести с его курсом, как это было трудно, как было тяжело соот­ветствовать этой миссии, как было «невыгодно» ежедневно, еже­часно вступать в невольное соревнование с покойным, вступать в соревнование, естественно, проигрывая ему то так, то эдак. Тем бо­лее, что все равно все надо было делать по-своему. Студенты к это­му времени в силу ряда причин были не в лучшей форме, были расхлябаны, разучились жить в трудовом напряжении, и все-таки они умели вспыхивать, вдохновляться, они были научены Аркади­ем Иосифовичем работать, были научены фантазировать, были на­учены сочинять, они уже восприняли у него за два года чувство те­атра, драгоценное чувство театрального праздника, чувство встречи со зрителем, и, может быть, только опираясь на это, я, в конце кон­цов, как-то вместе с ними «вырулил», и мы успели за два года сде­лать довольно много.

Позже ребята соорудили небольшой музей Кацмапа в нашем «предбаннике»: из его фотографий, из веревки, которая была про­тянута к нашему курсовому колоколу, как бы выходя из рук Арка­дия Иосифовича. Здесь были родные портреты и изображения мае-

328

тера, в том числе его смешная маска, которая выглядывает из часов, лишенных циферблата и стрелок, как бы символизируя, что покойный завещал не смотреть на часы, когда занимаешься творче­ской работой.

Наконец, по инициативе Л. А. Додина появилась на стене, ря­дом с входом в 51-ю, черная красивая доска, на металле которой выбиты слова: «Мемориальная мастерская профессора А. И. Кац-мана. Здесь он работал с 1975 по 1989 годы». Теперь уже никто не сможет забыть, что здесь работал выдающийся педагог.

...Помню, мы смотрели телевизионную передачу, посвященную Аркадию Иосифовичу, сделанную его учениками-режиссерами. Она была подготовлена к годовщине смерти Мастера и, возможно, ее следовало смотреть молча, тем не менее, вся передача сопровож­далась взрывами смеха. Это было что-то необычное. Очень много все тогда смеялись... Возник какой-то странный сплав нежности, юмора и тепла, — именно такие чувства вызвала память об этом че­ловеке. В этом была, я думаю, необыкновенная реакция на необык­новенного человека.

Курс закончил учебу в институте, закончил четырехлетний путь. И мы все — педагоги и студенты — поехали в Тарховку, где отмечали это событие, и, конечно же, львиная доля застольного времени была посвящена Аркадию Иосифовичу. Вспоминали о нем и опять смеялись. Смеялись очень много.

В этом же 1991 году я стал учить новый курс, уже самостояте­льно, уже не доучивать людей, в которых основа была заложена А. И. Кацманом, а учить новых студентов, как говорится, с нуля... И стал я убеждаться, как это непросто — работать в стенах, где ра­ботал Кацман, и что в этих стенах придется еще много раз, решая педагогические, творческие задачи, соотноситься с опытом покой­ного Мастера.

*1991 г., ноябрь*

**НА УРОКАХ Л. А. ДОДИНА**

В 1989 и 1990 годах Л. А. Додин осуществил в институте набор двух составляющих своего режиссерско-актерского курса. Это было будущее новое поколение Малого драматического, впоследст­вии громко заявившее о себе «Гаудеамусом», «Клаустрофобией», «Пьесой без названия». Но начиналось все осенью 1989 г., естест­венно, с тренинга, с упорного постижения будущими режиссерами основ профессии. Мне как педагогу актерского мастерства посчаст-



**Вениамин Филыитинский. Открытая педагогика**

**Из прошлого**

**329**

ливилось принять участие в этом увлекательном захватывающем процессе. Причем обстоятельства сложились так, что в самом нача­ле я работал один. После летнего набора Л.А. уехал с театром за границу на довольно длительные гастроли. Разумеется, направле­ние педагогической работы у нас с ним было подробно оговорено. В конце ноября Л.А. приехал, и мы готовы были показать ему на­работанное. Я очень рад, что в то время вел подробный педагогиче­ский дневник, ибо те уроки Додииа были чрезвычайно интересны, а сейчас, рассматриваемые с десятилетней дистанции, они полезны и любопытны вдвойне...

Мы сговорились с Л.А., что он не станет эти записки читать за­ранее, а я не буду их редактировать, приближая к сегодняшним своим ощущениям. Как было — так было. Как записалось — так за­писалось. Пусть сейчас что-то даже выглядит невнятным и отры­вочным.

**ВЕЧЕР ПЕРВЫЙ**

Показ Мастеру... Волнение перед просмотром наивысшее... Впрочем, отмечу сразу: непрерывного просмотра не получилось. Довольно скоро Л.А. остановил показ, и в дальнейшем он не все смотрел подряд: останавливал, уточнял, предлагал решения, за что-то ругал студентов, что-то немного хвалил, подключал к работе студентов-зрителей.

Первым объектом его пристального внимания стал этюд Оле­га Д.

**Ингаляция**

Л.А. указал Олегу, что не хватает точности физического само­чувствия. Физическое самочувствие должно быть болезненным, бо­лезнь должна быть не такой легкой. Он может потеть, быть всерьез простуженным, не раз за время болезни сменить рубашку, у него могут чесаться корни волос...

Когда студент перед второй попыткой начал, как говорят, «со­бираться», «сосредотачиваться», Л.А. остановил его, сказав, что как раз надо не собираться, т. е. напрягаться, а наоборот полностью расслабиться, а потом сразу попасть в озноб. Тут он придал на не­которое время работе общий характер. Параллельно с тем, что сту­дент делал на площадке, Л.А. попросил тех, кто сидит и смотрит, также вспомнить простуду, «побыть в простуде»... Он напомнил, в частности, что больной человек о чем-то думает, какие-то мысли у него есть, поставив вопрос о внутреннем тексте. При этом Л.А. все

330

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

время просил об одном: не торопиться. И при всей погруженности в самочувствие не терять контроля над собой.

Олег пытался что-то сделать, как мне казалось, достаточно убе­дительно, но Л.А. требовал гораздо большего. Он подчеркнул, что больной организм как-то себя проявляет, что больной человек каш­ляет, в его животе что-то бурчит и т. п. Далее, после массирован­ной «атаки» па тело Олега, Л.А. повел разговор о том, что происхо­дит уже с самой глоткой, зачем делается ингаляция.

— *В том и состоит конфликтность поведения больного человека, что надо бороться с болезнью, надо лечиться, в то время как орга­низм ослаблен.* У *больного мысли не такие вялые: «Ах, я болею, ах, мне плохо...» Он зло ругается: «Какой я был дурак, когда ел мороже­ное!»*

Так Л.А. уточнял характер внутреннего текста. Еще он сказал, что человек, — существо довольно неприличное, и лет ничего кра­сивого в том, как человек болеет...

*-Надо подсмотреть, что с человеком во время болезни происхо­дит, точно это вспомнить и смело осуществлять.*

Я по ходу дела отметил для себя, что Додин работает больше над физическим самочувствием, чем над воображаемым предметом. Это было в русле моих размышлений в предварительный период нашей работы со студентами, хотя, может быть, я был слишком осторожен, лишь нащупывал методическую основу, Додин же по­ставил вопрос безусловно и практически.

— «Попить»? Это не так просто. Попить... А вода теплая, про­тивная...

Дальше Л.А. попросил уже Игоря Н. подхватить этот этюд и продолжал добиваться физиологической правды уже от него. Л.А. сделал замечание: у Игоря лучше, чем у Олега, «в мозгах» (то есть, у пего вернее внутренний текст). И все же он упрекнул Игоря, ска­зав, что у пего «не то дыхание».

— У *всех не то дыхание. Да, дышать больному человеку больно, но парадокс в том, что дышать хочется. У всех вас работают «ручки», «ножки», а не руки и ноги. Вы действуете кукольно, непол­ноценно. У всех мелкое дыхание, а дыхание — это то, что соединяет голову, руки, ноги — все части тела воедино.*

Потом Л.А. еще не раз возвращался к дыханию. Такой объем различных соображений был высказан Додиным уже в связи с первым этюдом. Далее была...

**Из прошлого**

**331**

Установка двери

Этюд Даниила П.: установка двери в летнем сарайчике. Этот этюд Л.А. смотрел не больше минуты. Сразу стал делать замеча­ния, заставил Даниила работать с настоящей тяжестью — нагрузи­ли на него собранные по аудитории тяжелые вещи, ругал за то, что он «отдельно отдыхает, отдельно работает», теряя при этом дверь как объект основного действия.

Мне кажется, Л.А. очень интересно охарактеризовал один из ас­пектов профессии: *«Если есть, скажем, одно действие, второе, тре­тье и т. д., то каждое последующее действие производится на энер­гии удовлетворения или неудовлетворения действием предыдущим».*

Л.А. учил студента, как пилить дрова: *«Какое главное движение в пилении? Движений два: одно пропиливает бревно, а другое, холо­стое, проволакивает пилу на исходную позицию».*

Л.А. ловил Даниила на том, что тот показывает, а не делает, впе­ред не продвигается: *«Любите или не любите вы эту работу? Рас­скажите, как вы пилите».*

Тот стал рассказывать, и Л.А. сразу обратил общее внимание на то, что рассказывает Даниил лучше, живее, чем делает, и что часто актеры рассказывают о чем-то лучше, чем то же самое выполняют, и что это естественно. Он подчеркнул, что рассказывать, говорить, пересказывать — очень хороший способ уяснения сути ...

— *В рассказе, Даниил, вы дышите, а в деле — не дышите.*

Ванна

Это был этюд Наташи К. Он показался Л.А. вялым. Тогда как мытье в ванне — очень активное физическое действие, а потом сно­ва «обрушился» теперь уже на Наташу за плохое дыхание.

— У *всех у вас есть странное свойство* — *не дышать... /.../ Быть в воде — это быть в неуправляемом стихийном самочувствии, в не­приличном, в сущности, виде. Я хотел бы вместе с вами подсмот­реть вас в этом.*

*—* Но нельзя же изобразить воду, это, как бы, неизображаемая

среда, — спорила Наташа.

— А что бы вы делали, если бы была вода? — поставил вопрос Л. А. и пояснил, что действовать в воображаемой среде — это воле­вая акция.

Тут мы подходим к одному, как мне кажется, из главных теоре­тических постулатов Л. А. Додина:

332

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

— *Воля заставляет работать мое воображение, а мое воображе­ние заставляет меня действовать, то есть будит волю. Например, я начинаю делать то, что делал бы, если бы у меня болела голова, я включаюсь в эту игру, и постепенно у меня действительно заболева­ет голова.*

*—* А то, что со мной сейчас происходит, Лев Абрамович, все-та­ки со мной сейчас происходит, или я вспоминаю? — спросила На­таша.

*— Я вспоминаю, и постепенно это становится «здесь» и «сей­час»-. Это не гипноз, это такая «работа-игра». Я вспоминаю иногда острее, чем даже это бывает в жизни. Настоящий театр интерес­нее, чем жизнь. Надо иметь действительно острые воспоминания, но действовать надо еще смелее. Любое упражнение должно зара­жать остротой. /.../ Человек из горячей ванны должен вылезать красный и ошпаренный. Причем, не вода, так сказать, краснит его, а количество усилий. Человек может играть во все это, и этой иг­рой вызвать любые ощущения. Но игра должна быть очень серьез­ная. Игра требует физических усилий, воли и дыхания. /.../ Прежде всего — дыхание. Последите за собой, сколько раз на дню у вас меня­ется дыхание.*

**Палатка**

Этот этюд показывали Сережа К. и Юра К.

