А.П. Ершова

Обучение и воспитание актёра по системе

П.М. Ершова.

ПРЕДИСЛОВИЕ

«Любите ли Вы театр?...» Неистовый Виссарион никогда не работал в театре. Те, кто работал, любят и не любят театр по-особенному. Я люблю театр с тех пор, как себя помню. Вокруг меня только и беспокойства было, что о театре. Точнее о том, как способствовать его совершенствованию. Как совершенствовать труд и творчество артиста.

В свои школьные годы я слушала и смотрела, как работает с артистами мой отец Петр Михайлович, как репетирует и играет свои роли в кукольном театре Образцова моя мама Александра Михайловна Ершова. И сама играла в спектаклях, поставленных нашей любимой учительницей литературы Антониной Константиновной. Потом училась на очно-заочном отделении Вахтанговского училища, ставила дипломный спектакль в Курском драмтеатре. И потом долго-долго прокладывала дорожки к созданию концепции всеобщего начального театрального образования. И до сих пор никак не оставляет меня беспокойство о том, можно ли усовершенствовать процесс подготовки артиста профессионала. Вот почему пишу я вместе со своим замечательным помощником Еленой Анатольевной Аккуратовой эту книгу.

И сегодня, и раньше, и потом были, есть и будут замечательные актёры, с искусством которых можно встретиться и на столичной, и на периферийной, и на любительской сцене. Низкий им поклон и благодарность! Но мысль о том, что и они, и те, работа и творчество которых не столь удачны, не знают, не видят, не пользуются системой П.М.Ершова, не даёт мне покоя. Вот мы и решили рассказать о своих наработках. Может быть, кому-нибудь пригодится. Система П.М.Ершова действительно система. Она и продолжение системы К.С.Станиславского и усовершенствование её в той части, которая касается понимания человека. И может быть названа как потребностно-информационная концепция личности, созданная П.М. Ершовым совместно с академиком физиологом Павлом Васильевичем Симоновым.

Каждый нормальный артист работает для зрителя, мечтает о том, чтобы зритель его любил, ждёт от зрителя понимания и чуткости, испытывает огромное счастье, блаженство, когда устанавливает контакт со зрителем, дышит с ним в унисон, ведёт зрителя за собой.

Живописец тоже мечтает о том, чтобы зритель захотел купить его картину и повесил у себя дома, но плох, нам кажется, тот живописец, который только тем и озабочен, чтобы понравиться зрителю. Собственно так и отличаются друг от друга деятели искусства. Одни устремлены к созданию образа как воплощению своего понимания мира, а другие – к созданию продукта, который будет иметь успех у зрителя.

#### Тексты из книг П.М. Ершова приводятся по изданиям:

Ершов П.М. Искусство толкования: В двух частях/ Отв. ред. А.П. Ершова; науч. Ред-ры В.М. Букатов, А.Ю. Панфилов.- Дубна: Изд. Центр «Феникс», 1997. – Часть вторая: Режиссура как художественная критика. - 608с.

Ершов П.М. Искусство толкования: В двух частях/Отв. Ред А.П. Ершова.- Дубна: Изд. Центр «Феникс», 1997. - Часть первая: Режиссура как практическая психология.- 352с.

Ершов П.М. Сочинения: В3-х т/Отв. Ред. В.М. Букатов.- М.: ТТО «Горбунок»,1991.-Т.1: Технология актёрского искусства - М.,1992. - 288с.

# МЫСЛИ ВСЛУХ

### Предуведомление

В реальной актёрско-исполнительской деятельности каждый выходящий в костюме и гриме на сцену видит довольно ясно те конкретные задачи, которые он будет выполнять в продолжение пребывания на сцене. Например, надо вбежать, громко топая. Быстро взлететь на двухметровый станок, потом произнести длинную реплику умоляя партнёра сжалиться, простить, поверить и дать денег. Каждый актёр выполнит эти задачи с какой-то долей искренности, правдивости, чисто физической оснащённости (тяжело дыша или не дыша), воспринимая реакцию партнёра-персонажа на каждую свою фразу-предложение или не ожидая этой реакции. Может быть, артисту захочется встать на колени, вытянуть руки или, наоборот, отвернуться и говорить плачущим голосом.

Все эти и подобные мелкие действия обычно возникают и закрепляются в процессе репетиций. Начинаются репетиции с определения общей характеристики персонажа и его целеустремленности. Целеустремлённость раскладывается на конкретные задачи, по Станиславскому. Технология П.М. Ершова позволяет внести существенные изменения в этот процесс освоения артистом роли.

Я в своей недолгой актёрской практике в театре-студии под руководством П.М. Ершова сыграла более ста спектаклей. На некоторых спектаклях и в некоторых ролях все мои силы я направляла только на то, чтобы не произносить фразы на одном и том же уровне, чтобы переход из одной мизансцены в другую рождался органично и не было видно моих затруднений в выполнении режиссерского задания. Или, например, в роли Исмены («Антигона» Софокла) было очень трудно сохранить динамику монологов, так как использование рычагов наступления, связанных только с речью при неподвижном теле, требует человеческой уверенности во время работы на сцене. А так как во мне всегда была сильна ученическая позиция, то хозяином в этой роли я себя не ощущала. Большие трудности я испытывала в выполнении роли Антигоны в том же спектакле. В других ролях мне легче удавалось держаться режиссёрского задания и соответствовать законам заданных параметров и вольно, спокойно пользоваться рычагами наступления.

Трудно не согласиться с тем, что подлинный профессионализм в актёрском искусстве проявляется в том, что никогда две фразы авторского текста артист не произносит одинаково на той же высоте голоса, с той же степенью крупности, с тем же подтекстом. Система П.М.Ершова позволяет оснастить даже начинающего актёра профессиональными умениями.

Собственно *технология действий* П.М. Ершова помогает, на мой взгляд, гораздо эффективнее определить особенности общения персонажей в соответствии с понимаемыми исполнителями целями и задачами этих персонажей, а после на репетициях реализовывать это понимание в более конкретном исполнении особенностей логики *действия*. Не просто *действовать*, а *действовать* так, как требуется по художественному замыслу, то есть, например, не просто умолять, а умолять как *сильный* и *дружественный* человек и умолять так, чтобы каждая последующая фраза отличалась от предыдущей, а не просто – скороговоркой, как обычно обозначают в театре горячую страстность. Вот эти-то особенности в логике поведения мы в нашей театральной школе и разбираем на практических занятиях по мастерству актёра со студентами.

Поэтому я отказываюсь понимать пренебрежение современных деятелей театра возможностями обогатить своё мастерство. Всё было бы иначе, если бы они действительно хотели заниматься на сцене воплощением образа живого человека. Отсутствие же на сцене и в театре подлинного живого человека превращает театральное представление, по-моему, в неправомерное политическое, сатирическое или дидактическое явление. Зритель превращается, таким образом, в ленивого потребителя ангажированных идей. Зритель оглупляется, театр перестаёт быть искусством для умных и чутких. Так называемый любительский театр, который обычно является копией профессионального, выигрывает только за счёт человеческого энтузиазма участников – эти кривляются от души.

Подлинный горячий живой театр сегодня, конечно же, существует в работах нескольких видных режиссеров и в работах многих никому неизвестных. Сегодня к таким театрам я причисляю театры П.Н. Фоменко, С.В. Женовача, Э. Некрошюса.

### Кому и зачем

Поставив перед собой задачу рассказать о своих размышлениях и накоплениях в сфере театральной педагогики, начну с того, что под словами театральная педагогика я, прежде всего, понимаю преподавание искусства театра. Как это ни странно звучит, «преподавать искусство», тем не менее считается, что можно преподавать музыку, хотя не говорят «преподавание искусства музыки», но процесс обучения рисованию называют «преподавание изобразительного искусства».

Преподавание искусства театра имеет достаточно богатую историю, имеет своих корифеев и свои тёмные и сомнительные результаты. Опыт театрального искусства говорит о том, что можно играть на сцене, не пройдя никакой школы, не получив никакой педагогической помощи. Можно участвовать в спектакле и быть прекрасным актёром просто благодаря таланту, случаю. Тем не менее, много людей занимается театральной педагогикой, и я рассчитываю, что для них книга, где собраны методики, упражнения и освещены цели, идеи преподавания искусства театра может быть интересной.

Как и каждым порядочным зрителем, для которого не чужды эстетические удовольствия и радости, мною накоплены подарки, потрясения от театрального актёрского искусства. Только от театра получаешь впечатление жизни, которая на твоих глазах воплощается, реализуется, осуществляется артистом, и ты узнаешь необыкновенного человека.

Театр, как и остальные виды искусства, существует, бытует не только в сфере эстетической деятельности и эстетических явлений, но так же и в ремесленной, и в примитивно публицистической, и в социальной сфере человеческой деятельности. Не всегда режиссер и артист в своей профессиональной деятельности стремятся к созданию художественного образа на сцене, осознают и понимают законы создания художественного явления. Всё, о чём я размышляла, думала, что я искала, и то, о чём я буду рассказывать в этой книге, связано с целью – помочь человеку создать художественный образ, эстетически ценное явление (и не важно, насколько популярен будет созданный тобой образ, сколько денег ты получишь за работу над ним, быстро или нет ты добьёшься результата).

Потребность создавать эстетически ценные явления, как показывает опыт, связана с определённой жизненной устремлённостью человека: доминированием духовных идеальных потребностей (согласно потребностно-информационной концепции личности, разработанной П.В.Симоновым и П.М. Ершовым в 70-80 годы XX века).

Всё, что здесь будет рассказано, неразрывно связано с идеями потребностно-информационной концепции личности, то есть с теорией потребностей. С понятием, что такое эмоция, информация, с понятием «норма удовлетворения потребностей», с доминирующей потребностью, с возрастной динамикой потребности, с пониманием сущности механизма творчества и с разработанной П.М. Ершовым «технологией действия, взаимодействия и общения».

Главным желанием, стремлением в моей работе был поиск способов и методов, которые обнаружили бы для театрального искусства клад, открытый П.М. Ершовым, связанный с разработкой и освоением выразительного и изобразительного материала актёрского искусства.

Одной из задач педагогики является стремление обеспечить человеку все возможности счастья. Ваш ученик должен быть счастливым человеком. Театральная педагогика не исключение. Нельзя готовить будущего несчастного человека, артиста, поэтому нужно исходить из того, что ему свойственно, что ему хочется, что ему по росту, что ему как раз. Необходимо развивать в нём эстетический вкус, собственные художественные требования к себе, нормы и правила работы в коллективе, гармоничное представление о себе – и достаточно скромное и достаточно наглое.

Педагогика есть переключение человека от неумения к умению. Сегодня на начало урока я что-то не умел и чего-то не знал, к концу урока я умею и знаю. Необходимо, чтобы у студента на занятии не просто происходило потрясение от того, как много умеет и знает Мастер, что требуется знать в искусстве, а накапливались собственные умения и навыки. Будущему артисту необходима тренировка *психофизической* мускулатуры, которая реализуется в заданиях, придуманных педагогом заранее. Другими словами можно сказать, что педагогика – это последовательная постановка препятствий. Почти как в спорте – можешь подпрыгнуть на такую высоту? А больше можешь? А чтобы подпрыгнуть, перед этим потренируемся?

Препятствия для ученика – это сфера внимания педагога. Первостепенное значение в профильной, то есть профессиональной театральной педагогике имеет планирование процесса обучения и планирование каждого урока, конструирование каждого урока, придумывание заданий и упражнений, которые будут тренировать будущего артиста-исполнителя.

По моим наблюдениям, в балетной школе Большого театра педагог настолько сосредоточен на самых талантливых детях, что всех остальных он просто не замечает. Из пятнадцати человек в классе есть два перспективных, продуктивных ученика – вот он и возится с каждым мускулом их ног: поглаживает, проверяет, укрепляет, советует, а всем остальным просто даётся общая команда. На мой взгляд, в театральной педагогике это недопустимо, потому что драматический артист участвует в коллективном виде деятельности и необходимо развитие артиста в коллективе.

### Об общем замысле книги

Во-первых, общая педагогика. Затем этапы профессионального театрального образования, где, первый этап применим и к общему театральному образованию и к дополнительному образованию, но в профильном (профессиональном) он имеет свои акценты. Первый этап – знакомство с начальными элементами, связанными с логикой поведения – *бессловесными элементами действия*. Второй этап: «Словесные действия»; знакомство с понятием «событие», как оно играется, как можно его играть и с чем связана та или другая форма исполнения; а затем – изучение и исследование параметров *борьбы.* Репетиции, которые основываются на том, что изучено и пройдено в процессе обучения. В отдельной главе описана работа по сценической речи.

### О четырёх направлениях театральной педагогики

1. Общая педагогика. Общие идеи театральной педагогики. Что значит, когда ты пытаешься научить, передать, увлечь кого-то другого секретами, связанными с искусством театра. Сразу можно подумать, что каждый, кто любит театральное искусство, может его преподавать, но я думаю, что это не так. Только любовь к театральному искусству не делает из тебя учителя и проводника. Конечно, каждая мама, одержимо бегающая на все премьеры любимого театра, может заразить этой одержимостью своего ребёнка, но может и не заразить и даже вызвать отвращение. Точно так же и талантливый актер, какими-то неведомыми путями успешно решающий свои профессиональные проблемы, совсем не обязательно обладает способностями, умениями и знаниями, чтобы вырастить актёра в ученике. Не знающие законов театральной педагогики актёры обыкновенно радуются, когда студенты копируют их, и как тут не вспомнить, что и большие художники учатся, копируя чужие шедевры.

Но актёрское исполнительское искусство не то же самое, что работа живописца. Требуются специфические умения, желания, способности, неразрывно связанные с тем, что нужно делать на сцене в данную секунду и делать это как-то по-своему. В понимании этих тонкостей и заключается наше представление об общих законах театральной педагогики.

2. Общедоступное образование. Особенности театральной педагогики в общеобразовательной системе, когда преподавание искусства театра нацелено на самых простых и незаинтересованных детей – тех, кто или не собирается быть актёром, или никогда ещё себя в этой сфере не пробовал и вообще это не относится к его задачам и целям. Учительница пришла по расписанию – урок театра начался.