Л.А. сказал им, что они плохо добиваются своих целей: один сказал студент другому: «Вставай!», но не добился, чтобы тот встал.

Продолжили этюд, но Л.А. остановил, так как, по его мнению, этюд делался вне дыхания, вне энергии. Он настаивал на необходи­мости включения в поведение всей сенсорной системы человека, ибо «жизнь ослепляет, царапает, звучит и па эти проявления жиз­ни нужно реагировать». Так Л. А. фактически ответил на вопрос, который студенты раньше порою задавали мне: как же возможно чувствовать сразу всеми органами чувств — ведь сойдешь с ума? Все, так сказать, теоретические проблемы были сейчас решены очень просто — требованием ощущать жизнь во всей полноте, воле­вым педагогическим требованием Додина.

— *Плохо слушаете меня. Слушаете головой, а надо слушать всем организмом, и сразу кидаться попробовать, выполнять замечания режиссера.*

**Из прошлого**

**333**

Мне тогда показалось, что Л.А. с излишней мощью ругал и, что называется, долбил Сережу К., даже деморализовал его, однако бу­дущее показало, что это было не во вред.

И, наконец, Л. А. высказался принципиально об обстоятельст­вах: *«Все вы делаете старательные упражнения, а надо действо­вать в обстоятельствах жизни. Конечно, упражнения могут быть попробованы каждое в отдельности, — но если два или три упраж­нения соединяются, то тут уже требуются обстоятельства и действие в обстоятельствах».*

**По льду**

Этот этюд делал Антон К. Л.А. критиковал его за отсутствие препятствий, за отсутствие настоящих обстоятельств: *«Не прова­лился по-настоящему под лед, нет ужаса, нет крика, неверный объ­ект... Я вспоминаю кусок жизни, для этого мне могут понадобиться уточнения: как надо ходить по льду, что такое ветер и так далее. Но воспроизводить это все нужно в цельности, в жизненных обсто­ятельствах, и уже не как упражнение».*

*Jl.k.* привел такой пример: Пушкин в «Зимнем утре» начинает не с того, как запрягают «кобылку бурую» в санки, как скользят «по утреннему снегу», он начинает сразу: «Мороз и солнце, день чудесный...», то есть — с восторга, с эмоции.

**Арбуз**

Сережа К. ел арбуз. Предлагаемые обстоятельства, на которых мы в свое время остановились, идя за жизненными воспоминания­ми Сережи, были такие: арбуз водянистый и не очень вкусный, и ведущим предлагаемым обстоятельством является оса, отвлекаю­щая от еды.

Л.А. не согласился: «Если плохой арбуз, его надо выкинуть. Ар­буз должен быть вкусный. /.../ Надо вступать во взаимоотношения с арбузом, предмет должен сопротивляться. /.../ Вы все выходите в упражнениях, а не в обстоятельствах жизни, — поэтому вы все скучные.

**Баня**

Разбирая этюд, Л.А. сказал в частности: «Театр — это игра, по и в жизни человек все время играет... Объектом является не рука, ма­шущая веником, не о пей надо думать, объектом является воспри­нимающая веник спина».

334

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Этюд он не досмотрел, но зато дал участникам новые обстояте­льства: вдруг резко остужается, вдруг уходит жар и становится хо­лодно, как на улице. Мне сперва показалось это задание странным, по оно оказалось все же полезным. Л.А. предложил не очень досто­верное обстоятельство, зато оно выбило студентов из банальности, вялого самочувствия и качнуло их в активное существование....

Л.А. посмотрел, не останавливая, массовые упражнения «ДЕРЕВЦА», «КАТОК», которые, как мне показалось, ему попра­вились, а также этюд «РОЗЫ».

В заключепие урока он провел со студентами небольшую беседу:

— *...Актеру на сцене не должно быть скучно, нельзя делать неин­тересное для себя, самого тебя не волнующее. Зритель хочет зара­жаться актерским чувством... Нужны и неожиданности. Нельзя ни­чего делать без озорства... Нужна энергия ощущений, но и физическая энергия. Тогда, в результате, может возникнуть и энер­гия самовыражения...*

Постараюсь суммировать важные акценты, сделанные руководи­телем курса Л. А. Додипа во время анализа студенческих работ.

Первое: о важности обстоятельств, о том, что лишь отдельные элементы могут пробоваться студентами как уиражиенческие, а если этих элементов уже два-три, то требуются обстоятельства, анализ ситуации, контекст жизни. Конечно, «этюд — это воспоми­нание о жизни», — формулировка Станиславского известна, но тут важно примечание Додина о, так сказать, концентрации обстоя­тельств. Л.А. подчеркнул также, что этюд начинается с острого вос­поминания о жизненном удовольствии или неудовольствии, а не с техники выполнения элементов. Пример с пушкинским стихотво­рением, охваченным цельным чувством, не случаен. Я сформулиро­вал для себя уточнение нашей методики таким образом: упражне­ние — это проба физического действия или ощущения, а этюд — это проба жизни. Итак, с одной стороны, мы размываем границу между упражнением и этюдом, а с другой — сохраняем принципиа­льную и глубокую разницу.

Повторю: Л.А. предлагает идти в этюд при наличии двух-трех проверенных элементов. (По Демидову, надо сразу идти в этюд, от­даваться полноценным жизненным обстоятельствам. Впрочем, де­мидовские этюды — это совсем другое...)

На первой встрече Додип сделал акценты не па действии и не на цели, а именно на обстоятельствах. Если можно так сказать, но своим взглядам он был ближе к Товстоногову, чем к Киебель. И, наконец, завершая тему концентрации обстоятельств, напомню мысль, высказанную Додипым в связи с этюдом «По льду».

**Из прошлого**

**335**

Л. А. указал студенту за то, что у него всего один объект — лед. А объектом — так я его понял — должно быть все, вся ситуация, ведущее предлагаемое обстоятельство, или, если угодно, ведущее общее физическое самочувствие. В данном случае, мне кажется, это вернее, чем скрупулезное напоминание А. И. Кацмапа, что в секун­ду есть только один объект внимания. Еще одно подмеченное До-диным тонкое различие между этюдом и упражнением. В упражне­нии (на примере «Арбуза») объектом является рука, режущая арбуз, уточняется положение пальцев, держащих нож, холод ножа в руке... А в жизни, а значит, и в этюде, объектом является все-таки арбуз.

Еще нюанс. Мне тогда показалось, что, с точки зрения Л.А., не резонны все «постепенности» М. О. Кнебель, которые она пропа­гандирует в изучении элементов физического самочувствия, внут­реннего текста. Она их все-таки предлагала изучать по отдельно­сти, постепенно. А Л.А. процесс мышления, и внутренний монолог, и физическое самочувствие предлагает брать вместе, в комплексе и, если угодно, рывком... Впрочем, Л.А. вступил в работу через три месяца после начала учебного процесса, и возможно, именно поэто­му он решил, что наступила пора все соединить...

Додиным сделал акцепт на дыхании... Подчеркнул значение рас­сказа о действии. Рассказ свободен, у студента не зажато дыхание. В то же время в рассказе отражено подлинное знание дела и под­линное стремление к цели. (Для меня этот технологический прием ценен не только сам по себе. Опосредованно он связан с более да­лекими и с более уже результативными художественными катего­риями: с эпическим театром, с эпическим дыханием драмы.)

Что касается педагогической тактики Додипа, напомню его ха­рактерное замечание студентам: *«Вы должны слушать педагога не головой, а всем организмом».*

И, наконец, — о самом интересном. Я имею в виду понятие До­дина об игре, о «работе-игре», о диалектической связи правды и игры, о введении в этот конгломерат магического «если бы» Ста­ниславского. Это, с моей точки зрения, самое оригинальное в мето­дике Л. А. Додипа, в его взгляде па творческий процесс.

**ВЕЧЕР ВТОРОЙ**

Более пестрый по характеру показанных заданий.

Сперва были показаны несколько зачинов, в том числе — зачин «Частушки». «Частушки» эти были несвободны, несамостоятельны, иллюстративны.

Л.А.: *«Чувство в них неполное, а юмор приблизительный».*

336

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Затем было проделано массовое упражнение «ТЕЛЕФОНЫ».

Л.А.: *«Эстрадность. Общее место. Поведение не индивидуализи­ровано. Если это зарисовка, то она не остра, а если это действие от себя, то оно не искренне».*

Андрей Р. показал этюд «Установка телефона».

Л. А.: *«Нет внутреннего текста. Должны же быть какие-то мысли у человека во время любой работы. Нужно вспомнить и скон­центрировать обстоятельства».*

**Из педагогической тактики Додина**

Студент в ответ на одно из замечаний Л. А. сказал:

— Понятно.

Л.А.: *«Что значит «понятно»? Не говорите сразу «понятно», это слишком легкое понимание. Обдумайте, и тогда поймете. Вещи, о ко­торых я говорю, непростые. Странно, если вам сразу все понятно...»*

Такая реакция Л.А. мне показалась любопытной. Во всяком слу­чае, здесь своя определенная логика взаимоотношений со студента­ми. Я бы назвал ее логикой исключительно требовательных и острых отношений.

**Звери и птицы**

Студенты показывали птиц.

Л.А.: *«Марабу не чистит перья, а съедает крошки в перьях».* (Это, мол, не абстрактный ритуал птицы на основе инстинкта, а це­ленаправленная работа, то есть осмысленное и конкретное дейст­вие.)

— *Каким клювом вы чистите перья ?*

— Воображаемым.

— Но ведь он начинается от вашего живого рта. Артист может попробовать любой бред, но этот бред должен быть конкретен.

— Где брать сведения о животных? Можно из книг но биологии или, скажем, по птицеводству или звероводству?

— Да, это полезно, но, тем не менее, книга никогда полностью не заменит жизнь, она может только уточнить собственные наблюде­ния, собственные пробы, собственные творческие попытки. Воз­можна и такая последовательность работы: сначала книги — потом пробы, но все равно должна быть связь с практикой. Зная все, изу­чив все по книге, надо, тем не менее, *пробовать собой* (это было подчеркнуто Л.А.: *пробовать собой).*

Л.А. предложил студентам сделать массовое упражнение «Пти­чий двор». Вспомнить птичий двор, выбрать себе птицу, вспомнить структуру птичьего тела, логику физической жизни птицы.

**Из прошлого**

**337**

— *Если вам сидя неестественно вспоминать — вставайте, —* ска­зал он.

Студенты, разумеется, встали, но тут же один получил замеча­ние за то, что, вставая, порвал процесс жизни в себе.

— *Нужно вставать, продолжая воспоминание.*

Возник массовый этюд: птицы ходят, едят, ныот, засыпают, про­сыпаются, снова кормятся... Потом Л.А. ввел обстоятельство: дождь.

Немногое, честно говоря, получилось в этом упражнении у сту­дентов. Может быть, потому, что они не знали, каких именно птиц пробовать, может быть, они поторопились. А вот засыпание птиц, к примеру, получилось. И еще когда птицы бегали под дождем, — возник живой ритм... Л.А. сказал, что нужно съездить в совхоз по­смотреть птиц.

Дальше следовала очень важная мысль:

— *Все-таки вы показываете, вы делаете для кого-то, а исследо­вать, проверять и пробовать надо для себя... Другого обманешь, а себя нет. Если человек делает для себя, то обман исключается, мы ведь себя не обманываем...*

**Сено**

Игорь Н. начал делать этюд «Сено». Л.А. остановил. Причина: работа не может быть вне мысли, вне внутренних текстов. Дальше пошли конкретные замечания, например:

— *Важно точно выполнять детали, общие для всех в данной ра­боте, но особенно важно найти индивидуальное проявление человека в этом действии.*

О том моменте, когда студент поднимает сено на вилы и несет через двор: *«Главное тут не добежать, а удержать сено на ви­лах».*

Еще Л.А. повторил свою мысль, высказанную на прошлом уроке.

— *Когда ты что-то сделал хорошо, у тебя возникает «подпрыг чувства». То есть, опять же каждое последующее действие возника­ет на энергии удовольствия или неудовольствия от совершения пре­дыдущего.*

Корректируя этюд «Сено» для того, чтобы проверить напряже­ние в ногах и дыхание, Л.А. велел студенту на вытянутых руках поднимать другого студента: *«Любое движение начинается с пятки. Одно движение переливается в другое. Ничего нельзя начинать с нуля и ничто нельзя заканчивать точкой. Пусть* — *многоточие...»*

**22 Заказ № 1775**

338

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**«О бренности» и «Раскольников»**

После этих этюдов по цепочкам физических действий, взятых из классической литературы — по Чехову и Достоевскому — Л.А. впервые попросил студентов обсудить увиденные работы.

Забегая вперед, скажу, что «Раскольников» ему понравился. Од­нако он заметил: «Комнату Раскольникова Достоевский знает луч­ше, чем мы знаем свою комнату, и в ней должно быть интереснее, чем в своей».

Эта мысль возникла у Л.А. полемически, в ответ на оправдания Андрея Р. после этюда «Установка телефона». Андрей тогда гово­рил:

-Лев Абрамович, я ведь в своей комнате, я ее так хорошо знаю, что не обращаю внимания на мелочи, не воспринимаю ее в деталях!

— *Ну, и что в этом хорошего? Да, мы свою комнату не знаем. А Достоевский комнату Раскольникова знает досконально, и значит, это важно и для самого Раскольникова.*

В целом Л.А. похвалил Юру К. за «Раскольникова» — за общую логичность, а вот Андрею сказал, что в этюде по Чехову не разгада­на логика человека, готовящегося к еде, что Андрей в чеховскую логику не попал.

— *Правда, коротенький рассказ Чехова в этом смысле труднее, так как в нем не написаны обстоятельства, тогда как у Достоев­ского обстоятельства объяснены подробно...*

...ЛЕТОПИСИ Игоря Н., Наташи К., Антона К., Андрея Р. Эти остроумные, хорошие летописи, к сожалению, не получились — студенты были зажаты.

**Из педагогической тактики Додина**

Даниил П. собирался показать фрагменты своего режиссерского «взгляда», но Л.А. возмутился — очень долго и лениво готовили декорацию — и не стал смотреть. Массовый этюд «Колодцы» Л.А. тоже смотреть не стал. С его точки зрения, студенты слишком вяло реагировали на его замечания: *«Все, что вы делали сегодня — скуч­но, ваши лица не реагируют на мои слова. Мои замечания надо вы­полнять сразу, даже если вы их не понимаете, ибо, выполняя, и пой­мете. Мне не нужна простая добросовестность, мне интересно только то, что интересно вам и чем вы хотите со мной, зрителем, поделиться. Вот и сегодняшний зачин ваш был дежурным; в серьез­ном своем разделе он не заставил волноваться, а в смешном не за­ставил смеяться».*

**Из прошлого**

**339**

Затем Л.А. коснулся процесса самовоспитания: *«Без боли и кро­ви мозоли не сорвешь. А у вас есть мозоли, есть закостенелость, за-дубелость. Самовоспитание не может быть безболезненным, не мо­жет быть бесконфликтным».*

Потом он дал задания.

Первое: этюд по классической литературе (уже не упражнение па цепочки физических действий, а полноценный этюд по класси­ческому произведению).

Второе: этюд на тему «огромная тяжесть» или «огромный риск для жизни».

Третье: этюды на тему «я это люблю» или «я это ненавижу».

Забегая вперед, должен сказать; эти задания в первом семестре не понадобились, мы их практически не смотрели — так уж сложи­лось. Впрочем, все эти задания, эти учебные мотивы, конечно же, откликнулись и по существу пронизали дальнейшую работу — и над «Стройбатом», и на втором курсе, когда без этого не могла бы, видимо, начаться серьезная работа над Чеховым.

**ВЕЧЕР ТРЕТИЙ**

Он имел уже совершенно другую тему. Тогда, 6 декабря, состо­ялся показ этюдов по «Стройбату» С. Каледина. (Осуществленный впоследствии спектакль был назван «Гаудеамус».) Напомню: эта работа была абсолютно самостоятельной. Примерно месяц прошел с того момента, как студенты получили соответствующее задание, хотя наиболее интенсивная работа была проделана в последние дни. Наверняка она особенно интенсифицировалась иод влиянием состоявшихся двух встреч с мастером.

Ребята показали зачин «Физзарядка в армии» и этюды «На КПП», «Сиделка», «На губе», «Ленинская комната», «Санчасть», «Мотоциклист», «Прощание». Показали в целом очень хорошо, с первом, эффектно. Было видно, что они работали над «Стройба­том» увлеченно, с подъемом, и главное — творчески очень грамот­но. Верным была работа этюдами — они не стали инсценировать и репетировать повесть, а готовили этюды в связи с повестью. Верно, что они вспоминали и изучали жизнь, что использовали подлин­ные солдатские письма, что выслушивали очевидцев армейской ре­альности. По-моему, актерски очень хорошо проявились Даниил, Наташа, Сережа и Игорь Н., чуть похуже — Олег, Юра и Игорь К. (Не очень мне тогда понравились Андрей и Антон. Но сейчас это, конечно, уже не важно.)

После показа Л.А. попросил студентов рассказать, как шел про­цесс работы. Рассказывали они очень интересно. Было ясно, что

340

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

они использовали свой жизненный опыт, весь запас впечатлений. Они были прекрасны в своих рассказах. Л.А. просил их подумать, какова разница между их работой над этюдами и работой над «Стройбатом»... Вывод Л.А. сделал такой: *«В пробах этюдов вы были бесчувственны, а значит, вы были и формалистами, а здесь вы формалистами не были. Человек и в жизни играет только в инте­ресное. Вам было интересно — было интересно и нам, а раньше и вам и нам было скучно».*

Не обошлось и без «спора». Студенты сказали, что, мол, вообра­жаемый предмет мешает психологизму, Л.А. стал убеждать их в том, что это нужно, полезно и т. д. Впрочем, тогда он их, кажется, не очень убедил.

Итак, в обучении возник резкий поворот. Что тут важнее было — включение в процесс обучения руководителя курса или по­ворот к «Стройбату», трудно сказать. Видимо, и то, и другое. Во всяком случае, сложилось так, что и этюдная, и классическая тре-нинговая части с этого времени стали постепенно уходить в песок.

Программа обучения оказалась воистину экспериментальной!.. Впервые в практике института после первого семестра не было обычного зачета по актерскому мастерству в виде традиционных этюдов. Поворот в сторону «Стройбата» стал окончательным.

Тем не менее, какое-то время шли еще две линии параллель­но — «Стройбат» и, так сказать, классическое обучение.

**ВЕЧЕР ЧЕТВЕРТЫЙ**

Были показаны «Зачин», «Взгляд», этюды.

...Наташа показала очень неплохой этюд по «Робинзону Крузо», с хорошей планировкой, с хорошей энергией. Она была первая, кто подхватил нерв «Стройбата». Игорь Н. показал этюд но Джеку Лондону, Сережа — этюд «Фотография»...

Л. А. дает упражнение: тянуться к потолку, потом расслабиться до локтей, йотом — до нояса, упасть... Потом велит вскочить с рас­каленной плиты, йотом «зад приморозило к металлу», потом схва­тить горячую кастрюлю. Ругает за заторможенность реакций: кроме «ой!» никакой реакции не было.

— *От хватания горячей кастрюли может начаться такой по­ток поступков, которого хватит на полдня. Надо действовать, надо делать, надо использовать «если бы», тогда, в конце концов, придет и боль от ожога. Нужно действовать азартно, изобретате­льно, нельзя ждать боли* — *нужно действовать. Иногда даже я, зри­тель, или даже я, актер, не могу понять сперва, где боль, а где преу-*

**Из прошлого**

**341**

*величение. Во всяком случае, ни в коем случае не ждать боли, совершать действие, и все.*

*—* Лев Абрамович, а как с наигрышем в таком случае?

— *Надо оправдывать резкую реакцию, ~ тогда выяснится, наиг­рал или нет. При оправдании такой реакции в первый момент вести речь о наигрыше не стоит. Хуже всего, когда ничего не движется и ничего не происходит, плохо,*

*когда актер не дышит... Мне ваша работа с воображаемым предметом не нравится, у вас не подлинность, а имитация... Если что-то не получается, что-то не идет, то надо обострить свои действия препятствием.*

Игорю Н.: *«Дышать крупно, действовать, потом оправдывать. Чтобы добиться правды, нужна смелость, нужна воля, нужна «на­глость» и воображение, которое эту «наглость» оправдывает».*

Наташу Л.А. похвалил за длительность этюда, за организацию

пространства.

И еще: *«Отнестись к чему-то как к важному. Отнестись».*

**О режиссерском «взгляде»**

В формальных построениях должна быть еще во много раз бо­льшая точность, нежели когда мы что-то строим в формах самой жизни. Формальный мазок сделать гораздо труднее, чем нарисо­вать реалистический домик. Это требует идеальной точности. Фор­мальное имеет свои законы. Во всех упражнениях, даже шуточных, даже эксцентрических, все же должны отражаться этические и эс­тетические законы профессии. На этом уроке Л.А. высказал также один из своих основных педагогических тезисов: *«Через напряже­ние — к свободе».*

**Из педагогической тактики Додина**

Л.А. не дал студентам обсуждать увиденное. Наверно, он прав: жалко времени. Но, конечно, это еще означает его полную убеж­денность в том, что он говорит, и что не требует их соразговора.

**ВЕЧЕР ПЯТЫЙ**

Это был недлинный урок — Л.А. торопился в театр на репети­цию.

Зачин. Летопись. Вопросы студентов по «Стройбату». Ответы Л.А. Одно из его соображений было такое: «Режиссер должен в нужный момент в нужном месте уметь произвести нужный удар».

Интересное замечание Андрею Р.: *«Когда мы человека спрашива­ем: «Что с тобой?», мы говорим, отталкиваясь не от его самочув-*

**342**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

*ствия, а от его поступков. Заботиться нужно о том, что нужно со­вершить, а самочувствие вспоминается само, параллельно...»*

После этого урока в занятиях но актерскому мастерству насту­пил десятидневный перерыв.