3. Дополнительное образование. Дети изъявили желание заниматься театральным искусством. Театральное исполнительское искусство является желанным досугом, а не профессией, то есть воспитанник не хочет и не претендует, чтобы это было его профессией, но и не может сказать, что он к театру равнодушен – ему нравится это дело, как кому-то нравится делать поделки, заниматься рукоделием. Педагогически – это для меня самая туманная сфера, потому что в ней всё зависит от конкретного человека, который собрал вокруг себя детей и хочет с ними заниматься. Руководителя детского театрального коллектива можно сравнивать с другими, можно ставить ему отметки. Но не так много людей, педагогов дополнительного театрального образования, как они теперь называются, которые ведут подобную работу. Это дело лично каждого.

Можно рассматривать дополнительное образование как звено, где обыгрываются идеи общего образования и идеи следующего этапа, то есть идеи профильного театрального образования.

4. Профильное или профессиональное театральное образование практически не имеет достоверных научно-методических положений и утверждений. Неизвестно, с какого возраста можно говорить о профессиональной подготовке ребёнка к актёрской и режиссерской профессии, профессии драматурга. Высшее и среднее профессиональное театральное образование обращено к молодёжи, заявившей свой ведущий интерес к работе в театре. Для подобных учебных заведений созданы специальные программы и по актерскому мастерству, и по сценической речи, и по сценическому движению, и я уверена, что в разработке этих программ требуются глубокие и серьёзные изменения, так как думаю, что часто упоминаемый кризис театрального искусства связан с дефектами в профессиональном образовании актера.

Но ранняя профессиональная подготовка представляется ещё более тёмным пятном, хотя сегодня у родителей пользуются спросом специальные театральные классы для детей от трёх до пятнадцати лет. Кто может взять на себя ответственность за судьбу десятилетнего ребёнка, которого мы будем готовить к профессиональной работе на сцене? Речь здесь идёт собственно о том, чтобы, заметив рано проявившийся актёрский талант, развить и вооружить, а не загубить ранней, непосильной эксплуатацией.

### О клубке проблем

Во всех направлениях работы есть свои особенности. Прежде всего, необходимо ясно представлять, кому мы адресуем театральное образование, какому определённому возрасту: молодёжи, взрослым людям, подросткам или детям. Этот вопрос в современной театральной педагогике конкретно не решён. Что я имею в виду? Артиста балета начинают готовить в 7-8 лет. Вырабатывать его пластику, спину, ногу, руку. В музыкальном искусстве исполнителей (пианистов, скрипачей и т.д.) тоже готовят с раннего возраста. В изобразительном искусстве такой ситуации не наблюдается. Отбираются способные к рисованию в кружки, но совсем не все становятся профессиональными художниками

Театральное искусство не имеет достаточного положительного опыта, не имеет основания, для того чтобы говорить о раннем профильном образовании. Мною в течение нескольких лет были предприняты попытки определить возможность и целесообразность раннего профильного образования. Обыкновенно преподавание театрального искусства для детей и подростков в почти неадаптированном виде копирует высшее театральное образование, которое было получено самим педагогом. Скидка на возраст не делается вплоть до детского сада (если вдруг кому-то приходит в голову открыть профильный детский сад, начальные театральные классы, или среднюю или старшую школу). Позиция досадная, неверная, от которой страна и искусство многое теряют.

Взращивание артиста не такое простое дело, и к этому надо относиться тщательнее. Все мои идеи и находки в этом направлении представлены в этой и других книгах («Уроки театра на уроках в школе» и др.). Профильным или профессиональным образованием можно начинать заниматься только со старшими подростками, причем специфически последовательно и ласково. Не обрушивать на них сразу всю массу проблем, а сначала проверить, действительно ли и по-настоящему ли относится театральное искусство к сфере их интересов? Не ломаем и не эксплуатируем ли мы здесь психофизические данные человека? Ведь сложно быть инструментом, на котором играет театр, режиссёры, партнёры. Эта деятельность трудная, требующая более психологической сформированности, чем физической мускулатуры.

### О театральном профильном лагере

Самым голым местом театральной педагогики является професиональное образование, поэтому я буду говорит о нём, хотя у меня только что сложилась работа в лагере, который был профильно-театральным. Состав участников – подростки от 10 до 15 лет, и из шестидесяти подростков тридцать никогда ничего не играли и тридцать, которые занимаются в театральных студиях. Если говорить о направлении педагогических усилий – нечто среднее между дополнительным и общедоступным театральным образованиями. За десять дней работы лагеря делом, начинанием, столкновением детей с театральной культурой было оказано какое-то влияние на их интересы, на развитие их способностей.

### У кого учится будущий артист

И сейчас я собираюсь остановиться на проблеме общепедагогических задач. Театральная педагогика, её цели, задачи и методы преподавания искусства театра. Естественно, я буду касаться той стороны преподавания, которая связана с актерским искусством, то есть это обращение не к тем, кто будет драматургом, театроведом, и т.д., а к тем, кто связан с исполнительской театральной деятельностью.

В разговоре об общепедагогических проблемах, конечно, хотелось бы прояснить вопрос: по каким мотивам человек занимается театральной педагогикой, что он хочет? Мне, как и многим, мечталось помогать талантливым людям. Я сама когда-то столкнулась в своей актёрской работе с проблемами, с трудностями, со страхом, с тем, что очень хочется сыграть роль, но не получается. Мне кажется, что помогать талантливым людям хорошо сыграть роль – это самое интересное, что есть на свете. Такой мотив мне представляется наиболее педагогичным.

Бывает мотив другого порядка: есть очень талантливые люди, я отберу самых талантливых и сделаю с ними такой спектакль, который не сделаешь ни в каком профессиональном театре. Такой мотив мне представляется более сомнительным, с педагогической точки зрения, потому что такой опыт не может не оказать отрицательного воздействия на сферу потребностей студента.

В искусстве к работе от души, к полноценной работе, которая приносит счастье не потому что – успех, а потому что занимаешься любимым делом, движешься в любимом направлении, ведёт доминирование идеальной потребности, потребности духовной, потребности познания. Но доминирующая потребность оформляется обычно в 19-20 лет и за время профессионального обучения должна специфически вооружаться, что собственно и является предметом театральной педагогики.

### Несколько слов о себе и теории потребностей

История формирования моих представленийсвязана с тем, что я всегда была свидетелем работы Петра Михайловича Ершова, с 16-17 лет участвовала в работе его студии, играла на сцене его студии и в других его экспериментальных пробах. И всю его жизнь до его смерти в 1994 году была свидетелем разработки им в тесном сотрудничестве с П.В. Симоновым концепции человека, концепции личности. Эти два великих ума находили причинно-следственные связи и объясняли (не описывали), зачем в структуре человека те или другие поступки, дела, откуда берутся мысли, откуда берётся такое или другое восприятие.

Тут я обращаю внимание всех желающих это понять к работам П.М Ершова «Технология актёрского искусства», «Режиссура как практическая психология», «Искусство толкования», П.М.Ершова и П.В.Симонова «Происхождение духовности», «Темперамент – Характер – Личность» и другим. К последней книге П.В. Симонова «Лекции о работе головного мозга: Потребностно-информационная теория высшей нервной деятельности» (2001). Все мои представления почерпнуты из этих книг. Поэтому, когда я говорю о доминировании потребностей, я имею в виду потребностно-информационную концепцию личности П.В.Симонова, П.М. Ершова.

Педагогика занимается тем, что вооружает имеющуюся потребность и оказывает какое-то влияние на доминирование той или другой потребности. То есть задача педагога по отношению к исполнителю – помочь ему более совершенно сыграть роль, какого бы масштаба ни была эта работа. Снимается вопрос: а как на нас посмотрят, для кого мы это готовим, а похвалят ли нас, а понравимся ли мы? Согласно теории развития потребностей человека, потребность в вооружённости доминирует в младшем подростковом возрасте, значит, в этом возрасте ребенку не столь важно выходить на публику.

Но в старшем подростковом возрасте начинает формироваться норма удовлетворения социальной потребности – «я и другие», «мои права», «на что я имею право», «как ко мне относятся другие?». И встают вопросы: «мы и зрители», «мы готовим спектакль для зрителей», «я вышел играть для других», то есть, начинается работа не то, чтобы на показ, но работа, в которой очень важен результат. Причем оценка этого результата – участие в конкурсах, фестивалях. Если нет первого этапа подготовки, в котором не результат важен, а театр сам по себе интересен, мы очень подставляем, по-моему, нашего талантливого артиста. Подставляем тем, что опираемся на социальную потребность, регулирующую понимание своих прав и своих обязанностей перед людьми и среди людей. А как в этой ситуации чувствует себя потребность понимания гармонии мира, запечатленного в художественном образе? Не угнетаем ли мы её, не игнорируем ли мы её, заботясь об успехе?

Вся театральная педагогика служит тому, чтобы выявить наиболее одарённых, нацеленных и увлеченных этим искусством людей и вывести их в профессиональную сферу. Ошибки в профессиональной сфере чреваты глобальными социальными, государственными несчастиями. Актёрская сфера очень узкая, её несчастья мало влияют на государство, но отражаются на судьбах людей, на их ощущении полноценной, полнокровной жизни, счастья. Жалко каждого человека, который попал не на своё место, даже если он очень одарён. И если в структуре его потребностей, жизненных нужд больше доминирует социальная потребность «для себя», а не идеальная, то тогда в жизни и в профессии ему будет всегда трудно. Но при этом в любом возрасте доминирование потребности «для себя» можно вооружить качеством работы и у человека может сложиться более счастливый образ жизни.

# ИЗ ОБЛАСТИ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

### Предуведомление

Итак, театральная педагогика создана в помощь талантливому ребёнку, студенту, человеку. Помощь педагога реализуется в том, какое задание мы придумали для него. От выполнения какого задания, к какому заданию он будет у нас двигаться. Насколько он будет двигаться сам, насколько из-под палки, в каких границах, насколько мы будем предоставлять ему инициативу? Эти все вопросы, адаптированы к дополнительному образованию школьников, что описано в книгах: А.П. Ершова*,* В.М Букатов. «Актерская грамота – подросткам», П.М Ершов, А.П. Ершова*,* В.М. Букатов. «Общение на уроке, или режиссура поведения учителя», А.П. Ершова «Уроки театра на уроках в школе».

Я собираюсь говорить сейчас об общей педагогике в профессиональном образовании. Перед вами уже отобранные талантливые люди, которые поступили в театральный ВУЗ, училище, либо они платят деньги за своё театральное образование (высшее), то есть это взрослые люди 17-18 лет, которые, может, и заблуждаются в своих потребностях, но, в общем, они готовы лишиться благ, удобств, покоя и готовы заниматься театрально-исполнительским искусством. Если это так, то уроки с ними представляют «непаханую» область с точки зрения педагогики.

### Планирование занятия

На уроке по мастерству актёра важно, чтобы каждый ученик, студент мог блеснуть и столкнуться с непреодолимым препятствием. Это относится к задачам планирования урока. Я понимаю, насколько это непривычно – требовать планы занятий от Мастера, который играет ведущие роли в спектаклях своего театра. Но таковы законы педагогики: если плана занятий нет, то происходит целенаправленный педагогический разврат, потому что ученик теряет ощущение перспективы, перестаёт понимать себя и других. Он превращается в винтик, который должен обожать своего педагога, слушаться его, беспрекословно верить ему. Такому ученику сложно стать хозяином своей судьбы и таким образом увеличивается число несчастных талантливых артистов, которым и так с их талантом чрезвычайно тяжело. Педагогика помогает укрепить психофизическую мускулатуру талантливого человека.

План необходимо составлять до тех пор, пока осваивается *техника* актерского искусства. Даже на последних этапах, когда во время занятия происходит работа над таким-то эпизодом, над такой-то сценой, тоже нужно составлять план. Если вы берёте эпизод для освоения *техники*, тем более нужен план. Например, сначала делаем этюд без слов, потом – со словами. Сначала мизансцена – бегаем по всей сцене, потом – передвигаемся только вокруг стола. Макромизансцены, микромизансцены, с одним партнёром, потом с другим – тот же отрывок. Если идёт показ самостоятельных эскизов, этюдов студента, а педагог эти эскизы поправляет, то в план нужно вписать те вопросы актёрской грамотности, которые осваиваются в данный момент. И у учеников, которые сидят и смотрят, как идёт работа, должны быть конкретные задания. Например, одни следят за выходом из паузы, другие контролируют напряженность (*наступление*). Все должны за чем-то конкретно следить.

Чем конкретней подготовка преподавателя к занятию, тем продуктивнее будет процесс формирования будущего талантливого артиста.

### О контроле на занятиях

Второе обязательное требование к педагогическому процессу, к уроку актёрского мастерства – критерии оценки, критерии выполнения тех заданий, которые дает педагог. Необходимо всегда их продумывать, и хорошо, если оценку выполнения задания осуществляет не только педагог, но и учащиеся, те, кто присутствует на занятии. Они должны быть хозяевами понимания, что хорошо, а что плохо, чтобы они постепенно двигались в этом направлении, чтобы развивался их вкус не только в качестве подражания педагогу, когда педагог говорит – это хорошо, а это плохо. Чтобы студенты знали критерии показателя правильного и неправильного выполнения заданий без подсказки педагога.

В педагогическом процессе обучения актёрскому мастерству важно выполнение контрольных работ: зачеты и показы один раз в месяц-полтора. В связи с этим на занятиях по мастерству актера необходимо постоянно организовывать контроль учащимися друг друга. Причем, хорошо, если эти показы оцениваются не «неизвестно почему и что получилось», а у этого то-то получается, а у этого то-то не получается и почему. Нужно, чтобы зачёт был проверкой умений. Этот накопил столько-то, а этот – столько-то. Речь идёт не о таланте, не о способностях, не о том, как кто умеет быть выразительным, заразительным, убедительным – это после принятия в ВУЗ само собой разумеется: ты достаточно талантлив, чтобы учиться актёрскому искусству. Но если сейчас, сегодня у тебя что-то не получилось, ты сыграл плохо – значит, нарушил или не знаешь какое-то правило: речь о том, что в процессе обучения педагогдолжен обращать внимание на накопившиеся навыки и умения, а не на эксплуатацию таланта. Поэтому Петр Михайлович Ершов всегда говорил, что искусству научить нельзя, потому что искусство совершенно неповторимо создаётся каждым в каждый момент и даже копирование шедевра, созданного человеком, будет всегда копией, а не самим шедевром. А научить можно *технике*, то есть накоплению умений и навыков.