Студентам было дано время, чтобы они немножко отдохнули, чтобы посмотрели в Малом драматическом театре «Дом», «Звезды на утреннем небе», «Повелителя мух», «Возвращенные страницы» и чтобы готовили новые этюды по «Стройбату».

**Второй просмотр «Стройбата»**

Он состоялся 26 декабря.

Были показаны этюды: «Песнь песней», «Искушение», «Рояль», «День рождения», «Больница», «Братья», «Сон», «Артист», «Пи­рушка».

Я бы назвал этот показ не учебным, а скорее рабочим. Если прежние встречи с Л.А. были нацелены на то, чтобы как можно точнее сговориться о сути профессии, об основах мастерства, то те­перь началась работа по созданию спектакля — пусть пока туманно просматривающегося вдали. Конечно, и сейчас ребята учились, и сейчас они жадно слушали и записывали замечания мастера, по все-таки теперь уже шел разговор, нацеленный на реальный спек­такль. Л.А. говорил как бы одновременно и со студентами, и с ре­жиссерами сочиняемого спектакля. Поэтому тут вперемешку стави­лись вопросы и актерского мастерства, и режиссуры, и драматургии. Обсуждались проблемы режиссерского приема, ком­позиции, жанра. И теперь уже не делалось никаких скидок на уче­ничество. Да и сам Л.А. был уже немного другой. Он был озабочен будущим спектаклем, прежде всего. И студенты должны были раз­делить с мастером эту его творческую озабоченность, его нерв, его цель. В этом, собственно, и состояла теперь учеба.

**Конец семестра**

2 января 1990 года был проведен официальный зачет по актер­скому мастерству и режиссуре за первый семестр обучения. Вернее сказать, был завершен зачет, так как по актерскому мастерству сту­дентам были справедливо зачтены их показы по «Стройбату». Что же касается собственно режиссуры, то здесь зачет проводился так: студенты представили и защищали свои варианты режиссерского сценария спектакля «Стройбат»...

Так стремительно, парадоксально и, по-моему, эффективно раз­ворачивалось обучение режиссеров в классе Л. А. Додииа.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

Ниже помещены не публиковавшиеся ранее материалы из архива Ни­колая Васильевича Демидова. Его имя в последние десятилетия зву­чит в театральных кругах постоянно. «Демидовские этюды», «Деми­довские упражнения» — это слышали, пожалуй, все театральные педагоги. Многие увлекаются этим, пробуют, хотят ввести в свою пе­дагогическую практику тончайшие методические и тактические прие­мы Демидова. Правда, это оказывается не так просто сделать... Мы интересуемся Демидовым давно и рады, что внесли свой посиль­ный вклад в популяризацию его педагогических идей: дважды мы ини­циировали собрания Совета театральных педагогов СТД, посвящен­ные педагогике Демидова, мы также опубликовали в предыдущем нашем педагогическом сборнике статью М. Н. Ласкиной «Забытое имя» и т. д. Сейчас имя Демидова уже перестало быть забытым. В прошлом году вышли, наконец, первые два тома его «Творческого наследия». И нам очень приятно опубликовать здесь новые материалы из демидовского архива. Большое спасибо за это Маргарите Никола­евне Ласкиной.

И еще одно замечательное педагогическое имя — Михаил Михайло­вич Буткевич. Увы, весть о его педагогике дошла к нам в Петербург с большим опозданием, только с посмертным изданием его громадного литературного труда «К игровому театру». Эта книга необыкновенно богата и многослойна. Здесь и мемуары (причем, не просто мемуары, а настоящий роман жизни театрального мира), здесь и автобиогра­фия М. М. Буткевича (и человеческая и педагогическая), здесь и ори­гинальный анализ шекспировских пьес, здесь, наконец (а, может быть, это важно в первую очередь) — четко проработанная методика обучения режиссуре.

Книга Буткевича не касается впрямую обучения актеров. Однако в концепции «игрового театра», конечно же, роль актера велика, мы бы сказали, величайшая. Вот почему мы решили привести здесь фраг­мент из этой прекрасной книги, которая, к сожалению, уже становится библиографической редкостью. Причина, по которой мы останови­лись именно на том эпизоде, который вам предстоит прочитать, ясна:

**Приложенине**

**345**

Буткевич (ученик А. Д. Попова и М. О. Кнебель) касается этюдной темы. Правда, Михаил Михайлович различает собственно «этюды», а также «опыты» и «эксперименты». Последние он считает самым высо­ким классом театральной методологии и наиболее близкими к сцени­ческой правде и сценической игре. Но про «эксперименты» лучше чи­тать в самой книге М. М. Буткевича, которую мы желаем вам впоследствии разыскать, а то, что будет приведено у нас, — из «опы­тов». Однако читатель вполне разглядит у этого «опыта» его этюдное происхождение. Как, впрочем, этюдами фактически являются и «экс­перименты».

*В. Ф.*

**Н. В. ДЕМИДОВ. НОВЫЕ МАТЕРИАЛЫ**

Школа театрального педагога и режиссера Николая Васильевича Демидова (1884-1953) возникла и получила свое развитие в нед­рах «системы Станиславского». Непосредственное общение и со­вместная работа с творцом «системы», общие художественные иде­алы — вот что сближало Демидова со Станиславским и на протяжении многих лет делало их необходимыми друг другу.

Начиная с 1911 года, момента их сближения (знакомство состо­ялось еще раньше — в 1907 году), Демидов был участником про­цесса создания «системы», а также и проводником ее в жизнь. В 1926 году К.С. писал: *«Николая Васильевича Демидова я знаю 15 лет. Это человек полный подлинной любви к искусству и самоот­верженный энтузиаст.../.../ Все время он помогал мне в разработке богатого и сложного вопроса об актерском творчестве. В настоя­щее время, я думаю, это один из немногих, который знает «систе­му» теоретически и практически. Четыре года он пробыл в моей Оперной студии в качестве режиссера и преподавателя. Два года руководил Школой Художественного театра и вел там (после Су-лержицкого и Вахтангова) воспитательную работу по «системе».*

Таким образом, сведения, сообщаемые Демидовым о характере работы Станиславского по воспитанию актера, приводятся не но слухам или чужим воспоминаниям, а по его собственным наблюде­ниям. В ходе педагогической практики у Демидова возникли прин­ципиальные расхождения со Станиславским в вопросе о ПУТЯХ достижения искомого идеала, но Станиславский продолжал высоко ценить творческие возможности Демидова как педагога и теорети-

**346**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

ка. Не случайно именно Демидова он пригласил для совместной работы над завершением книги «Работа актера над собой». Два с половиной года (1934-1937) общение их было иаитеснейшим. *«Бо­льшую помощь оказал мне при проведении в жизнь «системы» и при создании этой книги режиссер и преподаватель Оперного театра моего имени Н. В. Демидов, —* писал Станиславский. — *Он давал мне ценные указания, материалы, примеры; он высказывал мне свои суждения о книге и вскрывал допущенные мною ошибки...».*

В это же время Демидов ведет занятия с актерами и режиссера­ми Оперного театра им. Станиславского, то есть опять-таки являет­ся непосредственным свидетелем деятельности К.С. В таком «гор­ниле» — в союзе и споре со Станиславским — и выковывались новые приемы Школы Демидова, его новая «этюдная техника». А параллельно, основываясь на своей практике, Демидов вел науч­ную теоретическую разработку природы творческого процесса ак­тера.

Были у Демидова и собственные театральные студии, и театра­льные школы, в которых он преподавал, и театры, в которых рабо­тал, используя свою новую систему и накапливая материал для со­здания душевной техники актерского творчества. В связи с чем еще в 1931 году он писал своим студийцам: «...Как я хотел бы приохо­тить вас записывать весь свой большой и маленький опыт. Никто этого не делает, а надо. Надо! Это серьезное и большое дело».

Сам Демидов взял это себе за неукоснительное правило. Мно­гие годы он вел записи «па память». «Подорожные находки» — так он их называл. Эти многочисленные, довольно толстенькие пачки из отдельных листочков хранятся в архиве Демидова. Мысли, за­фиксированные в заметках, затем развивались и, обогащенные по­стоянной практикой, превращались в главы будущих книг.

Многие записи уже использованы автором при написании тех книг, которые вошли в изданные в конце 2004 года два тома «Твор­ческого наследия» Н. В. Демидова. Другие — предназначались им для следующих книг, замысел которых Демидов не успел до своей смерти осуществить, и будут, вероятно, опубликованы в третьем томе «Наследия». Но есть в архиве и материалы, как бы вынесен­ные за скобки самим Демидовым. Они связаны с вопросами, уже затронутыми в законченных книгах, однако, видимо, Н.В. считал, что они могут или перегрузить книгу или отвлечь внимание в сто­рону от непосредственно рассматриваемого вопроса.

В числе таких материалов — и заметки, касающиеся «Системы Станиславского». Конечно, тема эта постоянно присутствует в из-

**Приложенине**

**347**

данных книгах, но остановиться на ней еще раз, думается, нелишне. В то же время необходимо настоятельно напомнить, что заметки эти писались Демидовым в разные годы и предназначались в этом виде главным образом для себя.

*Маргарита Ласкина*

**НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕТКИ**

**ИЗ АРХИВА Н. В. ДЕМИДОВА**

**Вопросы, «системой» не разрешенные**

Кроме вопросов, поднятых «системой», в нашем деле выплыва­ют и такие, какие там как будто и не затронуты. Однако, если хоро­шенько вчитаться, то хоть не прямо, а косвенно о большинстве этих вопросов сказано. Например, нет вопроса — **что такое жизнь на сцене.** А, не решив его, странно говорить о переживании, а тем более настаивать на нем. Существует утверждение, превратившееся даже в аксиому, что «в жизни все у пас делается само собой, в ис­кусстве же мы так жить не можем, тут, наоборот, все должно быть обдумано и выверено — каждое движение, каждое действие».

Но почему же в таком случае мы говорим: «переживания», «правда», «жизнь» на сцене... И рядом с этим К.С. всю жизнь свою отдал, чтобы решить вопрос: как достичь искусства переживания? Как достичь правды? И кроме того, на репетициях сам он всегда показывал не только необходимость, по и возможность этой жизни.

Что касается того, что жить на сцене, как мы живем в быту, не­льзя — это, действительно, верно, нельзя. Жить там надо но-друго-му: жить надо ТВОРЧЕСКИ. В этом и состоит наше искусство. Что значит жить творчески? Это значит — жить в роли воображае­мого лица и среди воображаемой обстановки, фактов, людей. Как же можно жить, будучи воображаемым и среди такого же вообра­жаемого? После того, как физиолог Павлов объяснил, что слова и мысли - это ВТОРАЯ СИГНАЛЬНАЯ СИСТЕМА, после этого ВООБРАЖАЕМОЕ актера становится понятным, как вполне реа­льная сила.

Органы чувств — наша первая сигнальная система. Например, если мы вместо того, чтобы ударить но гвоздю, который мы забива­ем, неловко ударим по пальцу, — мы рефлекторно реагируем па боль. Боль пальца — сигнал действительно случившегося факта. Вторая сигнальная система — наши слова и мысли. Пусть никакого удара на самом деле и не было, но одно представление о том, что

348

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**Приложенине**

**349**

молоток сорвался и неожиданно сильно стукнул по пальцу, уже явится СИГНАЛОМ, и мы рефлекторпо начнем ощущать и боль, и удар, как будто это действительно случилось.

В жизни эта реакция па воображаемый удар, как не соответству­ющий действительности, сейчас же **затормаживается.** Но РЕАКЦИЯ ФАКТИЧЕСКИ УЖЕ БЫЛА - В ЭТОМ ВСЕ ДЕЛО.

Вся творческая актерская работа и заключается в том, чтобы да­вать ход этой рефлекторной реакции на слова, на мысль, на вообра­жаемое, словом, па вторую сигнальную систему. Давать ход, не тор­мозить, как это мы делаем в быту.

Недаром П. С. Мочалов говорит в своей статье для артиста: «Глубина души и пламенное воображение суть две способности, со­ставляющие главную часть таланта».Глубины души можно требо­вать от исполнителей великих характеров и больших страстей, что же касается воображения — им должен обладать всякий, посвятив­ший свою жизнь сцене. Да оно и есть всегда, только надо не ме­шать ему и уметь дать ход.

Тема о жизни на сцене настолько серьезна и велика, что нужда­ется не в таком беглом обсуждении. Здесь же приходится ограни­читься только отдельными замечаниями.

Второй вопрос: **о творческой свободе.** Когда смотришь на сцене крупного актера или в удачных местах исполнения актера и сред­него, то первое, что бросается в глаза, — полная органическая сво­бода.

И сам Станиславский, когда у актера не выходило, чего добива­лись от него, — не выдерживал и сам показывал как надо, т. е. про­игрывал сцену. Что было при этом? Тут были и «действие», и «за­дача», и «внимание»... Но главное, что поражало и прельщало — всегда была огромная, удивительная, беспредельная творческая свобода. Казалось, не он делает или играет, а как-то у него все само собой делается, и что иначе нельзя, настолько это убедительно, верно, органично.

И когда актер «заражался» этой органичностью, этой творче­ской свободой Станиславского, то его повторение под свежим впе­чатлением сразу сдвигало дело. Если же актер по-прежнему пытал­ся «обмозговать» да разобраться в том, что и как надо, — дело стояло.

Как относился сам К.С. к этой творческой свободе? Теоретиче­ски она у него почти не затронута, но практически те, кто достаточ­но внимательно приглядывался к нему и его репетиционной рабо­те, могли видеть, что она у него играла огромную роль.

•XI

Знаменательны слова Станиславского Хмелеву на одной из по­следних репетиций «Горячего сердца»: «Вы будете хорошо играть только тогда, когда добьетесь внутренней и внешней свободы». Та­кие слова, такие «случайные» мысли, брошенные как бы между прочим, если их соединить с наблюдением за его личным поведе­нием в минуты творчества, значат очень многое. Самому ему эта сценическая творческая свобода была свойственна, как нам свойст­венно дышать. Может быть, потому он и не выделял ее: о чем гово­рить? Дышать — это разумеется само собой.

Между тем, это совсем не так просто. Станиславский много го­ворил о связанности актера, и причину этого он видит, прежде все­го, в наличии зрительного зала — актер сжимается и делается сам не свой. Все естественные его проявления извращаются, и о той свободе, какая у него в жизни, не может быть и речи.

Чтобы отвлечь актера от такого влияния публики, К.С. сначала давал «физические задачи». Это помогало. В конце он перешел на «физические действия». При исполнении их актер полностью от­влекался от публики и становился творчески свободным. Но как только «физическое действие» кончалось, так кончалась и свобода. И надо было переходить на другое действие, чтобы теперь оно спа­сало от зрительного зала.

Только актер в силу своей особой одаренности, или тот, кото­рый путем верного воспитания и тренировки владеет творческой свободой, в таких поддержках не нуждается. Он получил «я есмь» (все равно, каким путем, а в данном случае при помощи «физиче­ского действия»). И теперь достаточно только *не мешать себе,* и оно, это появившееся «я есмь», не затормаживается, не спугивается и полностью захватывает его. Он не препятствует, свободно пуска­ет себя на это состояние, и этим самым творчески становится дей­ствующим лицом. А теперь, находясь в образе и обстоятельствах его, он репетирует дальше.

Итак, давая себе, своему творчеству свободу пускать себя на то, что органически идет само собой, без этого культуры творческой свободы быть творческим нельзя. Все, что возникло хоть на мгно­венье в воображении, должно захватить актера и становиться для него жизнью. Если же оно, едва появившись, в следующее мгнове­нье затормаживается, в нем нет никакого толка.

Поэтому, выработка этой творческой свободы должна быть по­ставлена на одно из первых мест. Педагогический опыт показывает, что и начинать воспитание ученика надо именно с нее. Это должно быть ОСНОВНЫМ ПРИНЦИПОМ воспитания актера. Только

**350**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

такой актер и способен быть художником сцены, а не послушным выполиителем воли режиссера или (что уж никуда не годится) ко­пировщиком его. Этот принцип — не измышление теоретика, он возник в деле преподавания и воспитания актера и показал свою целесообразность как в школе, так и на сцене.

Третий вопрос: **о главной цели воспитания ученика** театраль­ной школой. Надо ли его готовить для работы с постановщи­ком-режиссером, или же делать упор на вскрытие его дарования и на развитие основных его творческих качеств и сил.

Об этом уже было кое-что сказано, остается только дополнить. Станиславский принужден был работать так с актером потому, что был связан выпуском спектакля. Так же поступили и все другие режиссеры. В театральных школах ведут преподавание «мастерства актера» тоже режиссеры театров. И вместо того, чтобы находить способы вскрывать индивидуальное дарование художника-актера и развивать в нем главные актерские способности, они продолжают свое обычное дело — тоже СТАВЯТ этюды, отрывки, водевили, пьесы. То есть, работают над материалом спектакля, а не над *мате­риалом актера.*

В этом подходе к актеру кроется причина многих и многих оши­бок театральных школ. Благодаря ему понимание того, *что* такое дарование актера, как вскрывать и воспитывать его, каковы необхо­димые для творческого актера качества — понимание всего этого как у педагога, так и у самого ученика, повернулось совсем не той стороной, какой бы следовало.

Сюда же относится и вопрос о режиссере. Если актер буде вос­питан с наклонностью и готовностью к творчеству, а не только к исполнению заданий режиссера, — надо, чтобы и режиссер умел использовать эти *творческие* актерские качества, а не гасил бы их.

**Почему в основу**

**всего должна быть поставлена СВОБОДА**

При чтении моей книги («Искусство жить на сцене») может по­казаться, что вот, взял одну частичку великой «системы Станис­лавского» — свободу и непроизвольность, — развил ее, гипертро­фировал и назвал это СВОЕЙ системой. Дело тут в том, что Станиславский работал над пьесой и над каждой ролью или даже каждой сценой — отсюда и «задачи», и «круги» и проч. Но никогда он не работал над ТАЛАНТОМ актера.

**Приложенине**

**351**

Если и работал, то только над тем, чтобы актер провел эту роль или данный кусок сцены хорошо или даже и талантливо. Но как? Какими средствами и свойствами вообще надо обладать, чтобы и ДРУГАЯ РОЛЬ проводилась тоже талантливо — этого нет и ни­когда не было. «Внимание», «круг», «ослабление мышц» — все это как будто бы и оттуда, но методы развития этого совсем не для те­атра, не для творчества актера на сцене. А какие-то... неизвестно для чего. Для данной сцены.

Станиславский как режиссер, всю жизнь выпускающий спектак­ли, не был теоретиком, педагогом, вырабатывающим главные свой­ства таланта. Он был педагогом для данной роли. Достигал он хоро­ших результатов не тем, что открывал у актера ИСТОКИ ТВОРЧЕСТВА, а тем, что «делал» ему роль, а что касается хороше­го и верного самочувствия — он его или просто **показывал,** т. к. сам был хороший актер, или расшевеливал актера. А в чем тут все дело? Где главные пружины? — он и сам не знал, думая, что это или «зада­чи» или «физические действия». Но эти последние годятся только для данного места для данной роли, а не являются СОЗИДАЮЩИМИ ТАЛАНТ этого актера.

Конечно, оттого, что актер сыграл двадцать ролей, да еще каж­дую по сто раз — у него укоренилась привычка быть более или ме­нее правдивым — это если за ним наблюдать на каждом спектакле и направлять, а то скоро-скоро все сползет к нулю. Ведь ГЛАВНЫЕ-ТО СВОЙСТВА ТАЛАНТА НЕ ПОСТАВЛЕНЫ ВО ГЛАВУ УГЛА!

И вот все, ушедшие на сторону из Художественного театра, про­падают: они ничего как актеры не умеют. Если что и умеют, то то­лько как режиссеры-постановщики.

В дополнение ко всему: в «Системе Станиславского» никакой СВОБОДЫ и НЕПРОИЗВОЛЬНОСТИ и не было никогда.

О значении свободы

Вот почему я ставлю ее во главу угла. Вот почему даже начинаю с ее развития.

Станиславский Хмелеву: «Вы будете хорошо играть только тог­да, когда добьетесь внутренней и внешней свободы». «Вы добье­тесь...». Почему «вы»? «Вы», а не «Я покажу вам как этого добить­ся»? Потому что он и сам не знал — КАК. Не знал, КАК и не знал, в чем секрет этого состояния и процесса — «СВОБОДА».



**Вениамин Фильштинский. Открытая педа**

**352**

Дело пе только в свободе, надо еще и управлять ею. Но одно управление без свободы — только сухое рассудничанье. Вот это управление без свободы и есть то, что породила «система» Станис­лавского. Да и разница в «управлениях»: у него все сознательное, обмозгованное и решенное, а мое управление идет из глубины от художественного вкуса и получает источник от ЗАДАНИЯ. А зада­ние перерабатывается творчески, а не рассудочно.

Станиславский — режиссер для кино, а не для театра.

Работа с актером Станиславского или, точнее, «система» его ра­бота с актером больше годится Pie для театра, а для кино.

На репетициях он иногда доводит актера до высокого творче­ского состояния, а потом, оказывается, повторить этого актер ни­когда не может — это вдохновение актера было в единственный, неповторимый раз. Т.е., совсем как для съемки кино: довести акте­ра до того, чтобы он сыграл великолепно — снять — а больше от него исполнения этой сцены пе понадобиться.

А в театре все наоборот: играть надо не на репетиции, а на спек­такле, да не одном, а, может быть, на десятках или даже сотнях...

Чего же не хватает в его системе работы с актером (да, по-види­мому, и во всей «системе»)? Развития творческой свободы *как ка­чества.* Как качества, без которого актер уже не может быть на сце­пе.

Для этого не пад отдельной (данной) сценой надо работать, и этим ограничиться, а, прежде всего, — развивать свое качество. То­лько тогда спектакль и будет расти: иначе неминуемо будет расша­тываться и падать.

**1953 г. 16.IV.**

«Система» — аналитический режиссерский путь, а пе путь к воспитанию творчества.

Везде и всегда, едва лишь заходит речь о «системе» Станислав­ского — для подтверждения ее высокого воспитывающего значе­ния — приводится пример «сквозного действия» и другие аналити­ческие пути режиссерского построения роли и выдаются за пути и приемы актерского творчества. Это огромное заблуждение.