Контрольные работы, зачёты, экзамены очень важно оформлять не только как мобилизацию всех талантов и способностей ребёнка, ученика, студента, но и как возможность работать, применяя свои умения. Обыкновенно в театральном вузе контроль твердо присутствует на первом семестре, когда сдают упражнения на память физических действий (ПФД). А в последующем процессе обучения проверка умений и навыков присутствует в меньшей степени.

Если вы сталкиваетесь, предположим, с низким уровнем вкуса в исполнительском творчестве своего ученика, можно его просто обругать и опозорить при всех, а лучше сделать беду одного из ваших учеников поводом для развития общей исполнительской культуры на всём курсе. И работать со всеми достоинствами и со всеми недостатками, которые обнаруживаются в процессе обучения. И не делать из студента пешку, употреблённую благодаря его росту, голосу, внешности, эмоциональности в данный момент в данном месте.

Если вооружиться *техникой действий* П.М.Ершова, то контроль продолжается до самого дипломного спектакля. И поэтому зачетные или другие работы могут быть оформлены следующим образом. На листе бумаги изложены параметры, элементы и те практические задания, которые либо выполнены студентом, либо нет. Причем эти задания могут быть и широко сформулированы, и узко. Такие листки контрольных работ очень оздоравливают атмосферу занятий, дают пищу для размышлений студента, для мобилизации его усилий в промежутках между занятиями, помогают представлению студента о том, как он движется в обучении, приобретает ли он профессию. Это серьёзное оздоровление всего педагогического процесса.

После каждого курса может оставаться толстая папка выполненных контрольных работ, где на листочках написано ФИО, задание, которое получил человек и какая-то отметка по поводу этого задания. То есть в процессе обучения студент имеет по мастерству актёра ведомость успехов.

### Талант

Что такое талантливый человек? Я сталкивалась с разным возрастом талантливых исполнителей. Десятилетний ребёнок вдруг делает все правильно на сцене: когда надо – молчит, когда надо – говорит, как надо, вздыхает, поворачивается. То есть достоверно, убедительно, разнообразно живёт на сцене. Только он совсем не понимает, как он это делает и почему. Но в искусстве этого всегда не достаточно. Все мастера искали, как правильно направить, развить свой талант, как его сделать более грамотным. Один талантливый артист может «летать», «трепыхая крылышками», а другой талантливый, получив образование, может «летать» далеко и глубоко, зная, *куда* он летит, и разбираясь, *как* он летит. Есть такое понятие «взлетел» спектакль, «взлетела» роль, ты «взлетел». Любой «перелёт» невозможен без таланта – слишком много препятствий. По земле ходить от точки до точки можно, но не взлетишь.

# I ЭТАП ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ.

# БЕССЛОВЕСНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ДЕЙСТВИЯ

### О методике

В начале нашего изложения предлагаем читателю познакомиться с основными нашими идеями о методике обучения будущих артистов, вероятно, совсем странными для нормального профессионального преподавателя актерского мастерства. Какая ещё методика?!

Действительно, от преподавателя требуется знать Программу предмета. Может быть, кому-то предложат представить свою авторскую программу, а кто-то будет работать по разработанной и утверждённой ранее. Так, в высших и средних театральных учебных заведениях по программе на первом курсе студенты осваивают и сдают на показе умения действовать в предлагаемых обстоятельствах. То есть показывают свои достижения в исполнении «этюдов». На втором – драматургические отрывки. На третьем – акты, водевиль, одноактные пьесы. На четвертом - исполнение роли в спектакле.

Кстати, не видела ещё профессионального артиста, который бы не помнил и не любил свою дипломную роль.

Поскольку наши размышления о подготовке артиста в основном касаются введения нового содержания в обучение, они не могут не касаться и методики обучения этому новому содержанию.

Методикой, как всем известно, называют способы обучения. Бывают методы, способствующие формированию художественно оснащенного и озабоченного профессионала. Бывают,– способствующие формированию циника-ремесленника. Бывают, – воодушевляющие, но не вооружающие. И, конечно, не только методики, но и уровень одаренности каждого студента и его личностные особенности сильно влияют на меру усвоения им учебного материала. И именно тут выявляется роль методики занятий. Подходит он для всех, принимающих участие в обучении, или только для особо одаренных, или для особо бездарных. Для лидеров, и только, или для ведомых, и только. Здесь в нашу задачу не входит обсуждение или критика тех методов обучения, к которым склонен каждый преподаватель, которыми он владеет, которые он может варьировать на своих занятиях по актерскому мастерству.

Мы пришли к выводу, что формировать у студентов представление о профессии актера, о её задачах, правах и обязанностях оптимально социо-игровыми методами преподавания. Их суть – в предоставлении всем обучающимся решать учебную исполнительскую задачу сразу и одновременно.

Социо-игровая методика помогает изменить стиль и атмосферу обычных учебных занятий и репетиций. Вовлеченными в творческий поиск оказываются все присутствующие, сколько бы их не было – пять, двенадцать или тридцать. Надо только, согласно социо-игровой методике, поставить исполнительскую задачу, потом объединить студентов в «малые» группы, дать всем определенное время на поисковую работу, потом назвать критерий оценивания (доступный для контроля всем и каждому), установить последовательность выхода групп на сцену и, наконец, устроить просмотр групповых вариантов. Мы считаем вариативность решения обучающих заданий очень важным компонентом в формировании креативности будущего артиста. Важным достоинством социо-игровой методики является и ее «заточенность» на ученическое равноправие. Пробуют все (и «лидеры», и «ведомые», и «звёзды», и «работники»), но, может быть, не у всех получается и уж, конечно, не всегда одинаково успешно.

Собственно, всё дальнейшее изложение наших проб, достижений и ошибок читатель будет воспринимать в связке – чему мы учили и как мы это делали. Думаем, что и там, и там можно обнаружить новизну для театральной педагогики.

## Первый раздел

Собрался курс одарённых людей, отобранных по каким-то там человеческим показателям плюс одарённость. И начинает формироваться стиль, атмосфера работы, выясняются нормы требований педагога к студентам, нормы требований учащихся к себе, нормы взаимодействия, общения – все это необходимо постепенно и постоянно закладывать.

В Ершовской школе первый этап – это сосредоточенность внимания на *технике действий,* на понимании того, что предметом овладения, изучения является *действие,* *техника* *действий.* В театральном ВУЗе классический первый этап – развитие внимания, воображения, памяти и чувства. Согласно теории высшей нервной деятельности, по книгам П.В.Симонова, каждый из этих показателей есть проявление потребностей человека: ведь запоминает человек то, что его касается, что его интересует. Чувствует человек исключительно то, что связано с его потребностями. Внимателен человек к тому, что тоже его интересует. Поэтому воспитание качеств личности с одной стороны всегда развитие, а с другой – всегда проявление.

Если говорить о некоем новом акценте в этой работе, в Ершовской школе он связан с организованным определённым образом вниманием к логике *действий*, к тому, как чувства воплощаются в логике *действий*, к памяти на логику *действий,* то есть обеспечение студенту понимания, каким образом свойства психофизики связаны с языком актёрского искусства, языком *действий.* (Смотри ниже работу над упражнением «совещается, торгуется, спорит», «по правде – понапрошку»).

### Организация занятий

Наступило время поговорить о том, как на начальном этапе на первом курсе актёрской мастерской целесообразней, эффективней, красивее организовать занятия по мастерству актёра.

Входит преподаватель и ассистенты – вся группа встречает их стоя, преподаватели садятся, а студентам дается команда: «Стойте, сядет тот, кто выполнил всё домашнее задание». Они вызываются к столу преподавателя, с ними специально разговаривают, а все остальные готовятся объяснять, почему они не выполнили всё домашнее задание. Такой вопрос и поворот студента к домашней работе – к тому, каким он пришёл на занятия по мастерству актёра и отличается ли он от других своих товарищей: «впереди» он в обучении или «сзади», что он успел сделать и как – я считаю очень важным, педагогически полезным, влияющим на формирование трудовых навыков, привычек будущего актёра.

Начало занятий может быть оформлено по-разному, можно войти в аудиторию и со всеми поздороваться за руку, потому что рукопожатие, или реверанс, или поклон относятся к актёрским навыкам. Можно просто, по-учительски, подходить к столу, а студенты, стоя, приветствуют педагога, но есть наиболее красивый способ начала занятия. К моменту, когда педагог открывает дверь и входит в аудиторию, вся группа студентов готовит какую-то встречу-приветствие. Например, все стоят в одну шеренгу и кланяются либо все в разных местах комнаты и сбегаются в круг и там говорят: «Здравствуйте»! Или выстраиваются в одну шеренгу и говорят: «Мы готовы». Или одновременно хлопают в ладоши. Или принимают какие-то позы. Или поют хором песню. Вход педагогов к началу занятия оформляется зрелищным, творческим *действием*, выполняемым студентами.

А те, кто опоздал на это творческое *действие*, считаются «опоздавшими», и с ними может быть проведена специальная работа, например, их считают пришедшими в гости и отстраняют от занятия, они только присутствуют, не участвуют в занятиях. Если они предупредили заранее или имеют уважительные причины опоздания, можно включать их в занятие. И, наконец, можно вообще не обращать внимания на опоздавших, но, если уж такая беда завелась в группе, тогда надо с самой первой секунды, как только входит педагог, включать пришедших вовремя в какую-то работу. Никаких «разговоров» в начале занятия, чтобы опоздавший опоздал не на «разговоры», которые он может мало ценить, или уж заводить такие «разговоры», которые очень ценны для группы, чтобы опоздавший каждый раз видел, что он опоздал к работе. Работа уже началась, а он опоздал.

В традиционном театральном образовании педагоги сами нередко опаздывают на занятия из-за занятости в разных местах работы. Это очень антитеатральный навык «опаздывать к началу занятия», спектакль-то вовремя начинается, и артист должен быть вовремя на спектакле и должен приготовиться к нему, поэтому время и организация начала занятий являются очень важными элементами формирования будущего артиста.

### Технология построения мизансцены занятия

На занятиях по мастерству актёра основные действующие лица – это исполнители, зрители и преподаватель. Мизансцена занятия, атмосфера занятия зависит от того, как привыкнут и будут сидеть исполнители и зрители. На занятии студенты сидят полукругом или лучше кругом, так как круг менее авторитарная форма, чем полукруг.

Для педагога важно – быть снаружи круга, внутри круга, перед полукругом. Всё это энергетически разные структуры, формы, поэтому я предпочитаю работать в круге. Еще лучше (педагогу) пересаживаться в круге в разные места, чтоб не сворачивать студентам шею на одну сторону, это тоже энергетически влияет на занятие. Круг вертится, крутится, функционирует, можно начать упражнения с любого места. Если же группа сидит в полукруге, где есть края и центр, эта мизансцена слишком сильно влияет на распределение обязанностей и дел на занятии.

Площадка для исполнителей и зрителей на первых порах должна всё время меняться, чтобы площадкой могло быть любое место комнаты и исполнение какого-то задания, эскиза, этюда могло выполняться в любом месте помещения, а не только на площадке. Это важно, на мой взгляд. Ведь рассеянность искусства в жизни такова, что существует и реализуется не только на площадке, она всё время вокруг нас, и мизансценически, и энергетически должна студентами ощущаться. Поэтому первые два года обучения полезно много и часто передвигаться со стульями в аудитории. Сцена как таковая может появиться незаметно и постепенно должна стать «святым местом». Её успешно может организовать направленный свет.

### Понимание задания

Педагогу на первом же этапе обучения надо снимать с себя оценивание работы обучающихся, педагог не должен преувеличивать значение собственной оценки, он должен относиться к ней скромно, понимать: самое главное, чтобы студент сам научился оценивать работу кого бы то ни было, свою и других. Так и слышишь возмущение Мастера: «Что же, они умнее меня что ли?! Я не смогу так стать для них авторитетом». Наш многолетний опыт показал, что авторитет не слабеет и собственное понимание только обогащается.

Понимание студентом задания – это сложный, глубоко субъективный процесс. Один одно в задании понял, другой другое услышал. Преподавателю художественных дисциплин надо помнить, что выполнять задание можно более точно и менее точно, более успешно и менее успешно, но всего в задании не перечислить.

Обсуждение показа и раскрывает обыкновенно все глубины участия человеческой личности в выполнении художественного задания. В актерском мастерстве самым тонким является достоверность, правда, убедительность, оригинальность. Как сделать так, чтобы было достоверно и оригинально. Этот постепенно складывающийся критерий накапливается из выполнения самых простых заданий.

### Игра как таковая

Но самым первым, самым исходным моментом, который следует рассмотреть на занятиях, является склонность студентов к азарту, увлеченности**,** их способность целиком погружаться, доверяться мгновению, моменту, включаться в игровую цель. Поэтому на первом этапе очень важно давать на занятиях игры как таковые. В этом процессе существенно и то, как педагог даёт задание и как студенты реагируют на него.

Игра как таковая очень связана с вспомогательной потребностью человека *в вооружённости*. Потребность *в вооруженности* должна функционировать на всех занятиях: если человеку хочется *вооружать* себя – повышать свою компетентность в какой-то работе, значит, это его сфера деятельности, значит, ему интересны задачи, которые решаются в этой сфере деятельности. И тогда можно формировать его счастливую жизнь, помогая накапливать профессиональную компетентность, что возможно практически в любых условиях.

Итак, игра как тренировка потребности в *вооруженности*, как проявление азарта, увлеченности, самозабвенности, темперамента, доверия и, конечно, лёгкой веселой атмосферы является первой проблемой в работе. Те игры, которые мы предлагаем делать, коллективные, в них участвуют абсолютно все, а для решения профессиональных актёрских задач можно разбить группу пополам: сначала одна половина играет, потом – другая. Эти игры можно организовать в любом коллективе, при любых условиях, какая бы большая или маленькая группа или комната ни были. Каждый педагог может придумать свою игру. Я люблю брать игру «Тумба, тумба, где ключи?», потому что в этой игре несколько объектов внимания и человек разрывается в желании сделать то или другое.

Игры, в которых есть раздвоенное внимание, азарт, желание попасть куда-то, очень полезно проводить на первом этапе работы. Кроме того, студенты могут сами приносить игры.

Склонность «убегать» или «догонять», например, в игре «Воробьи-вороны» является важным проявлением ученика, на эту склонность педагог должен обратить внимание и вообще – накапливать сведения об ученике, но не для того, чтобы говорить ему что-то или ругать его за что-то, а чтобы иметь представление о его склонностях. И затем обрабатывать эти склонности, шлифовать, настраивать человека на наиболее правильную жизненную позицию по отношению к творческим заданиям, к тем проблемам, которые человек будет решать в своей профессии.

Как только возникает ошибка, внимание к процессу выполнения задания повышается у всех. Или не у всех? Для педагога важно смотреть, как студент включается в выполнение задания, может ли он собрать своё внимание, ведь внимание – это показатель интереса, а если есть интерес, то и внимание будет, нет интереса – и внимания не будет.

«У тебя нет интереса! Ты невнимателен! Где ваше воспитание?!» Странно с педагогической точки зрения так обращаться к человеку по поводу его недостатков. Как любил шутить Петр Михайлович: Приходит врач и говорит: «У вас красное горло». Ну и что? Лечить-то как? При профессиональной подготовке проблему отсутствия интереса и нежелания работать лечить совсем не надо. Можно докапываться до таланта, можно тренировать скромные способности, можно их шлифовать, и, как говорил К.С. Станиславский, система поможет просто одарённому работать как талантливому человеку, а отсутствие интереса к профессии, к заданию, к выполнению задания ни шлифовать, ни улучшать я не считаю нужным. Нет интереса и – свободен, незачем выбирать эту страшную профессию. Особенно важно это учитывать, когда работаешь с теми, кто ещё растёт.

### Игры-упражнения

**«Тумба, тумба, где ключи?».** Все сидят на стульях или описывают вокруг себя мелом круг. Все, кроме ведущего, имеют такие круги или стулья. Ведущий подходит к любому и спрашивает: «Тумба, тумба, где ключи?», а ему отвечают: «Пойди, у такого-то (называют имя того, кто подальше от тебя стоит) поищи!»

Пока ведущий идёт к тому человеку, куда его послали, все остальные меняются местами. Ведущий старается занять свободное место. Если я вижу студента, который предпочитает сидеть неподвижно, то понимаю, что у него мало отваги, азарта. Необходимо посмотреть на него в другом упражнении, где у него откроются эти качества. А если он везде такой трусливый и боится шевелиться, то вряд ли ему будет легко осваивать актерское мастерство.

**«Воробьи – вороны».** Группа делится на две группы, которые выстраиваются друг против друга на расстоянии двух шагов и убегают до стенки (например). Осалил стенку – ты свободен. Кого называют – тот догоняет, а другие убегают. Ведущий говорит: «Во-ро-бьи», и воробьи догоняют ворон. И наоборот. Можно усложнять командой: «Стоп-замри». Каждый участник игры находится в готовности одновременно к двум процессам: и убегать, и догонять. В этом упражнении тоже интересно смотреть, к чему же склонен человек. Ведь можно ошибиться в готовности. Ты приготовился догонять, а пришлось убегать.

**«Третий лишний».** Все становятся в круг по два человека в затылок (столбиком стоят), два человека бегают, догоняя друг друга. Убегающий в любой момент может стать первым в центр круга в любую двойку, тогда крайний становится третьим лишним и начинает убегать он. Если его поймают и осалят, тогда он начинает ловить и т.д. Игра очень азартная, быстрая. Интересно смотреть, как реагирует студент на ситуацию, складывающуюся в игре, участвует ли он, болеет ли он, готов ли он включаться. Обыкновенно особенности эмоциональной возбудимости, отваги, дурашливости очень хорошо проверяются в таких играх. Всякие игры, которые связаны с азартом, помогают человеку раскрепоститься.

**«Ай да я, не ошибусь».** По кругу произносятся цифры, только нельзя произносить три или число, которое делится на три, вместо этого нужно встать развести в стороны руки и сказать «Ай да я», ошибившийся вылетает. Считать нужно очень быстро, тогда получается азартно.

**«Огонь, вода, земля, воздух».** Ведущий жестом обращается к одному из играющих: если он говорит: «Земля», то игрок называет животное, если: «Вода» – рыбу, если: «Воздух», то птицу, а если: «Огонь», то играющий должен повернуться вокруг себя и сесть. И успевать сделать всё это надо, пока ведущий не досчитает до десяти. Если хочешь нагнетать азарт, считать нужно быстро: «Вода, раз, два…десять!» нельзя повторяться в названиях животных, птиц, рыб. Если не успел сказать или повторился, то вылетаешь. От азарта и активности ведущего тут много зависит. Тут видно, как человек умеет собираться, как он под приказом жеста, под влиянием этого жеста отвечает ведущему за одну секунду. В этой игре проверяется очень хорошее качество – интеллект, ведь артисту нельзя быть лапшой, раззявой, а нужно быть интеллектуально сильным человеком.

Во время этой игры может возникнуть такая команда: «Стоп. Давайте поставим момент назад». Просто скопируем сами себя, как было. Если проводить такие копирования на занятиях, то лучше делать две команды: одна команда – зрители, другая – играющие, зрители сначала смотрят, как исполнители играют по правде, а потом, как они себя копируют.

В азартной игре есть горячее поведение – очень богатая возможность для созерцания особости этого поведения, когда есть азарт, когда очень простая цель приводит в возбуждение весь организм.

Успех в упражнении или то, сколько раз ты вылетал в том или другом упражнении, может говорить о разном. Педагог должен присматривать за комплексом и за сочетанием умений и неумений, которые студент демонстрирует во время игр и упражнений.

**«Японская машинка».** Система движений, которую делают все вместе одновременно и к которой прибавляется речь. Координация движений и речи. Умение махать рукой и говорить слово.

Бывают в группе такие люди, у которых «японская машинка» не получается, у них всегда трудности и с танцем, и с движением, и с пением, потому что контролирование движения и голоса – это серьёзное умение. «Японская машинка» для малоспособных гибельна сразу. Хотя бывают актёрски неспособные люди, но с хорошей координацией, типа спортсменов – холодные головастики, у которых это упражнение легко получается.

В упражнении «японская машинка» может быть несколько уровней интеллектуальной нагрузки.

Щелчок правой рукой, щелчок левой рукой, хлопок перед грудью, хлопок по коленям. На щелчки прибавляется речь. Например, можно рассчитаться по порядку номеров. Так рассчитывается весь круг и каждый получает свою цифру. Ведущий (на следующем круге) говорит: «Ноль – восемь», а тот, у кого номер «восемь», подхватывает и передает речь другому: «Восемь-четыре» и т. д. В то время как речь летает по кругу, все остальные одновременно и синхронно выполняют несложный ряд движений, а каждый говорящий может либо убыстрять, либо замедлять свои движения – остальные это ловят и выполняют движения одновременно с ведущим. Так одновременность движений, слушание, внимание переключается с одного на другое.

Другой вариант: вместо цифр говорят свои имена, имена и отчества, ФИО. Для актёра это полезно быстро проговорить длинную фразу – артикуляция должна быть очень чёткая. В этом упражнении тренируется быстрота движения и речи: Александра Петровна Ершова передаёт Игорю Сергеевичу Иванову, а тот – Вячеславу Михайловичу Букатову.

На следующем этапе упражнения все называют себя новым именем. Например, цветами и запоминают, кто какой цветок. Или вещами, или продуктами. Следующий этап – литературными или живописными произведениями, именами художников или писателей, или действующих лиц; Чацкий, Протасов, Вершинин, Мария Сергеевна, Кулыгин (кто какую пьесу знает). Если педагог актерского мастерства в курсе того, что студенты проходят в это время по истории театра, то «японскую машинку» можно присоединить к этому материалу.Таким образом, это упражнение собирает внимание всех присутствующих на одном предмете, на внимании друг к другу и на одновременности.

Первый этап работы у нас продолжается 2-3 месяца, не больше, а при благоприятных условиях, когда команда складывается хорошо и правильно, месяца вполне достаточно.

**«Круг».** На самых первых уроках по актерскому мастерству очень полезными являются упражнения, которые связаны с социальным и деловым общением студентов друг с другом, которое позволяет им вместе сделать какую-то законченную работу. Поэтому следующим пунктом для первого этапа занятий впредь является построение круга по какому-то принципу, а потом деление всех присутствующих на малые группы.

Построение круга – это варианты знакомства и включения себя в работу сдругими, это переключение внимания с себя на других в коллективной работе. Это выполнение общего дела, в котором ты находишься на определённом месте. Место в общем круге поначалу примитивное: по алфавиту имен. У тебя есть твоё имя, и поэтому ты находишься перед кем-то и после кого-то в круге. Пока ученики друг друга хорошо не знают, можно строить круг по алфавиту первых букв имён, по алфавиту отчеств, по алфавиту фамилий. Выполнение этого упражнения обыкновенно начинается с крика: «У меня буква «А», – кричит человек, подняв руку, думая, что к нему сейчас все присоединятся, но человек, у которого первая буква в имени «Б», делает то же самое, он тоже кричит, подняв руку: «У меня буква «Б». И так они могут кричать долго, не понимая, что главное не кричать, кто ты, а найти себе место среди других. В конце концов, через месяц или раньше построение круга резко усовершенствуется и уже не выглядит таким страшным криком: все быстро, правильно распределяются.

Итак, коллектив построен, круг создан, мы друг про друга что-то узнали, можем запомнить, повторить, выяснить. Так вырабатывается умение найти себе место среди других и включиться в работу. Круг делается или долго, или быстро, либо шумно, либо тихо. Разнообразие идей, по которым круг строится, бесконечно: номер квартиры, вторая буква фамилии, день рождения, месяц рождения, имя бабушки, имя любимого литературного персонажа. Это и есть общение: кто ты, где ты – всё формы общения, которые приводят к сделанному кругу. Другая разновидность упражнения «круг» – задание, которое называется «фраза, разрезанная на слова» (смотри дальше).

После построения в круг, например, по именам, все произносят по кругу своё имя, и, кроме того, студент знает, кто у него справа или слева, так как он с соседями по кругу выяснял последовательность. Но, может быть, кто-то запомнил чьё-нибудь еще имя из круга, и, если есть студенты, это запомнившие, педагог предлагает им: пойдите к тем, кого вы запомнили, и скажите им, например: «Тебя зовут Андрей» и т.д., а те, к кому подошли, выходят в центр круга и идут искать человека, имя которого они запомнили. Минуты полторы можно дать на такое общение, за это время все, присутствующие на занятии, многократно перейдут на разные места и вспомнят много. Можно даже подойти к любому человеку и сказать: «Я не помню, что ты сказал, скажи ещё».

Работу с кругом мы называем знакомство, потому что во время его построения студенты рассказывают осебе, находя своё место,и что-то запоминают, это запоминание и является употреблением в дело, ученики узнают что-то друг о друге, например, любимую кличку животного, любимого артиста.

К таким организующим упражнениям относится и упражнение, которое называется «эстафета».

**«Эстафета».** Студенты что-то сообщают: по часовой стрелке, начиная с любого человека и, например, через два говорит третий (и снова через два – третий). Можно задать говорить своё имя, спросить, где отдыхал летом, какую последнюю книжку читал, назвать любимого певца. Так проходит знакомство педагога с базой данных, опытом, предпочтениями, вкусами студентов, и они знакомятся таким же образом друг с другом. Педагог знакомится, чтобы вносить, по возможности, коррективы, а студенты знакомятся, чтобы выбрать себе единомышленников.

«Эстафета» – это действия (встать по очереди) или высказывание в определённом порядке. Вот-вот наступит момент, когда можно будет высказаться о чём-то, например, о том, какие исполнители тебе особенно понравились на зачёте. Ты говоришь тогда, когда наступает твоё время. Если твоё время не наступило, ты не говоришь. Для студентов, склонных не то чтобы к лидерству, а к захвату общего внимания, к самовыпендриванию, очень тяжело пережить, что до него очередь так и не дошла. Но это не потому, что я педагог тебя не спрашиваю, а потому, что так сложились обстоятельства. «Эстафета» хорошо работает во всяких застольях: можно поднять активность человека, который при других условиях так бы никогда и не набрался смелости сказать что-то в общем кругу, а по эстафете молчать нельзя: ведь до тебя дошла очередь. Если ты совсем не хочешь говорить, можешь передать слово другому (но педагогу лучше молчать об этом). Так в группе формируется равномерность и равенство.

**Малые группы.** «Эстафета» и «круг» нужны еще и для того, чтобы разнообразно делить курс на малые группы. А *деление на малые группы* организует сотрудничество, которое формируется постепенно, понемногу и на самых простых упражнениях. Если образован круг, то можно провести любой расчет по кругу по 6, по 7 человек, где все первые – это одна команда, все вторые – другая и т.д. Так получится несколько команд.

Делить коллектив на группы нужно в зависимости от того, сколько исполнителей должно быть в той работе, которую вы им предложите. Выполнили какие-то задания в сложившихся группах и построили новый круг по-новому, рассчитались опять, создали новые группы. Возможно, конечно, что студент попадет в ту же команду с теми же людьми, но, может, и не попадёт.

При выполнении заданий группами возникает ситуация, когда одна группа показывает другой, то есть кто-то зритель, а кто-то исполнитель. И это очень важный момент для всего творческого этапа обучения, потому что мастерство и понимание особенностей работы накапливается только тогда, когда студенты сами оценивают и обсуждают работу друг друга.

**«Молекула».** Еще одно упражнение, взятое мной из американских социально-психологических тренингов. Называется **«молекула».** Участники в хаотическом порядке, на равном расстоянии друг от друга занимают комнату. Ведущий два раза хлопает в ладоши: два человека должны зацепиться руками, то есть все стоят по два человека. Следующая команда может быть три или четыре хлопка, только нельзя снова сцепляться с тем же человеком. Можно опять два раза хлопать в ладоши: все бегут искать себе нового партнёра. Сколько бы раз ведущий не хлопнул, это сигнал для поиска нового партнёра.