При работе над ролью, — если нет привычки подходить творче­ски, художнически к созданию роли — конечно, такой аналитиче­ский путь и разумен и верен. Все это так. И «система» действите-

**Приложенине**

**353**

льно здесь делает свое полезное, нужное дело. Но или нужен талант, или необходимо на каждый кусок дать верное творческое самочувствие. Таланта может не быть (а чаще он запуган, загнан, Бог знает, куда), и вот, наскочили на «физическое действие». Надо решительно во всем, или, вернее, надо подо все подвести физиче­ское действие, тогда актер конкретно будет втянут в правду и орга­ничность своего пребывания на сцене и действия там — в тех же

обстоятельствах.

Как будто бы и волки сыты, и овцы целы. Похоже на то, что можно обойтись и без таланта — лишь одними небольшими спо­собностями... Похоже... Эрзац...

Станиславский: «Научитесь не играть, а правильно действовать на сцене, и вы будете готовыми артистами».

А, может быть, научитесь правильно ВОСПРИНИМАТЬ — это вернее? Действуется-то само собой. Только дай этому свободу. Для действия нужен только первый толчок, а там начнется восприятие, и дальше действие будет как реакция.

Что это значит *правильно* действовать на сцене? Исходя из вер­ных предлагаемых обстоятельств? Т.е., из верного и энергичного ВОСПРИЯТИЯ.

Все должно быть ощутительно до физиологичности. И действие важно своим *ощущением,* т. е., восприятием. Ощущать можно непо­средственно или беспредметно, или при помощи воображения, т. е., пользуясь второй сигнальной системой. Вот тут-то и путается Ста­ниславский, называя это физическим действием.

У меня написано, что Станиславский хотел создать крупного актера. Это совершенно неверно. Он ставил спектакль, видя при этом, что актер делает глупости, — он его выправлял, налаживал, и получалось правдоподобно (а иногда, у «Москвиных» — и правда). Словом, он верен себе: был постановщиком спектакля. Постанов­щиком скрупулезным.

И только, по мере работы над актером, он увлекался больше и больше поисками правды и наскакивал на подходящие приемы. Основной его прием (никем не опознанный) РАСКАЧИВАНИЕ. Затем всякие «элементы», и, в конце концов, «физическое дейст­вие».

В процессе их применения при раскачивании актера (по Мичу­рину), он достигал у актеров взлетов, но к ним не относился серь­езно, а как к единичному вдохновению, которого больше не будет.

23 Заказ № 1775

**354**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Короче говоря, он был все-таки ПРОФЕССИОНАЛОМ СВОЕГО ДЕЛА (дела постановки спектакля, а не воспитателем или создате­лем крупного актера. — *МЛ.)*

Немирович — актер, а Станиславский гораздо меньше актер, бо­льше режиссер.

Вот почему Станиславский «системщик» и системщик мел­кий — ему нужна помощь в элементарном. Не в истоках — к исто­кам склонность может быть только у актера, ведь у актера элемен­ты делаются сами собой... Станиславский многое хорошо играет, и играл так смолоду — это не противоречие. В какой-то степени он актер; но главное — режиссер. Это, во-первых, во-вторых же, толь­ко в некоторых ролях чувствует он себя актером, остальное ему приходится создавать насильно. Слеплять чуть ли не механически и, во всяком случае, мозаично, а не органично. Больше же всего это видно из разницы их режиссерских приемов. Когда на сцене затор, Немирович обычно говорит: «Дайте-ка я сам попробую — в чем тут делс.почему не выходит?» Идет на сцену и ищет — куда его потя­нет.

А Станиславский — начинает искать типичность. Или ка­кую-нибудь задачу, главным образом, физическую. Или предлагает: ну а как еще он может это делать? — ищите. Ну, а еще? И т.д. И он как будто бы даже больше любит работать не с *актерами по инстинктам,* а с такими же режиссерами, как он сам. Встречаясь с явлением настоящего *актерства,,* он, конечно, радуется и наслаж­дается (он же художник), но немножко и теряется — не знает, что ему делать и, пытаясь что-то прибавить, часто портит.

Конечно, не только один я почувствовал всю тягость и вредо­носность «системы» задач и анализа. Например, Сушкевич тоже, по-видимому, не очень большой приверженец своей прежней вос­питательницы («системы» — *МЛ.).* Но ведь это мало — увидеть не­пригодность и вредоносность — надо выход найти. У меня все и на­чалось-то с выхода. И когда он был найден, то этим самым он вытеснил и прежнее. Выход этот — *выработка качеств.* Качеств свободы и непроизвольности. Когда они есть, эти качества, то дела­ют понятными путь «без задач» и «без анализа».

Сначала воспитать непроизвольность процесса и свободу. А за­тем, частично вмешиваясь и подсказывая (отпускание или непере­стройку), культивировать эту свободу при публике, с чужими сло­вами. А дальше присоединить новые приемы (дыхат/ельная/

**Приложенине**

**355**

техника и проч.). Но все это па основе воспитанной раньше сво­боды.

Из сложного и неделимого процесса выделить поддающееся на­блюдению.

Что на него влияет?

Что его поддерживает?

Чем портит?

Наша возможность вмешат/ельства/.

Как мы вмешиваемся — портим.

Станиславский попытался вскрыть творческий процесс актера и уловить его законы. Материалом для исследования у него были ак­теры в репетициях над спектаклем. И он волей-неволей должен был вести свои исследования и свои занятия с уклоном создания роли и пьесы. Т.е., создания сложного художественного произведе­ния. При этой сложной задаче не могли быть уловлены и просле­жены главные исходные (основные) законы творчества актера, так как исходное (коренное) заслонялось сложностью работы над всем художественным произведением в целом. И выделенные им «эле­менты» творчества не являются исходными, причинными.

Произошло это еще и потому, что Станиславский воспитанием актера как такового (т. е. школой) НИКОГДА НЕ ЗАНИМАЛСЯ. Он готовил актера только как исполнителя данной роли, т. е. рабо­тал с ним и над ним только применительно к роли. Это не затраги­вало главных творческих качеств актера, того, что и создает акте­ра, — его силу, его способность к совершенному художественному перевоплощению, т. е., короче говоря, качества, которые взятые вместе, создают талант (дарование) актера...

**Из черновика письма Демидова**

**к В. И. Немировичу-Данченко. 1937 г.**

«/.../ В свое время, как Вы знаете, я был знатоком и поборни­ком «системы», но за последние 15 лет жизнь и практика незамет­но, шаг за шагом, отвела меня от нее, во всяком случае, от основ­ных ее положений.

Это случилось просто. Когда мне не удавалось привести в нуж­ное состояние актера методами правоверной «системы», я припи­сывал неудачу своим ошибкам и неумению, начинал повертывать методы так и этак и, в конце концов, добивался того, что мне нуж­но, но обертываясь назад, я видел, что действовал, помимо своего

356

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

желания, ДРУГИМИ средствами. Я стал приглядываться и вспо­минать работы других режиссеров и увидел, что когда у них полу- ' чалось, они действовали совсем иными — своими способами или под видом приемов «системы» применяли незаметно для себя и прямо противоположные приемы (так как делал сам автор «систе­мы»).

Константин Сергеевич предложил мне редактировать его книгу. Я взялся. В продолжении двух с лишним лет занимался этим, час­то с ним споря и склоняя на многие уступки, но все-таки, в конце концов, в результате этих принципиальных споров, как выразился Константин Сергеевич, «творческие пути наши разошлись» (хоть внешне и формально я сейчас режиссер Оперного театра Станис­лавского). /.../

**1931 год**

В сущности... какая разница между Станиславским и мной? Он хочет правды, и я хочу; он хочет творческого состояния, и я хочу. Может быть, разница та, что он изобретатель, а я — ученик его, и больше ничего? И как всякая синица мечтаю зажечь океан? Слава Богу, это не так. /.../

И теперь я понял разницу между тем, к чему стремлюсь я (и к чему уже имею первые пути), — и тем, к чему *привык* он. Именно привык. Раньше ведь и он хотел большего, да и теперь все время говорит об «актерской свободе творчества», о «большой правде», но на практике этого нигде около него нет: жизнь и театральный опыт это съели. Так же, как съела атмосфера радио мои слишком для них благие намерения.

Он с гениальным провидением выдумал для более скорой и вер­ной работы с актером над пьесой все эти свои «задачи», «общение», «я-есмь» и прочее, стал их разрабатывать, внес в них истинную жизнь... Но *истинную жизнь* надо, должно быть, начинать все-таки не с того конца, а со свободы. Вот тут-то и вкралась — лежит основная ошибка, а в результате ее — он толкует уже 35 лет акте­рам о правде — а они ограничиваются правдоподобием, он говорит о живой задаче, а у него задача переходит в старательность и на­жим. Он мечтал о творчестве на сцене (на самой сцене), а они забо­тятся только об «оправдании» режиссерских указок или, хотя бы и своих, репетиционных находок. Москвин на репетициях (пока ищет) гениален — а начинает играть — представляльщик и шту­карь.

**Приложенине** **357**

Как же так случилось? Как совершился этот переход? Думаю, что вся беда — в публике. Начали с «производства» — со спектак­лей. Можно ли положиться на случайности? Вот и стали фиксиро­вать.

А раз фиксация — вот и недоверие к творчеству. А раз недове­рие, вот и смерть его. Живое «Я» действующего лица искали — это правда. Находили, это тоже правда. Но заставляли его делать одни и те же вещи, одни и те же действия, подчиняться одним и тем же толкованиям сцены, хотя бы им самим когда-то облюбованным — вот живой образ и мертвел. Понемногу, едва заметно, даже и со­всем неуловимо: он только лишался одного, самого маленького — все, кроме этого маленького, было незыблемо, а это маленькое: *сво­бода.* А в свободе — ответственность за все и за эту свободу в том числе. А творец всегда творит свой целый *мир* со своими законами. А тут законы чужие — вот я уже и не творец сегодня.

Актер мертвел, теряя свою душу. Но войдите в положение ре­жиссера, не имеющего под рукой таких надежных актеров, чтобы можно было их пустить на эту совершенную свободу. Как быть? Таких актеров не было. Таких актеров нет и сейчас. Таких актеров не будет никогда..., если мы пойдем по линии «кусков», «задач» и вообще отдач, а не восприятия. Таких актеров не будет никогда, если не изменить в главном *принцип воспитания* (актера); если не ввести в корень его СВОБОДУ, культуру «свободы», «пассивно­сти», «отдачи своим ощущениям», «своим мало осознаваемым дей­ствиям», «веры в себя». Если не поставить главной целью: воспита­ние *интуиции на основах полной за нее ответственности.*

Я делаю ставку на гениальность, сидящую в глубине каждого человека и появляющуюся только при *абсолютной* свободе и при чувстве *абсолютной* же ответственности. А у него — на способ­ность, отшлифованную подходящими приемами.

**Есть и еще отличие**

Может быть, 5-6 лет тренинга в спорте, а, может быть, и неко­торые глубже лежащие и присущие мне качества, а, может быть, все это, вместе соединившись в одном устремлении, - породили во мне бесконечную веру в возможность переделки себя, развития и раскрытия себя до самых крайних пределов, о которых вначале не смеешь и мечтать - голова кружится.