Упражнение всегда вызывает большой азарт, беготню, потому что сцепятся, не глядя, три человека и вдруг видят, что они схватывались уже, тогда они безжалостно бросают друг друга и бегут в разные стороны. Или стояла группа четыре человека, а вы хлопнули три раза, и если не сказать, что нужно искать нового партнёра, то безжалостность проявится сразу – кого-то тут же выкинут. Но если вы поставите условие, что нельзя сцепляться два раза с одним партнёром, тогда этой безжалостности не будет. Все сами распустят руки, так как им нужно новых партнёров искать. Кроме того, это азартное упражнение может стать способом для того, чтобы составить команды.

**Выполнить дело.** Команды созданы, узнали имена друг у друга. Можно давать задания, за которыми кто-то смотрит, кто-то выполняет (или дополняет), кто-то повторяет. И командам предлагается придумать и выполнить какое-то ***дело.*** Обычно студенты придумывают уборку, а если придумать, что место действия – не комната, а завод или самолёт, автобус, музей или на полу следы таинственных зверей, если придумать, что комната – это лес и мы ищем потерянный ремешок от часов. *Дел* может быть очень много, и выполняться они могут по-разному, и по поведению людей можно определить, что и где они делают.

Для облегчения ситуации разнообразия я обыкновенно раздаю бумажки с названием места *действия,* поэтому группа получает место *действия* и соответственно придумывает там своё *дело.* Через несколько занятий место *действия* можно не выдавать, а студенты всё равно будут разнообразнее придумывать *дела* в простой комнате, в которой проходят занятия. Начнут не только убираться, но и инвентаризацию проводить и находить место, чтоб картину повесить. У студента развивается воображение, он начинает быстрее соображать, что можно «делать», что интересно «делать» и как связать имеющиеся предметы с его интересами, а в развитии воображения и есть цель выполнения упражнений **«*выполнять* дело».**

Выполнение *дела*, собранность на *деле* – это исходная позиция театрального творчества. Тут педагогу надо только подкинуть идею и студенты начинают заниматься *делом* более или менее «по-правде», иногда убедительно, иногда с наигрышем. Вот и повод очищать их представления об обязанностях человека, находящегося на площадке, на которого все смотрят, как он работает.

Все понимают, что заниматься *делом* на площадке – это конкуренция интересов: я волнуюсь, что на меня смотрят, и не могу собраться, чтобы заниматься *делом***,** но мне нужно сделать это *дело*.

Если студенты придумывают *дело*: бурный диалог – выяснить или обсудить что-то, я всегда горячо их поддерживаю. Тем более, что на этот счёт есть специальное упражнение (см. далее).

Когда одна группа студентов придумала *дело* и делает его, а остальные смотрят, открываются богатые педагогические возможности: можно скопировать то, что ты только что видел, можно дополнить то, что ты видел или сделать это же *дело* по-другому.

**«Отличись, повтори, дополни».** (Теперь это называется УДОПП – добавилось «угадай и проверь»). Любое из упражнений, выполняемых студентами, можно связать с заданием «повтори и дополни». Многие упражнения позволяют поставить обязательное условие – «отличись». Это значит, что следующий студент должен максимально отличить свою работу от предыдущего – сделать не то, не так, по-другому, о другом.

Например, весь курс делим на мелкие команды, которые выполняют какую-то работу (моют пол, собирают ягоды), а все остальные смотрящие либо копируют («повтори»), либо дополняют и совершенствуют («дополни»), либо делают это же дело по-другому («отличись»). Это можно делать буквально на первом занятии: человек идёт, как он идёт, он идёт целенаправленно, он куда-то торопится или он откуда-то идёт. Идёт быстро или идёт медленно, он смотрит на часы или не смотрит на часы? Одно и то же «человек идёт» можно делать по-разному.

В моей книге «Уроки театра на уроках в школе», адресованном общему образованию, упражнение «одно и то же по-разному» описано, но в профильном, профессиональном образовании его выполнение выглядит гораздо богаче и гораздо разнообразнее выстраиваются предлагаемые обстоятельства. При выполнении этого упражнения закладывается очень хорошая основа для развития воображения в сфере *действия* и *взаимодействия*, *логики* *поведения.*

### Критерий «занят делом – кривляется»

Следом за заданием «выполнять дело», «копировать», «выполнять по-другому», «дополнять» тренируется критерий «занят делом» или «кривляется».

Мы видим человека, занятого делом, или видим кривляющегося артиста, который нас обслуживает. Тонкая, ценная, волнительная грань. Когда тройка или пятерка играющих людей находится в созидательном энтузиазме, от них начинает пробиваться творческая энергия. Если педагог что-то поправляет и подходит к этой группе, он может почувствовать, как от них излучается энергетический творческий энтузиазм, происходит заряд. Вот этого и нужно добиваться, это нужно организовывать, чтоб дальше само собой всё получалось. Работа идёт продуктивно, когда творческие люди получают препятствия, для взятия которых им требуется истратить некоторую творческую энергию.

Наступает следующий уровень препятствий, заданий. Работа, которая у нас называется «по-правде» и «понарошку». У студентов уже возникли критерии, когда что-то реально осуществляется, когда заняты *делом* и тут вводятся дополнительные препятствия.

### Критерий «по правде-понарошку»

**«По правде-понарошку».** Группе дается задание искать какой-то предмет (например, футляр для очков), который мы прячем, когда группа выходит за дверь. Каждая команда предварительно рассчиталась на первый, второй, третий, и в каждой команде есть кто-то первый, кто-то второй и т.д. Когда группа начинает поиск предмета («по правде»), каждый из зрителей в группах смотрит за своим первым, за своим вторым и т. д. Можно дать дополнительное задание – искать на скорость, чтобы работа была погорячее. Через некоторое время команда предмет находит или не находит – стоп – и эта же группа вновь выходит за дверь и снова ищет, но уже «понарошку», зная заранее, где находится предмет, пытаясь повторить свой предыдущий поиск, своё поведение.

Зрители сразу видят отличие «по правде» от «понарошку», отправляются к исполнителям и каждому говорят, какие были отклонения: «Не так посмотрел, не так повернулся, не так быстро побежал» и т.д. Зрители замечают и фиксируют всю последовательность переключения внимания и помогают советами исполнителю в том, что он пропустил. После этих замечаний можно ещё раз попросить первую группу сделать работу точнее. Но нельзя этюд делать полчаса, так как всё поведение не запоминается. Потом идут вторая группа и третья. Если первая группа допускала много ошибок, то вторая, уже поработав с особенностями поведения, делает их гораздо меньше, а у третьей группы ещё более увеличивается точность повторения.

Потом может снова работать вторая группа, выполняя задание «спрятать предмет», а третья группа ищет человека или того, кто что-то знает, например, стихи или значение иностранного слова, или цитату в учебнике по истории театра.

Из дел «по правде» и «понарошку» можно выполнять разное: ждать, искать, ловить, думать, писать, то есть те реальные дела, которые можно организовать реально на сценической площадке, которые можно выполнять сначала, «по правде», а потом «понарошку». Это очень полезное и богатое задание и обыкновенно делается с большим азартом, потому что сильно отличается одно от другого – «по правде» от «понарошку».

Продолжением этой тренировки является такое препятствие, как осуществление глагола «ловить». Петр Михайлович считал, что в выполнении задания «ловить муху» можно увидеть темперамент и способности человека к актёрскому искусству. Мы в своей школе глаголом «ловить» занимаемся разнообразно: ловим птиц, поросёнка, телёнка, котенка, цыпленка (ловить человека – это считается примитивно и неинтересно).

Так идёт освоение логики простых *дел,* реализация в *логике действий* различных глаголов.

### Упражнения

В следующем упражнении реализуются требования К.С. Станиславского к **«распроультранатуральным» *действиям*,** то есть реальные *действия* с реальными предметами. Если студент решил стирать на глазах у всех, то он приносит стиральный порошок, таз с водой и грязное бельё. Если решил шить, то это будет «не сшитое», а потом «сшитое», если решил учить стихи, то сначала это невыученное, потом – выученное стихотворение. Если – писать письмо, то – ненаписанное, потом – написанное. Препятствие этого задания – концентрация внимания на том деле, которое он делает. А присутствующие на занятии отмечают для себя потерю внимания: всегда видно, что человек отключился, засмущался, застеснялся. Практика, опыт, знание того, как, чем отличается – «тут я занят делом», а «тут я делом не занят» – показываю специально для публики, это очень серьёзные и важные приобретения.

Упражнения на «распроультранатуральные» *действия* очень крепко связаны с упражнениями на память физических *действий,* но имеют другой акцент полезности и препятствий. Другой акцент в том, что если я по-настоящему стираю, то моё внимание по-настоящему занято стиркой, а когда я стираю, чтобы запомнить, как я *действую*, чтобы потом повторить это на ПФД, то получается немножко другая стирка.

При упражнениях на ПФД смотрим и проверяем: рука неправильно работала или плечо или нога, проверяем на реальном *действии,* смотрим, как на ПФД. А в «распроультранатуральных» *действиях* смотрим на то, как человек пишет письмо, и пытаемся заметить: человек потерял на секунду внимание – отключился от работы, у него внимание переключилось на то, что он сидит перед зрителями и на него все смотрят, или он всё время занимался своим делом. Смотрим за дырками во внимании.

**«Фраза, разрезанная на слова».** Сказать вшестером (у каждого одно, два слова) фразу так, как сказал бы один человек: «Везде высокие покои, повсюду штофные обои». Когда фразу говорит один человек, у него одно слово перетекает в другое, а если эти же слова говорят шесть человек (каждый по слову), то может получиться «дырка» после каждого слова. Представление о фразе без «дырок» и фразе с «дырками» – полезный навык, дающий понимание того что, такое «дырки» во внимании, когда внимание занято делом, а когда в выполнение дела проникло ещё что-то. Тогда при работе над ролью студент сам понимает, когда он отключился, и у него возникает вопрос: чем ему заняться в такой момент. Этот навык вырабатывается с первых шагов.

Когда все получают бумажки с кусочками фраз, не разрешается складывать бумажки в одно место и делать так, чтобы один человек разложил их по порядку. Надо обязательно со своим словом, как со своей буквой в общем круге (см. «построение круга»), найти своё место во фразе. Выстраивается круг, когда человек с бумажкой, на которой написано одно или два слова из фразы, находит себе место в порядке слов, во фразе, обыкновенно стихотворной. Круг передвигается. Можно поставить и такое условие, чтобы все было сделано без слов и подсказок, чтобы каждый самостоятельно нашёл своё место, ведь все могут прочитать, что написано у другого на бумажке, это не секрет. У меня текст «Мой дядя», а у кого-то текст «честных правил» и далее. Пушкинские строчки могут быть произнесены по частям, то есть каждый человек произносит слово, написанное у него на бумажке, но в том порядке, в каком это существует в стихотворении.

Я даю фразу, которую студенты не знают и почти всегда наблюдаются ошибки в построении, а исправление ошибки – это повод поговорить, почему такая последовательность слов, а не другая. Заучивание последовательности слов относится к профессиональным навыкам актёров, и поэтому на первых этапах это очень полезное упражнение. Составление фразы как круга, в котором есть этот текст, а потом запоминание.

Несколько групп составили круги со своими фразами. Теперь круг читает свою фразу, а другой круг, вставший напротив первого, запоминает: первый во втором круге запоминает первого читающего, второй – второго запоминает. И так второй круг, который работал совсем с другой фразой, может повторить фразу первого круга, а потом сказать свою фразу, которую запомнит третий круг. Фразу, которую скажет третий круг, запомнит первый круг. Таким образом, в работу запущены три стихотворных кусочка, которые были раньше неизвестны студентам, а теперь они их выучили. Теперь с этими строчками можно проводить какую-то другую работу. Искать интонации, разыгрывать, показывать с помощью слов, читать с разным подтекстом. Включать в работу другие задания.

### Первое лирическое отступление

Первоосновой профессионального вооружения артиста я считаю совершение им открытия того, что физических *действий* без психических и психических без физических не бывает. Внимание к так называемым «психическим» *действиям*, переведённым в физические, является бесконечным, интересным, профессиональным полем внимания и деятельности каждого артиста. На одном из наших курсов возник термин «душело», под которым мы все понимали, что мы работаем одновременно и над «душой», и над «телом».

Таким же правильно развивающим внимание является упражнение **«на** **память физических действий »** – ПФД. Это классическое упражнение по К.С. Станиславскому, и я совершенно согласна с Константином Сергеевичем, что это упражнение театральным людям следует делать всю жизнь: память физических *действий* тренирует память более сложных *действий.* Потому что бесконечно число дел, которые мы делаем, и интересно, *как* они делаются: как ты поднимаешь горшок с цветами, как ты обрываешь листики, как ты гладишь собаку, как достаёшь одежду из шкафа, как ты намыливаешь руки и так далее.

Интересно, когда в руках возникает как будто бы реальный предмет. Чудо – пустышка превращается в реальный предмет. Это чудо эстетического чувства, эстетического вкуса, в нём – зарождение эмоций. Упражнения на ПФД развивают очень важные умения в общей культуре исполнительской работы. И эту работу мы распределяем так: сначала мелкие *действия* – иголка, нитки, спички, шнурки, ремешок на часах; потом – крупные, всем телом – застилать постель, накрывать на стол, открывать шкаф, доставать одежду; потом – парные на согласованность (в том числе – кидать и ловить).

В упражнениях на ПФД необходимо для проверки иметь реальные предметы, без реальных предметов упражнения на ПФД делать нельзя никогда. Разворачиваешь ли ты газету, несёшь ли полный стакан воды – обязательно всё это должно стоять рядом.

Кстати, *дела*, которые можно делать «по правде и понарошку», – это разные варианты «ловить» – муху, поросенка, и т.д. Концентрация внимания во время ловли, во время броска тоже очень важный элемент сценического поведения, момент *логики действий*, на котором проверяются умения студента.