**358**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Он тоже верит в тренинг. Но внимание его почему-то задержи­вается на областях, с моей точки зрения, внешних. /.../

**Из дневника. 1937 г.**

/.../ Раньше в Малом театре никто за правдоподобием не гонял­ся, им не прикрывались — бездарности провалились, а таланты да­вали правду. А теперь вооруженная новой техникой и новой ре­жиссерской «культурой» воцаряется понемногу посредственность. (Род же ее неистребим, как земляная блоха.) И вытесняет она со­бою сознательно и бессознательно тех, которые несут в себе огонь таланта. А, может быть, такова судьба всех школ? Всех — великих и малых, и в искусстве, и в философии, и в жизни?

Конечно, теперь, после Деда («Дед» — прозвище Станиславско­го в театральной среде. — *МЛ.),* уже невозможно возвратиться ко многим прежним ошибкам и примитивам, и это — огромно, но для всякого истинного художника (а для него тем более) разве в этом смысл и цель всех страданий? Самое главное, самое дорогое для создателя школы, трудно передаваемый аромат, волшебство шко­лы — в нем смысл и цель... и вот оно-то всегда понемногу и вывет­ривается... /.../

**Об этюдах как материале**

**для изучения творческого процесса**

/.../ «Этюды» (главный педагогический прием Демидова. — *МЛ.)* представляют собой простейшие случаи сценического твор­чества и при известном подходе к ним дают возможность просле­дить все ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЕ элементы творческого состояния актера.

Но, как бы ни были благодаря этим этюдам интересны, значите­льны и практически полезны все находки и выводы, как бы ни ка­зались они наконец-то избавленными от идеализма, в дальнейшем исследовании пора перейти за грань эмпиризма и вступить в об­ласть строгой науки. Теперь это более возможно, чем раньше, так как найдены условия, при которых неминуемо появляется творче­ское состояние актера, и оно по желанию может быть воспроизве­дено на практике В ЕГО ПРОСТЕЙШЕМ ВИДЕ.

Это является важнейшим условием для того, чтобы были воз­можны дальнейшие изыскания. Исследовать можно только при по-

359

оши ПРОСТЕЙШЕГО, в котором видно все главное. /.../ Остает­ся только не терять, а использовать до конца эту находку. /.../

**Новая СИСТЕМА**

При этой, указанной самой природой, системе (Демидова. — *МЛ.)* нет никакого насилия. При требованиях императивной систе­мы (внимание, круг, объект, я есмь и проч.) — обращение не к творческому аппарату, а здесь именно к нему. За этим и пришел сюда актер. Чтобы превратиться в большой, сильный талант — в

*атлета* сцены.

Но в «атлета» его не превращают, потому что не умеют и к это­му не стремятся. Обучают приличию сцены — прилично (правдо­подобно) держать себя на сцене и поддаваться обработке постанов­щика-режиссера. Т.е. убивают в нем *художника.* Эта же *новая система* воспитания как ученика, так и актера, целью своей имеет развитие (раскрытие) именно *таланта* в творчестве актера. А еще точнее, цель — талант ТВОРЧЕСТВА актера.

И творчество не только в репетиции, но и на спектакле, на пуб­лике. Она (новая система — *МЛ.)* научна (Сеченов, Павлов). Как подтверждение этого — из нее выросли новые приемы, такие как «свобода мелких движений», «отпускания», «неперестройка», «до-живание». Приемы, ставшие необходимыми в репетиционной рабо­те.

Только в соединении с этой новой системой могут быть пущены в практический ход приемы: «если бы», «предлагаемые обстоятель­ства» и некоторые другие. А главное: только при участии ее может быть использовано все наше воображение и, наконец, вся наша 2-я сиги/альная/ система. Важно, что вся новая система основана не на прибавлении требований (надо то, надо другое), а на *удалении* многого, что непременно появляется и *что мешает.*

При преподавании «системы» (Станиславского. — *МЛ.)* и при режиссуре по ее канонам я все время следил за тем, что *должно было быть и чего не было —* задача, действие, внимание и проч. По­том стал смотреть за тем, что ЕСТЬ — непроизвольность внешняя и внутренняя — и чему *надо дать ход* — *не мешать.*

Основное различие между «Системой Станиславского» и Но­вым путем.

Различие по самому существу дела

**360**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

Система Станиславского

Новая

Чего не хватает? (вни­мания, общения, круга, объекта, задачи и пр.).

Творческое состояние складывается из отде­льных элементов. Их надо развивать, каж­дый по отдельности.

Творческое состояние надо создавать, склады­вая из элементов.

Искусственное созда-вание жизни.

Все *уже есть,* и этим существующим надо пользоваться (естественные живые процессы).

Если в творческом состоянии и можно искусственно вы­делить те или другие «элементы» — дело не в их разви­тии, а в гармоничности их работы. Того внимания, какое есть у всякого данного актера, вполне достаточно. Лишь бы нормально шли все процессы. (Что касается, напри­мер, «внимания» — необходимо пускание на реакцию.). Творческое состояние — уже есть — надо только не ме­шать ему неумелым вмешательством или предохранить его от его собственных самозарождающихся ошибок (то­ропливости, подталкивания и пр.). Использование идущей, протекающей сейчас в актере, жизни.

Когда первый этап пройден и техника непроизвольности более или менее крепка (надо все время проверять и об­новлять) — тогда можно приняться и за элементы, но не те, что у Станиславского (внимание и пр.), а другие: *непе­рестройка, отпускание, бестелесность, дыхательная техника и пр.*

И третий этап (его понемногу можно вводить вместе со вторым): при работе над ролью подсказывать и задачу, и объект, и куски. Но при этом — неотступно следить за техникой непроизвольности и свободы.

«Система Станиславского» вызвала много всяких нападок, «раз­облачений» и издевательств — мне не пути с этими врагами и «критиками» ее. Они поносят и порочат ее совсем не потому, что слишком хорошо ее знают, постигли ее до конца, до дна, обдумали и выверили на себе и на других каждое из ее положений. В лучшем случае они чуть только притронулись к ней и отскочили: слишком трудно — надо работать, думать, перевоспитывать себя... А некото­рые даже и не притрагивались, а «знают» ее только понаслышке, с чужих, извращающих ее слов.

То, к чему привела автора (Демидова. — *МЛ.)* в деле воспита­ния актера многолетняя работа, — это по своим принципам и прие­мам нечто почти противоположное тому, что он (автор) делал вна­чале. И раньше казалось, что оно родилось совершенно независимо от «системы Станиславского» и никак с ней не связано — или же в противовес ей — настолько оно противоречит рационалистическо­му духу «системы».

На самом же деле сейчас, больше чем двадцать лет спустя, вид­но, что это новое родилось в самых недрах «системы Станислав­ского», выросло как ее естественное и неизбежное продолжение. И, не пройди автор через нее, не стукнись больно лбом о некото­рые ее рационалистические увлечения и поспешные теоретизирова­ния, — он, может быть, никогда не пришел бы в такой отчетливой форме к выводам и методам, изложенным здесь.

361

**Приложенине**

**Из дополнения**

Суммируем все ранее сказанное. Существует процесс творческо­го художественного переживания. Он является основой творчества

актера на сцене.

Метод, предложенный в этой книге (Демидов Н. В. «Искусство жить на сцене»), имеет целью привести актера к усвоению этого процесса и ознакомить на деле с законами его зарождения и тече­ния Этот метод возник в самой практике преподавания и воспита­ния и выкристаллизовывался в течение не одного десятка лет. Пусть он нуждается в доработке и пополнении, - принцип его и те результаты, которые он дает - являются действительными наход­ками на пути изучения и овладения процессом творческого худо­жественного переживания.

Основные положения этого метода:

1 Обработка *непосредственно самого актерского аппарата,* а не драматургического произведения, которое осуществляет актер (чем ограничиваются обыкновенно в театральных школах и в репетициях).

2. При вскрытии и развитии дарования не оказывать никакого насилия - только искусно убирать все, что мешает проявляться творчеству актера и поощрять это творчество.

3. Как результат описанной здесь культуры творческой свободы проявляются: а) самопроизвольно являющееся художественное пе­ревоплощение; б) свобода первой реакции; в) благоприятные усло­вия для жизни актерского воображения; г) беспрепятственное вли­яние второй сигнальной системы.

362

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

**М. М. БУТКЕВИЧ «ОПЫТ»**

Ох, уж эти этюды! Каких только функций им не приписывали, чему только не заставляли их служить! Однажды, пытаясь объяс­нить своим ученикам, что же такое этюд и не желая притом повто­рять чужие и затрепанные слова, я пришел к такому вот, довольно непривычному определению: *этюд* — *это опыт.*

Как в лаборатории: берем столько-то частей одного химического элемента, столько-то другого, столько-то третьего, смешиваем их в колбочке или реторте, затем вводим туда еще один элемент, четвер­тый, испытуемый, и наблюдаем, объективно и беспристрастно — смотрим, что из этого получится: изменение окраски, перемена фи­зического состояния или небольшой взрыв.

Так и у нас: берем некое количество предлагаемых обстоя­тельств, некий конфликт и некую актерскую задачу, погружаем в эту ситуацию конкретную «артисто-роль» (термин К. С. Станис­лавского) и смотрим, что получится, отбросив, насколько возмож­но, всякую субъективность и предвзятость. В свете сказанного мною в прологе книги о насильственном вовлечении и о доброво­льном вхождении в игру корректнее было бы употребить другое выражение: «и погружаем в эту ситуацию себя». Это, как вы сами понимаете, говорю я теперь, задним числом, а тогда, в далекие 60-е, в разгар этюдных проб, я еще не думал об этике игры, я безжалост­но и беспечно бросал артистов в различные ситуации, придуман­ные нами или взятые из репетируемой пьесы, бросал и испытываю­щим взглядом смотрел, что с ними будет: покраснеют? побледнеют? или взорвутся неожиданной истерикой.

Форма опыта улучшала репетицию, обостряла ее и приносила успех в девяноста случаев из ста. Я увлекся опытом и старался превратить в опыт каждую актерскую пробу. Анализируя очеред­ную пьесу, я занимался тем же: выискивал в ней возможность по­становки того или иного опыта.

Один из таких опытов я помню до сих пор.

Я репетировал любовную сцену: мальчик из приличной семьи познакомился в отделении милиции с уличной оторвой. Теперь о таких девочках говорят откровенно — проститутка, а тогда, в Со­ветском Союзе проституции не было и не могло быть, поэтому ли­хая искательница ночных приключений фигурировала в рубрике «юные парикмахерши». Маменькин сынок, будучи истинным джен­тльменом, после того, как их отпустили из милиции, отправляется глубокой ночью провожать свою даму до ее дома. Между молоды­ми людьми возникают сложные амурные отношения, в которых

**Приложенине**

**363**

взаимное презрение прихотливо перемешивается со жгучим инте­ресом друг к другу.

Сцена никак не шла: она получалась неестественно-театральной, капустнически-поверхностной, прохладной — в общем, невыносимо фальшивой. Трактующей о любви, но не имеющей к ней никакого, даже косвенного отношения. И дело было не в актерах, актеры были хорошие. Герой был мил, мягок и ироничен, героиня — эф­фектна и остроумна, но между ними ничего не возникало. Не со­здавалось поле порочного и опасного тяготения. От «провожанья» за версту несло, несмотря на очень смешной текст, непоправимой пресностью и скукой. Этюды не помогали.

Я решил: надо срочно поставить какой-нибудь опыт. Но в самой сцене для опыта не было достаточно материала. После недолгих су­дорожных поисков я нашел этот материал по соседству — в повес­ти, из которой была переделана пьеса. Это было описание финала свидания:

«А когда мы с тобой встретимся? — спросил я.

— Никогда, — она вырвала руку и скрылась в темном подъезде.

Я постоял немного на улице, потом вошел в подъезд. Я нащупал рукой шершавую полоску перил и остановился, прислушался, услышал ее шаги. Она тихо, словно крадучись, поднималась по ле­стнице. Я думал: сейчас откроется дверь, и я на слух определю, на каком этаже она живет. Сейчас она была, как мне казалось, на тре­тьем. Пошла выше. Четвертый. Еще выше. Значит, она живет па пятом. Остановилась. Сейчас откроется дверь. Не открывается. Я посмотрел наверх. Ничего не было видно, только чуть обозначен­ное синим окно на площадке между вторым и третьим этажами. Может, она тоже пытается разглядеть меня и не видит? Не отдавая себе отчета в том, что я делаю, я ступил па первую ступеньку лест­ницы. Потом на вторую. Тихо-тихо, ступая на носках, я поднимал­ся по лестнице. Вот и пятый этаж. Лестница кончилась. Она была где-то рядом. Я слышал, как она прерывисто дышит. Я вытащил из кармана спички и стал их ломать одну за другой, потому что они никак не хотели загораться. Наконец, одна спичка зашипела и вспыхнула, и я увидел ее. Испуганно прижавшись к стене, она сто­яла в полушаге от меня и смотрела не мигая. Потом ударила меня по руке, и спичка погасла. Потом она обхватила мою шею руками, притянула к себе и прижалась своими губами к моим.

Я позабыл о маме, о бабушке, о себе самом».

Поскольку в этом описании не было диалога, оно не вошло в пьесу. Но в нем имелись все необходимые ингредиенты для прове­дения эффектного опыта. Я прочел отрывок артистам: сделаем этю­дик? Они были очень молоды (обоим по 21 году), но их таланты

364

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

уже успели развиться до степени радостной готовности пробовать и искать. Они были согласны.

Случилось это на тихой вечерней репетиции. Мы были одни. Все остальные люди были заняты в спектакле и находились в дру­гом крыле театра. Я вывел артистов из репетиционного зала и, не замечая вспыхнувшего в их глазах немого вопроса, пошел к слу­жебной лестнице. Там царила тишина и полутьма. Я перегнулся че­рез перила и наклонился над лестничным пролетом. Долго смотрел вниз, затем перевернулся и посмотрел вверх.

— Никого.

— Ну и что? — двойной вопрос был как-то подозрительно син­хронен.

— Прекрасная лестница, говорю: два этажа вниз и четыре вверх.

— Ну и что? — реприза их дуэта окрасилась беспокойством.

— Ничего. Целоваться можно. На лестнице.

— Вы с ума сошли. Кто-нибудь может пройти.

— Я сказал: никого... На спектакле все равно придется целоваться.

— Так то на спектакле. А тут — прямо на лестнице...

— Вы что, боитесь?

— Чего? — оба засмеялись.

— Ладно, не будем ходить вокруг да около. Я знаю, Алексей Ни­колаевич, как вы любите свою жену, знаю, что ожидаете сейчас ре­бенка, и поэтому другие женщины для вас как бы не существуют. Но вы не можете ведь не знать, что Наталья Михална...

— Я просила называть меня просто Наташа.

— ...что Наташа, сама, вероятно, того не желая, вскружила голо­вы чуть не всей мужской половине нашей труппы...

— Ого! Вы мне льстите.

— Перестаньте, Наталья Михална, Леша, повторяю, любит свою жену, но вы, к сожалению, тоже не воспринимаете Лешу в качестве мужчины.

— Зато я уважаю его как товарища.

Она вытащила из сумки, висевшей у нее на плече, пачку «Маль­боро» и щелкнула зажигалкой.

— Дорогой Михал Михалыч, роль сводни вам не идет.

— Хватит поясничать, Наташа. Вы оба прекрасно понимаете, о чем я говорю. Без минимальной хотя бы симпатии сцена у нас ни­когда не получится.

Оба вздохнули.

— Поэтому предлагаю провести опыт. Как будто нет ни жен, ни мужей, ни детей. Как будто вас только двое в кромешной пустоте лестничного мира. Как будто это лестница жизни. И на ней — вы. Проверим, что из этого может получиться, Ничего не предваряя,

**Приложенине** **365**

ни в чем себя не насилуя. Только увидьте друг друга заново, как в первый раз. Увидьте и услышьте — глазами, ушами, пальцами, гу­бами...

Наташа легко сбежала вниз по лестнице. Мы спустились тоже.

Там, внизу, резко и сухо щелкнул выключатель, и лестница погру­зилась во мрак.

— Леш, пошли.

— Нет-нет, не так. Попрощайтесь здесь и поднимайтесь вверх одна, до последнего этажа, до пятого. А Леша пойдет к вам только тогда, когда поймет, что вы уже наверху, и что вы его ждете.

Он спросил: «Когда мы встретимся?», она ответила: «Никогда», и мы с Алексей Николаичем остались одни.

Глаза постепенно начинали привыкать к темноте, но я его не ви­дел — то ли он отодвинулся от меня, то ли ушел за ней. Я протя­нул руку и пошарил вокруг себя. Никого. Я сделал два шага по ле­стнице, потом еще несколько шагов и с облегчением увидел его силуэт на мутноватом фоне едва заметного окна. Он сидел на ши­роком и низком подоконнике второго этажа и, вероятно, слушал. Я прижался к стене рядом с окном и тоже прислушался: шаги ее были как легкие призраки звуков — то еле-еле мерещилось, то ис­чезали на несколько секунд совсем. Вот они стали чуть громче. Что это? Она спускается обратно? Нет, это усилилось от расстояния эхо. Мне показалось, что я слышу, как бьется его сердце. А, может быть, это стучало мое?.. Шаги наверху замерли.

По улице проехало свободное такси. Рама большого окна выри­совалась на миг чуть-чуть зеленее и четче. Силуэта в раме не было.

Я вздрогнул, беззвучно засуетился и стал, прислушиваясь, под­ниматься по лестнице. На следующей площадке я его увидел — он крался на цыпочках вверх. Я двинулся за ним. Так, похожие на двух альпинистов в связке, мы преодолели еще два марша.

Сверху послышался шорох: сняв туфли, она медленно спуска­лась к нам.

Он дернулся назад, ко мне, прошептав одними губами «не ходи­те дальше, я вас умоляю» и мгновенно, без единого звука, исчез. Я опустился и присел на ступеньку. Мне казалось, что проходит вечность.

Я не стал ждать, когда она пройдет окончательно, поднялся на ноги и тихо поплелся в репетиционный зал, который был рядом, на

третьем этаже.

Через некоторое время спустились они. Мы сели вокруг стола, покрытого суконной зеленой скатертью, и замолчали надолго.

**366**

**Вениамин Фильштинский. Открытая педагогика**

— Жалко, что этой сцены не будет в спектакле, — прервал он молчание. Она посмотрела па него удивленно и ободряюще.

— Не будет, — сказал я. — На малой сцене не поместится такая большая лестница.

Я думал о том, с какой тонкостью и теплотой будут они теперь, после проведенного опыта, играть сцену проводов. Они думали о том же. Так потом оно и было. Скорее всего, потому, что лестница была настоящая. Теперь им за сорок, и у них взрослые дети. У каждого свои. Жуть.

Я думал тогда, что подхожу к предельной правде актерского бы­тия на сцепе, что сближаю на минимальную дистанцию сцениче­ские и жизненные чувства, что подбираюсь к идеалу Константина Сергеевича Станиславского, требовавшего «распроультранатураль-ного» поведения актера в роли... Теперь же я понимаю, что это было нечто другое: первый шаг, первый, но решительный шаг к иг­ровому самочувствию артиста — безоглядная смелость, отчаянный риск, бесповоротный уход в стихию азартной игры...



**СОДЕРЖАНИЕ**

**Л. ДОДИН**

УЧИТЕЛЬ, КОТОРЫЙ СОМНЕВАЕТСЯ • 3

**ОТ АВТОРА ■ 5**

**НАЧАЛО ОБУЧЕНИЯ** • 7

Набор в театральную школу • 8 Три упражнения • 34

**К ТЕОРИИ** • 53

О «словесном действии» и других понятиях • Что кроется за терминами • 61 Этюдное воспитание • 83

**ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ** • 109

Как возникла наша программа • ПО Стратегия обучения драматического артиста •

**ТЕАТР И ПЕДАГОГИКА** • 159

Педагогика в театре • 160

А. В. Эфрос и этюдный метод • 201

Неразрешенные вопросы • 217

**ДИАЛОГИ С КОЛЛЕГАМИ** • 225

Разговоры с Ю. X. Васильковым • 227 Разговор с В. Н. Галендеевым • 267 Разговор с Л. В. Грачевой • 277

54

114

**ИЗ ПРОШЛОГО** • 305

На уроках А. И. Кацмана На уроках Л. А. Додина •

• 306 328

**ПРИЛОЖЕНИЯ** • 343

Н. В. Демидов. Новые материалы *{Публикация М. Ласкиной)* М. М. Буткевич. Опыт • 362

345

Ф 578

В. М. Фильштипский

Открытая педагогика. - СПб.: «Балтийские сезоны», 2006. -368 с, 2 п. л. илл.

ISBN 5-902675-16-2

Книга известного театрального режиссера и педагога, профессора Санкт-Петер­бургской академии театрального искусства Вениамина Фильштинского посвящена теме, которую сам он обозначает формулой «как рождаются актеры». Автор просле­живает отношения будущего артиста и педагога с первых шагов — с экзаменов в те­атральную школу - до первых ролей. И как педагог, и как режиссер Фильштинский исповедует «этюдный метод», что дает потрясающие результаты - и на сцене, и в учебной аудитории, и на международных мастер-классах. Книга поможет прикосну­ться к тайнам творчества. Здесь есть чему поучиться и с чем поспорить. Она заинте­ресует профессионалов и будущих студентов, практиков и теоретиков, - всех тех, кому дорог театр.

УДК 792 ББК 85.33Р

Фильштипский Вениамин Михайлович ОТКРЫТАЯ ПЕДАГОГИКА

Издательский редактор *Е. С. Алексеева* Художественно-технический редактор *В. С. Дзяк*

Корректор *П. Д. Цветкова* Компьютерная верстка *С. В. Арефьева*

Подписано в печать 27.09.2006. Формат 60x90 '/,„.

Бумага офсетная. Псч. л. 25. Тираж 1000 экз. Заказ № 1775

НП «Балтийские сезоны»

E-mail: alexeeva@hotbox.ru

Тел/факс (812) 713-43-46

Отпечатано с готовых диапозитивов

ОАО «Издательско-по.пирафическое .предприятие «Искусство России». 198099. Санкт-Петербург, ул. Промышленная, д. 38. корп 2.