К этому же разделу относится упражнение **«три дела одновременно».** На его выполнении становится ясным сложность представления о задачах и препятствиях. Мощная концентрация на *деле*, когда человек делает что-то (например, записывает в тетрадку) и не замечает, как рухнул потолок. (Потом они поймут, что это такая мобилизация). В упражнении-этюде нужно делать три таких *дела*. Записывает, спрашивает срочно что-то у кого-то и выключает плиту или мешает кашу. Когда человек делает три *дела* одновременно, он перекидывается с *дела* на *дело*, вот этот момент переключения, навёрстывания потерянного *дела* есть показатель того, что он делает три *дела* одновременно. Смешно бывает, когда студенты говорят: «я сижу, ем и читаю», ведь «сижу» может быть *делом*, только если в этом есть препятствия, то есть если сидеть мокро или горячо или трудно, но сидеть надо, как и дело «есть». Если я просто ем и на это не обращаю внимания, то это не *дело*. *Делом* можно назвать такое *дело*, в котором есть цель и препятствия.

Так в упражнениях впервые появляются понятия «цели» и «препятствия», фундаментальные составляющие *действия*. Нельзя *действовать,* если ни цели, ни препятствия не понимаешь. Если нет цели, то ты не преодолеешь препятствия, если нет препятствия, то цель очень легко достигнута.

На первых двух неделях обучения мы осваиваем логику поведения **«умейка – неумейка».** Это упражнение родилось в нашей педагогике под *воздействием* упражнения «профнавыки Вахтанговского училища». Как отличается поведение человека, умеющего складывать простыню от не умеющего её складывать, знающего, как мыть посуду – от не знающего, как мыть посуду. Для понимания этого всех студентов, которые пишут правой рукой, нужно попросить писать левой, и он увидит другое поведение: на что внимание обращается, где возникают стопы-*оценки,* насколько по-другому приспосабливается тело к тому, чтобы выполнить какую-то работу.

Студент открывает для себя, что усилий для выполнения работы как «неумейка» требуется гораздо больше. Типичный пример: мужчина завязывает галстук автоматически – как «умейка», и «не умея» – не зная, куда двинуться, замирая на каждом моменте следующего шага в поисках, в находках, в пробах, в отказах. Девочки, естественно, любят шить, делать маникюр, макияж и т.д. То, что человек умеет хорошо делать, то, что у него в жизни машинально получается, он может превратить в «неумейку».

Обыкновенно студенты берут такое *дело*, которое они умеют делать очень хорошо, а потом делают так, как бы они это дело делали, если бы они его делать не умели. Всё происходит медленнее, задумчивей, с большими паузами и не автоматически, когда одно движение переливается в другое. Это уже игра «если бы и как бы». Это особая *логика поведения*, на которой упражняется всё: и исполнительская собранность внимания, и последовательность действий, и сконцентрированность на работе. А у зрителей появляется возможность по определённым критериям отличать одно от другого.

Хорошим развитием этого упражнения является задание **«неумейка, ремесленник, художник».**  Студенту надо показать три варианта выполнения одного и того же дела. Например, танцую рок-н-ролл как «неумейка», как ремесленник и как вдохновенный художник. Или играю в футбол как «неумейка», уверенный в себе ремесленник и как одержимый творческий футболист

На этом же этапе занятий мы выполняем упражнение, которое называется **«совещается, спорит, торгуется»**. Договариваемся, что в каждой тройке студентов один будет *торговаться*, другой – *спорить*, третий – *совещаться*. Распределяем между собой роли, договариваемся, о чём говорить. Каждая тройка выбирает свою тему разговора: «какой подарок подарить приятелю», «куда сейчас пойти», «какого профессора слушать» и т.д. Тройка, которая готова, выходит на площадку и начинает обсуждать какую-нибудь проблему: поводов пообсуждать у студентов всегда бесконечно много.

Каждый из тройки по-своему готовит аргументы, по-своему воспринимает аргументы других людей, по-своему включается в диалог. Главное задание – держаться определённой логики поведения, то есть слушать, для того чтобы возражать, спорить, слушать, для того чтобы торговаться, и слушать, для того чтобы развивать: принимать, отказываться, но совещательно, а не споря.

Обыкновенно кто-то является самым активным в тройке. Стихийно может сложиться так, что в разных этюдах разные логики держат инициативу, и это хорошо – тогда не будет вредного шаблона и неправильного уклона, потому что в жизни может быть по-разному, но если складывается что-то однообразное, то педагогу надо предложить изменения. Хорошо, если сразу получилось: в одной тройке разговор *ведёт* тот, кто *совещается*, в другой – тот, кто *спорит*, в третьей – кто торгуется. Если такое не случается, если оказывается, что у вас всё развивается одинаково во всех тройках, то есть всегда только *совещающиеся* берут инициативу и ведут разговор, то лучше эту ситуацию подправить и подкинуть разную *логику поведения* тем исполнителям, кто *ведёт* сцену. Предложением, исходящим от педагога, можно добиться, чтобы эта ситуация развивалась по-разному в группах. В одной должен быть более активен *спорящий* в другой – *совещающийся* и т.д. Но главное не то, что он *ведет сцену,* не за этим нужно смотреть, а главное – как он слушает, как он готовится говорить, откуда он берёт аргументы, как он смотрит на тех, с кем работает.

Когда начинается показ, каждый из сидящих зрителей определяет, с кем он (у кого из исполнителей та же логика, что и у него). Когда все команды показали этюды, можно сказать: «Теперь все, кто осуществлял логику *совещаться,* собираются справа, кто *торговался* – слева, *спорил* – в центре». Ошибки, чтоб в команду пришёл человек, который думал, что он *торгуется* и что они все *торговались*, а на самом деле он *спорил*, бывают довольно редко. Так образуются три новые группы, которые обсуждают особенности своей *логики* *поведени*я, особенности набора *действий.*

Потом вызывается любой человек из команды *спорящих,* из команды *совещающихся* и из команды *торгующихся.* В новом составе они начинают свой диалог, и если зрители видят, что *спорящий* из их группы, *спорит* как-то неправильно, то любой из команды приходит ему на помощь, и вдвоёмони *спорят* на эту тему, обеспечивают логику поведения *спорить.* Помощников не должно быть больше трёх человек от команды*.*

Постепенно, с повторением каждого следующего этюда понимание, что *спорить, торговаться и совещаться* – это разные логики поведения, открывается всем довольно естественно. Команды меняются местами по кругу, то есть *спорящие* перешли на место, где стояли *торгующиеся,* а *торгующиеся* на место *совещающихся*, а *совещающиеся* на место *спорящих* и т.д. И взяли на себя новую роль – роль тех, кто раньше стоял на этом месте. Так за одно занятие студент проходит это упражнение в разных ролях и понимает, что это значит – по-разному слушать, по-разному реагировать, по-разному находить аргументы, это и является выводом и полезностью такой работы.

Важно обратить внимание обучающегося на разную *логику поведения* и научить отличать одно от другого. Отличие одной *логики поведения* от другой подводит наших учеников к выводам, что поведение у человека очень разное и можно по особенностям поведения определить его цели и задачи. Связь внутреннего бытия с внешним, связь содержания и формы всё время выявляется наглядно, а подправлять своё поведение можно и с одного, и с другого конца. Всё это сыграет свою роль, когда начнутся занятия по *технике действий* и когда выявится, как важен вытянутый подбородок или *мобилизованная* рука, тяжёлые ноги, когда будут важны элементы *действия*.

Далее можно вводить упражнения, собирающие внимание: «счетная машинка», «печатная машинка» (развитие внимания и навыка «каждый на своём месте»). Детское упражнение «Ай да я» (не скажу цифру «три»).

План всех упражнений составляется педагогом. Какие-то упражнения выполняются по принципу «как вы уже умеете это делать», и на основе этого вводится новое упражнение. Главное умение – включаться в работу, быть со всеми вместе и выполнять задание.

«**Упражнение со стульями»**. Классическое упражнение всякой театральной школы. Я придаю ему очень большое значение, потому, что в характере его выполнения виден уровень мобилизованности и собранности человека на занятии, на партнёре. Коллективность и одновременность в выполнении задания может нормально осуществляться только при способности слушать друг друга. «Упражнение со стульями» начинается с понимания того, что не надо жалеть свои движения, для того чтобы взять стул в руки, надо встать со стула, а не прилеплять его к себе. Перенести, куда надо, и сесть на него. Динамика этого упражнения только в том, что поначалу люди не умеют, а потом начинают слушать друг друга и возникает одновременность.

Упражнение «стулья под музыку» имеет свой особый смысл и свою цель. Музыка диктует ритм, и каждый участник должен попасть в нужный такт и в определённый момент выполнить определённые движения. Тренируются совсем другие умения и навыки.

Следующим этапом организации коллектива, организации внимания друг к другу, связанным с формированием ответственности за мгновение, с четкостью, слаженностью в работе, является задание, которое у нас называется **«монтировка».** Это развитие и продолжение «упражнения со стульями», но представленное более разнообразно, более слаженно, трудно, в других условиях.

Студенты обычно сами занимаются «монтировкой» и декорационным оформлением своих творческих работ, поэтому можно начинать этому учиться уже на первом этапе учёбы.

На площадке выстраивается какая-то выгородка и предполагается, что закрылся занавес и эту выгородку надо поменять на другую. У каждого есть свои обязанности. С момента какой-то реплики или с хлопка, с какого-то сигнала моя обязанность взять скамейку и перенести её в другое место за кулисы, а другой в это время должен постелить одеяло и т.д. Например, сначала стоял стол и три стула, затем стул унесён, стоит ширма и скамейка. Переход из одной выгородки в другую выгородку является упражнением, в котором группа работает для другой группу, и здесь важны скорость, распределение обязанностей. Ведь актёр – это человек, который находится всегда в мобилизованном состоянии чтобы, во-первых, сделать своё творческое задание, во-вторых, поддержать партнёра.

Простые перемещения, перевороты, преобразования, превращения одной сценической площадки в другую называются «монтировкой» и являются продолжением «упражнения со стульями». Можно баловаться с перестановкой декораций: придумывать очень сложные «монтировки», когда весь курс занят, можно изучать историю театра и строить декорации из пьес из своего прошлого опыта или из опыта театра. Это упражнение тренирует слаженность в работе, мобилизацию.

**«Упражнение на поиск единомышленников».** Для развития общения между студентами и знакомства педагога с их интересами есть такое упражнение, которое называется **«Это я!».** Оно заключается в том, что кто-то из группы ставит перед остальными (сидя, разумеется, т. к. он тоже отвечает) вопрос, на который можно ответить «Это я». Например, «кто за это лето ни разу не купался ни в реке, ни в озере, ни в море»? Если это ты, то ты встаёшь, поднимаешь высоко руку и громким голосом говоришь: «Это я!». Сначала сидящий педагог задает вопросы, которые интересуют его. Очень хорошо задать вопрос, на который сам педагог может ответить: «Это я», то есть мы единомышленники, мы все прошли через это, мы все это знаем, и такой вопрос, на который ответить: «Это я», педагог не может. Когда педагог предоставляет право студентам задавать вопросы, то назначается «говорящий стул». Все через одного садятся на этот стул задавать вопросы, и так круг вертится. Если участников чётное число, то потом крутится другой круг.

Для педагога выясняется много интересного. Например, какого уровня вопросы задают студенты друг другу: «Кто вчера лёг спать в 12 часов ночи»? «Кто звонил Тане»? «Кто поздравил Мишу»? «Кто любит ансамбль «Несчастный случай»? Но поначалу вообще неважно, примитивные вопросы или нет, важно, чтоб поговорили друг с другом.

Классическое упражнение театральной педагогики, собирающее внимание, – **«хлопать в ладоши»** друг за другом, меняя ритм, хлопая в другом направлении. Можно делать по-другому. Два соседа одновременно хлопают в ладоши, потом следующие два соседа, и так хлопки расходятся по кругу, а потом сходятся обратно. У нас это упражнение называется **«капли»**, кап-кап. И если вы будете менять начальную точку хлопков в круге сидящих, то партнёр у хлопающих будет каждый раз новый. Готовность включиться в работу в этом упражнении всегда читается, всегда видно – собран ли, готов ли начать работу. Это почти как контрольное упражнение.

**«Смешно»**. Надо рассказать случай, который был смешным или анекдот. Потом это сыграть. Из рассказа одного студента кто-то другой делает этюд, то есть слушатели играют эту смешную ситуацию. Оказывается, играть в смешное, рассказывать о смешном, чтобы всем было смешно, а потом превратить это в картинку, очень трудная работа. При показе выясняется, что зрителям не смешно, что играть «смешное» – это одно из самых непреодолимых препятствий. Когда играют анекдот, смешно гораздо реже, чем когда рассказывают.

В логике «смешно» важно построить *прогноз и неожиданность,* сочетание которых и даёт комический эффект.

Не всегда получается, чтобы весь курс целиком осваивал эту работу, могут играть «смешно» только некоторые студенты. Если каждый студент принесёт по смешному рассказу, то только треть ситуаций получается сыграть так, чтобы здесь, сегодня, сейчас было смешно. В основном происходит так: побились о препятствие и с ним не справились. Понимание, что играть смешное трудно, тоже входит в процесс обучения, в процесс освоения *техники,* и как результат формируется мысль о том, что в исполнительском искусстве много трудноразрешимых задач. Комический дар – это нечто особое – не всем приходится с ним жить и быть.

### О домашнем задании

Очень хорошо задавать на дом на этом этапе упражнения на ПФД, «три дела одновременно» и «распроультранатуральные действия». Разнообразные наблюдения за жизнью, повторения-копирования поведения животных и людей.

### Первый зачет

На первом этапе зачёт по навыкам собранности работы в группе, организации своего внимания, по характеру участия в коллективной работе группы состоит из следующих упражнений: «капли», «фраза, разрезанная на слова», упражнения на ПФД, индивидуальные и коллективные, «распроультранатуральные действия», «умейка-неумейка». Педагогу можно быть строгим и снижать оценки за неорганизованность внимания.

### Говорить разрешается

Во всех этюдах этого этапа разрешается говорить. Упражнение классической школы на «органическое молчание» из нашей системы совершенно выпадает. Оно существует как входящий необходимый элемент, но никоим образом слово не отрезается от всего поведения человека.

### Заключение первого раздела

Эторазличные **«превращения».** Упражнения на «превращение» начинаются с «превращения предмета». Например, стакан превращается в фонарь. Это происходит с помощью изменения поведения. «Превратил предмет» в другой предмет, «превратился сам», «превратил комнату» во что-то. Или группа превращает комнату во что-то. Однажды у меня студенты превратили комнату в сковородку с котлетами. А если развить фантазию о том, что пол можно превратить не только в лед, горячий песок или воду, но и в шахматную доску?

В задании во что-то или в кого-то «превратить партнёра» разнообразие обычно получается небольшое: его либо унижают, либо возвышают, причём партнёр максимально неподвижен, а работают те, кто его «превращает».

«Превращения» можно выполнять разнообразно. Например, «превращения с помощниками»: один студент превратил стул в детскую коляску. Если другие его поняли и решили, что он качает ребёнка дома, то они выходят на площадку и присоединяются к «превращению», превращаясь в бабушек, дедушек и домашние предметы, а если они решают, что *действие* происходит на улице, то превращаются в вещи и людей, которые находятся на улице. Это коллективное «превращение» превращает и комнату во что-то совсем другое, и предмет.

Или рассыпанные по полу бумажки студенты однажды превратили в следы, сами превратились в собак, которые нюхают следы, кто-то превратился в сыщика, который идёт за этими собаками, кто-то превратился в вора, который прячется от них. Так – от бумажки – возникло интересное «превращение». Вор своим поведением превращает кого-то в сыщика и наоборот. Все эти «превращения» связаны с развитием фантазии. Что во что можно превратить, во что тогда ты превратишься сам и во что ты превратишь партнера. Можно задавать такие задания: превратись в живое, в дерево, во что-нибудь мягкое, съедобное, стеклянное (классическое упражнение М.И. Кнебель). Можно превращаться во что угодно и партнёра превращать во что угодно.

Перевоплощение и «превращение» находятся очень близко. Эти упражнения можно выносить на зачет. Только показывать (это наша принципиальная позиция) не заранее отрепетированные «превращения», а то, что научились делать, то есть то, что придумали сейчас и могут делать здесь сегодня, на глазах у публики, по-новому. Если умеют на обычном занятии решать эти проблемы, то и на зачете решат. Поэтому для показа «превращения» на экзамене можно специально принести новый предмет. Разделить курс пополам, дать каждому свой предмет, несколько минут на обдумывание, а затем показывать.

### Задачи первого раздела

Организовать внимание к той области деятельности, которая является хлебом и полем работы актёрского искусства. Создать рабочую атмосферу на курсе. Отрегулировать отношения «я и другие» во время работы. Снять неправильное, болезненное внимание к своим успехам, достоинствам, недостаткам. Научить относиться к себе и работе по-деловому, выполнять домашние задания, смотреть на работу других, учиться у других, радоваться другим.

### Методические советы

В освоении профессии необходимо продвигаться по-деловому, конкретно, в течение всего обучения. Главной профессиональной обязанностью студента является освоение материала актерского искусства – *действия.* Работать в сфере *действия* – это значит отличать одно *действие* от другого, «живое» (реальное, продуктивное, естественное) *действие* от его изображения, видеть связь души и тела –«душело», различать составные части *действия*. А *действие,* как известно, связано с целями, эмоциями, со сверхзадачей, с убеждениями человека.

На первом этапе обучения актера идёт работа с «Я» (см. далее), она посвящена выявлению, нацеливанию, организации «Я». Кто ты такой, как ты участвуешь в работе, что ты делаешь, каковы твои обязанности и права в работе. Какой твой культурный уровень, какие у тебя эстетические вкусы, как ты отдыхаешь, добрый ли ты человек, внимательный ли ты человек, умеешь ли ты учиться, научаться? Организация «инструмента», который потом будет выступать на сцене.

Очень важные составляющие актерской работы – азарт, увлечение, самоотдача, смелость, чтобы наотмашь, целиком и полностью отдаваться выполнению упражнений. Не анализировать себя постоянно, не стесняться, не бояться выглядеть дураком. Поэтому важны такие классические упражнения: «бегать», «прыгать», «догонять», «рычать», «мяукать», «ползать», «кричать», «плакать», то есть такие *действия*, которые требуют отваги.

Почти все упражнения первого этапа довольно долго нужно повторять и на других этапах, если позволяет время, но нужно так организовывать и планировать урок, чтобы на это уходило не больше пяти, десяти минут и сохранялась атмосфера делового настроя, делового поиска и необходимости включать свою творческую энергию в любой момент.

## Второй раздел обучения

### Поза

С самого первого занятия и в продолжение первого этапа работы мы используем упражнение «поза». Запомни три *позы* и сыграй этюд, где все эти *позы* употребляются в дело. Или придумай этюд, в котором человек ходит перед нами. Однажды родился этюд: человек ходит в карауле, охраняя что-то с ружьём пред нами. Это задание очень близко упражнению «заданный жест»: человек размахивает руками, человек кричит, человек кивает головой, топает ногами – что это?

Если ставится задача придумать историю с заданной *позой* и студент превращает задание в живую жизнь, в историю жизни, то всем остальным можно предложить войти в эту жизнь и трансформировать, превратить всю площадку в то место, которое было придумано для этого жеста, для этой *позы. Позы* можно задавать любые: нормальные, ненормальные, особенные, смешные и т.д. Например, двое «стоя», одна «сидя», или просто – три *позы.* И тогда возникают этюды с очень странными *местами действия,* с наводнениями, с деревьями, с тайнами, с темнотой, и все это зависит от первоначального расположения тела, которое принял человек. Этюды, которые связывают три *позы,* оцениваются как живой этюд или неживой. *Поза* въехала в живую ткань этюда или была искусственной – обыкновенно зрители это видят, и постепенно у студентов накапливаются представления о некоторых закономерностях, когда переход из *позы* в *позу* является живым, а когда нет.

### Стоп

Одна из главных закономерностей поведения человека – это *оценки*-*стопы*. В этюд с *позой* включается речь, событие, и каким-то образом складывается сюжет. Студенты договариваются при подготовке этюда: мы там-то, один уговаривает поднять ноги, потом делает *стоп*: «Не поднимает!», переход к следующей позе и высказываются партнёру какие-то другие соображения, опять *стоп*, а потом переходит к третьей позе. Открытие роли *стопов* и представление о *стопе* как о необходимом мгновении при переходах из *позы в позу* очень важно для дальнейшего обучения.

Можно задать делать этюд «сидя» и только из разных *поз* рук. Человек сидит, и, как он меняет корпус, нам неважно, важно, чтобы *позы* рук менялись. Внимание к *позам* рук, к *позам* ног, внимание к корпусу – как расположен корпус и голова. Еслисоединить в поведении *позы* – «голова набок», «назад» и «голова вытянута вперёд», то, возможно, получится очень выразительное и разнообразное поведение. А в освоении *техники* *действий* это очень важно, потому что каждому *действию* соответствует то или другое положение головы рук, ног и корпуса. Для будущего артиста важна читаемость различия этих элементов, чтобы не было таких слов: «А я так чувствую, и я это так играю». Нет, ты не это играешь и не это чувствуешь, потому что руки у тебя врут, или ноги врут, или корпус врёт. А понимание, что корпус или руки врут, закладывается в работе с *позой.*

**Домашнее задание** – придумать три *позы*. А на занятии к этим трём *позам* даётся добавить *место действия,* или *вход*, или слово, или голос. Подготовка *поз* для этюда – очень важное умение, для того чтобы актёр шевелился, чтобы актер ни в коем случае не замирал в болтовне и в говорении, чтобы он концентрировался не на словах, которые говорит, а на том, что он делает, и на том, как он это делает. Поэтому важна работа с *позами,* с «чтением тела» и связью тела с внутренней жизнью, с обоснованием, что каждая *поза* тела возникает при определенном основании. Например, жест «растопыренные пальцы рук». Один человек говорит: «Вот видишь, я не брал»! Другой – превращается в хирурга: «Наденьте на меня перчатки». Третий – «У меня руки грязные, оботрите лицо». Позднее это разнообразие сведётся к закономерностям.

Выполнение одного и того же *действия* в его обертонах отличается по тем мелочам поведения тела, которые закладываются и закрепляются актером в его творческой работе. *Позу* тела не только можно назвать мизансценой тела, но и конкретным приспособлением к какому-то конкретному *воздействию.* И поскольку каждое *воздействие* состоит из ряда *действий*, которые, по Ершову, состоят из *оценки,* *пристройки,* *воздействия,* то мы можем называть любую *позу* *пристройкой* (тело *пристроилось*, чтобы думать, убежать, отодвинуться, приблизиться, отстраниться).

В конечном счёте, мы рассматриваем *позы* как «достройки» или «перестройки» в *воздействиях*. И это понятие «поза» как *достройка* и поза как *перестройка* позволяет студентам связывать свою внутреннюю жизнь с телом, активизировать эту связь.

### Входа

После первого месяца занятий в зависимости от того, как группа движется в материале, как она осваивает первый этап, как она выполняет домашние задания, какие упражнения делаются на ПФД, на «умейку-неумейку», вводится упражнение, которое называется «входа».

Пять *входов* рассматриваются с точки зрения пяти типов внимания. В момент появления человека перед нашими глазами по тому, как он себя ведёт, мы моментально догадываемся, читаем в его поведении, что он шёл откуда-то и идёт куда-то. Начало восприятия актёрской работы начинается именно с восприятия того, как артист появился на сцене, и завершается тем, как он ушёл со сцены.

Очень многие ошибки в актёрской работе связаны с тем, что при появлении исполнителя на сцене зрителю видно: он вышел на сцену, а не в *дело*, не в ситуацию, и когда артист уходит – он уходит просто со сцены. Сыграл и ушёл со сцены. Это минус в создании образа и соответственно минус в актёрской работе.

*Входа* различаются по характеру собранности и организации внимания. Если человек входит и его внимание очень узко сконцентрировано, собрано в каком-то предмете, в каком-то звуке, в каком-то *деле* (поработав с объектом, внимание обычно переключается), это называется *вход к предмету*. Грубо говоря – зашёл в комнату, взял оставленную ручку и пошёл из комнаты, чтобы там что-то записать. Ты вошёл туда только, чтобы взять ручку, все внимание в ручке, никаких лишних движений, как только рука ручку достала, так ты и ушёл. Ты пришёл, чтобы выключить радио, что-то включить, кому-то сказать, достать – все эти цели по характеру поведения могут быть основанием для *входа к предмету.*

Второй вход – *занимаясь делом*, когда внимание широкое, то есть занято делом, которое ты здесь уже делал или собираешься делать. Ты поговорил в соседней комнате по телефону, и вот ты возвращаешься заниматься тем делом, которым ты здесь занимался: пересаживал цветы, читал, слушал ли, то есть ты возвращаешься к своему делу. *Вход заниматься делом* – типично педагогический вход, он есть у хорошего учителя, который приходит на урок, понимая, что сейчас 45 минут или 1,5 часа он будет заниматься делом.

Третий *вход*: я не знаю, где находится тот предмет, то, что мне надо, где-то здесь, но не знаю где. Внимание занято предметом и соединением этого предмета с местом – *вход ища*. Можно искать, откуда идёт запах, откуда звук: где-то звук раздаётся а, откуда – не знаем. Так же входят, когда не знают, есть человек в комнате или нет. Так происходит поиск иголки и мячика, книжки. Такое же внимание и в поиске предметов без передвижения ногами, если я ищу в кармане или в сумке что-то. Так часто выходят из метро или троллейбуса, не зная, куда поворачивать, так входят в вагон, ища свободное место.

Если я ищу мысль, то получается *вход думая*. Я ищу выход из тупиков, которые мысленно проигрываю. Это специфическое передвижение в пространстве, когда всё тело занято мыслью, не внешним миром и предметом, как во входе *ища,* а – мыслью, поиском такого решения, которое только складывается в голове. В этом передвижении присутствуют все особенности поведения, свойственными логике *думая*: стопы, изменения *веса* и *мобилизации.* Только внешний мир здесь не участвует.

Пятый *вход-уходя*: когда все внимание вообще не здесь, не в этой комнате, где я оказался, куда я вхожу, а за дверью, там, откуда я выхожу. Например, когда человек прячется – он прибегает не сюда, а убегает оттуда. Это все варианты, когда человек хлопает дверью, то есть оказывается здесь, хлопнув дверью.

Один из моих способных студентов сыграл *вход* в аудиторию, таким образом, как он *выходит* из аудитории. Ведь *выходя* из аудитории, он не только входит в коридор, он ещё выходит из аудитории, чтобы войти в неё, и так он сыграл вход на сцену. Он вышел на сцену для того, чтобы сразу уйти со сцены – выполнять этюд там за кулисами. Очень красивая была работа. Такие исполнительские эскизы (их иногда называют этюдами) запоминаются и актёрски впечатляют так же, как эскизы Александра Иванова к картине «Явление Христа народу». Этюды-подготовки, заготовки, маленькие фрагменты есть в каждом виде искусства.

*Входа* – это целый раздел работы, который связан и с воображением, и с предлагаемыми обстоятельствами. В этот период проверяется, может ли студент вынести на сцену сосредоточенное, собранное внимание. Оказывается, что это не так легко и просто. Все предыдущие упражнения (распроультранатуральные действия, упражнения на ПФД) шлифуют это умение, помогают отличать собранное внимание от несобранного. В упражнении *входа* собранность реализуется целиком и полностью.

Упражнения *входа* связаны не только с входом в комнату, но и с *переходом* по комнате. Студенты сидят в хаотическом порядке в аудитории, три студента начинают три разных *перехода:* один пошёл кому-то шепотом что-то сказать (*переход к предмету*), другой пошёл продолжать разговор, начатый с кем-то ранее (*к делу*), а третий из этой группы ищет, с кем бы ему поговорить, кого бы взять в партнёры в следующем этюде. Это будет *переход* *ища.* Если они всё выполнят правильно, дырок во внимании не будет.

Или задание: начиная с крайнего – *вход к предмету,* следующий – *к делу* и т.д. Затем, если в аудитории есть две двери, можно устроить быстрые *проходы-переходы*, можно устраивать встречи, если договориться о месте действия. Или дополнительное украшение: ты пришёл в театр (и все *входа*), как ты можешь объяснить свой *приход-вход*? Ты – зритель, или ты пришёл на занятия, или домой? Или *выход* из кино, какие могут быть *выхода?* Места *действия* дополняют эту работу.

Серьёзным развитием и продолжением работы над *входами* является работа с драматургией. Берём пьесу (мы обыкновенно брали Чехова, потому что я считаю, что чем больше студенты читают Чехова с первого курса, тем лучше). И студенты выбирают те мгновения пьесы, когда написано: входит Елена Андреевна и т.д. Прочитав пьесу, они придумывают, какой может быть *вход*. Мальчики могут играть девочек, девочки – мальчиков, неважно – они делают *вход*. Находится много радостного и неожиданного. Из этих разных *входов* свивается особая верёвочка, а в дальнейшем – особый рисунок решения характеров и режиссёрского решения пьесы.

На зачёте по *входам* студент вытягивает билет с именем персонажа из всем известной пьесы, текст которой находится в аудитории (Гроза», «Горе от ума», «Юбилей»), и играет все пять *входов* в одном из выбранных эпизодов.

*Третий раздел обучения*

В любых других формах театрального образования (непрофессионального) содержание педагогического процесса вполне можно ограничить вышеперечисленными формами задания. Перечисленные упражнения, задания позволяют открыть сферу особого выразительного языка театрального исполнительского искусства и повысить чуткость к этому языку практически у каждого человека. Второй этап связан с освоением «бессловесных элементов действия»(*пристройки, оценки, вес и мобилизация).*

### Пристройки

Все понимают, что, когда человек готовится что-то делать, он приготавливает своё тело к «деланью» этого дела. Поднять тяжёлое ведро по-особенному приготавливаемся, а поднять лёгкое ведро совсем не приготавливаемся. В книге «Технология актёрского искусства» Петром Михайловичем введено понятие «пристройки к партнёру», он выделяет три пристройки: «сверху», «снизу», «наравне».

Прошло уже 50 лет, как книга вышла в свет и ученики и последователи Петра Михайловича наработали много методических приёмов, разных хитростей, как можно заниматься *пристройками*. Я пользуюсь такими понятиями: «тебя много» и тебя «мало». Если ты считаешь других слабее себя, дурнее себя, то это выражается в том, как ты распределяешься в пространстве. Если ты хочешь напугать кого-то, то есть продемонстрировать ему свою значимость, как кошки, у которых дыбом шерсть поднимается и они выгибают спину, делаются большими, ты располагаешься в пространстве определённым образом – *пристраиваешься* сверху. Ты считаешь, что тебя много и все должны видеть, что тебя много. Особенно тот человек, с кем ты разговариваешь, должен видеть, что тебя много – и у тебя появляется задранный подбородок, другой тембр голоса, руки расположены широко, развернуты плечи, локти расставлены в стороны, растопырены пальцы, как у «новых русских», – широко сидящий человек. Ты занимаешь много пространства и смотришь на партнёра, ты имеешь право, чтобы тебя было много, то есть *пристраиваешься* «сверху».

А если ты глядишь на партнера и понимаешь, что тебя должно быть мало перед ним (ты стесняешься, не хочешь обращать на себя внимание, боишься, что тебя обидят, предполагаешь, что ты можешь кому-то помешать), ты весь собираешься: и локти прижимаются к телу, и голос становится более высокий и более быстрый, и ноги собранные, и вообще ты готов уйти, не занимать места, не занимать ни пространства, ни времени. Перед партнёром тебя должно быть как можно меньше – это *пристройка* «снизу».

*Пристройка* человека в каждый момент всегда видна с той секунды, как он открывает дверь и входит в комнату: он стучит и только нос просовывает («снизу») или открывает дверь на полное плечо и входит («сверху») – и взгляд другой, и голова по-другому в теле живёт. Все дела в каждой определённой ситуации каждый определённый человек делает в разных *пристройках*: и по телефону говорит (причем с каждым партнером по-другому или со всеми одинаково), и хлеб режет, и суп ест, и водку пьёт – один всегда в пристройке «снизу», другие в пристройке «сверху». А третий в одной ситуации «снизу», а в другой «сверху».

Есть ещё *пристройка* «наравне». Это когда ни партнёр, ни посторонние наблюдатели не назовут её ни «снизу» ни «сверху». Пристройки «наравне» характерны для дружественной атмосферы, для равноправной компании, где старшие и младшие выглядят как равные. К слову, при создании деловой, творческой атмосферы на курсе педагогу полезно корректировать взаимоотношения между студентами, исправляя у них недопустимые и неоправданные *пристройки* «сверху» и *пристройки* «снизу» друг к другу.

Когда студенты различают жизнь тела и понятие «тело как поза» для них вполне функционирует, то есть им понятно отличие одного от другого, то можно задать следующее **упражнение**. Подойти к любым трём участникам группы в *пристройке* «снизу», а к трём в *пристройке* «сверху». Затем к одному «сверху», к другому «снизу», к третьему «наравне». Эти упражнения могут выполняться группами: три человека вышли на сцену и обращаются к тем, кто в зале; или три человека общаются между собой; или три человека одинаково работают по отношению к кому-то; или половина аудитории идёт к другой половине, и каждый студент произвольно обращается с какой-то короткой просьбой к одному – «сверху», к другому – «снизу». Зрители оценивают верность (получилось – не получилось), делают замечания.

Говоря о *пристройке* «сверху», важно обратить внимание на то, что она может быть не только нагла и груба, но и очень доброжелательна, как будто с маленьким или с недоумком разговаривают (такая красивая, весёлая *пристройка* «сверху»).

После того как половина-наполовину поработали, можно спросить тех, к кому обращались – к кому обращались в пристройке *сверху*, к кому *снизу*. Каждый исполнитель видит: его поведение прочли, его поведение поняли или нет. Можно делать парные этюды, тройные, четверные: *пристройка* «сверху» на *пристройку* «сверху» и *пристройка* «снизу» на *пристройку* «снизу», и выбирать таким образом тех, кто более «снизу» или кто более «сверху».

Важно, чтобы каждый артист нашёл, **что такое у него лично** *пристройка* «снизу» и «сверху», а также важно, чтобы он знал, как он *перестраивается* и как переходит от «сверху» к «снизу», от «снизу» к «сверху». Как происходит – то «сверху»*,* то «снизу»? Как он *достраивается*: начиная «наравне», потом через стопы, (как выяснили в упражнении «позы»), меняя своё тело, его *пристройка* становится всё «ниже, ниже» или – все «выше»,«выше»?

Для того чтобы давать задание студентам без дополнительных слов, мы просто раздаём карточки, где этот элемент поведения, *действия* мы обозначаем стрелками: *наравне* горизонтальная стрелка: *пристройка* «сверху вниз» – стрелка сверху вниз; стрелка снизу вверх – *пристройка* «снизу вверх».

*Пристройку* «снизу» и «сверху» мы читаем по расположению тела «говорящего» к тому, к кому он обращается. Речь человека в *пристройке* «снизу» отличается от речи человека, *пристраивающегося* «сверху». Студенты быстро открывают для себя особенности речи в каждой из *пристроек*. На первых порах у некоторых *пристройка* «сверху» связана с окриком, а *пристройка* «снизу» с писклявой просьбой. Постепенно открываются возможности и целесообразность говорить тихо и коротко в *пристройке* «сверху» и громко кричать в *пристройке* «снизу». Каждый может от наиболее привычного и удобного для него в соответствии с особенностями его личного характера сделать маленький шажок в новую логику поведения. На практике всегда есть студенты, с трудом осваивающие *пристройку «*сверху», и студенты, с большими трудностями приобретающие умение *пристраиваться* «снизу».

### Упражнение «три бюрократа»

Классическое упражнение, которое Петр Михайлович делал со своими учениками, называется **«три бюрократа».** На сценической площадке сидят три человека, в задачу которых входит диалог не поддерживать, прекращать его сразу, как только можно, а все остальные участники задания придумывают, в какое учреждение, к каким людям они приходят. Поэтому каждый входящий входит в своё учреждение и не требуется договариваться о едином месте действия. Картинка для постороннего зрителя получается похожей на сумасшедший дом, но для отработки каждым студентом логики поведения в процессе *перестроек* это не мешает. Главное, чтобы бюрократы не были разговорчивыми и прерывали общение с первых же слов.

Итак, трое сидят, и каждому исполнителю нужно к одному *пристроиться* «снизу», к другому «наравне», к следующему «сверху». И тут очень важен момент *оценки* для перехода к следующей *пристройке*, то есть *перестройке* – раз мне этот «бюрократ» ничем не помог, то я пошёл к другому, затем – к третьему. Вошедший, получив первый отказ, оценив это, меняется: он начинает больше беспокоится, сильно огорчается или радуется свидетельству бюрократизма и так далее. У каждого может быть свой вариант реагирования на отказ «бюрократа». И из этого конкретного единственного реагирования должна возникнуть по заданию новая пристройка к следующему «бюрократу».

То, как артист оправдывает этот переход от одного способа поведения к другому способу поведения, к разнообразным способам поведения, является серьёзным и важным показателем успешности его продвижения в мастерстве актёра.

### Вес

*Вес* – это показатель того, как человек воспринимает ситуацию вокруг себя. Если как благоприятную для себя и всё более благоприятную для себя, то это приводит его в состояние «лёгкого» *веса*, а если неблагоприятную, то человек «тяжелеет». Грубо говоря, «легчает» – радуется, «тяжелеет» – огорчается. Например, футболисты, забив гол, просто взлетают от радости – веса не чувствуют, а просто полёт. Либо человек рухнул – проиграл.

А в жизни: Я думала, что это ты звонишь, а это не ты! Услышав «не твой голос», я меняю *вес*. *Вес* – это такой тонкий механизм, который тоже связан с *позой*, но в одной и той же *позе* может жить разный *вес*. В искусстве скульптуры видно, что сидит *лёгкий* человек или лежит *тяжелая* рука. Можно обратить внимание на скульптуру спящего – это *тяжелое* или *легкое* тело лежит? В нашей школе артист формирует в себе умение отличать *лёгкие* ноги от *тяжелых*, *лёгкие* руки от *тяжёлых, лёгкую* голову и *тяжёлую* голову. Голова *тяжёлая*, губы *тяжёлые*, веки *тяжёлые*, корпус *тяжёлый*.

В Ершовской *технике действий* мы различаем четыре *веса* и учимся в этих *весах* ходить, разговаривать, переходить из *веса* в *вес*. *Вес* *лёгкий*, легчайший – пушинка, *вес* детства, *вес* радости, юности и восторга. Независимо от реального *веса* человека (сколько он весит) *лёгкий* *вес -* это легкая походка, лёгкое сидение, лёгкое дыхание.

*Легкий* *вес*, но с соображением, что я значимая фигура, называется *вес* *с достоинством.* Третий *вес* у нас условно называется «с неохотой», это когда очень неохота делать, мне неинтересно, но надо.

И, наконец, четвертый – *тяжелый* *вес*, когда всё рухнуло и я с громадным трудом могу поднять свой палец, открыть рот, потому что я тяжелый, чугунный. Кому-нибудь приходилось проживать и переживать горе потери близкого человека? Я видала, как мать потеряла сына: ей было тяжело разжать губы, она была каменная от горя.

А еще *тяжелый* *вес –* это *вес* наглости, потому что социально озабоченные люди не позволяют себе быть в *тяжелом*  *весе* – демонстрировать своё неудовольствие нельзя, ты успешен, ты благополучен, поэтому ты всегда находишься в приличном *весе*.

Каждый из крайних *весов,* самый *лёгкий*  и самый *тяжелый,* требует внутренней психической организованности, требует понимания: чисто механически в актёрском искусстве ничего не сделать – ни одного элемента, ни одного шага, возможно только из внутренних оснований, из внутренних представлений («душело»).

В качестве тренировки можно ходить, работать, читать, писать в *тяжелом весе.* Например, переставлять стулья в *тяжелом весе,* а потом в *легком* *весе.* В *тяжелом весе* меняться местами, разговаривать в *тяжелом весе,* одеваться, раздеваться.

Маленькая команда играет этюд о том, как они сидели сначала в *легком весе*, а потом все огорчились (придумать почему). Разговор по телефону со сменой *веса*, чтение письма со сменой *веса –* всё это классические упражнения на *вес*. И в завершение упражнений на *вес* можно давать такие задания: у тебя *тяжелые* только руки, ты сам весь *легкий* или ты весь *легкий,* а ноги не шевелятся, не поднимаются. Этюды, в которых такая ситуация возможна, быстро придумываются. Обыкновенно получается интересный этюд, когда задано – *тяжелые* ноги, но все веселые и надо куда-то идти, а идти никому не хочется, и начинается обсуждение проблемы – кто пойдёт и т.д.

Владение *весом* даёт артисту тонкое ощущение своего тела и выразительности мельчайших жестов, изменения мимики. Представьте *тяжёлые* глаза на *лёгком* лице или *лёгкие* глаза на *тяжелом*. Тонкая мускулатура тела прежде всего включается в воплощение *веса,* и здесь мы видим альтернативную работу над традиционным совершенствованием актёрской пластики и жеста.В игре *веса* тела отражаются тонкости психики.

### Мобилизация

Собранность внимания, сконцентрированность внимания и важность объекта внимания выражается в том, что в *технологии действий* П.М. Ершова называется *мобилизацией*.

Тело может быть *мобилизованное* и не*мобилизованное*, в жизни всегда можно отличить *мобилизованные* руки или ноги. Глаза и дыхание являются самым тонким окончательным показателем уровня *мобилизации*, которым человек может быть охарактеризован. Мы в своей *технологии* разделяем три основных уровня: 10, 5 и 0. На карточках *мобилизация* выражается арабскими цифрами, а *вес* – римскими.

Познакомить студентов с понятием простой *мобилизации* легко: нужно попросить поймать предмет, который преподаватель поднял над головами присутствующих и сейчас на счёт три уронит. Преподаватель стоит перед учениками и собирается бросить предмет, а они собираются его поймать, и эта готовность поймать, быть на старте и есть *мобилизация*. Только эта *мобилизация* (ловить, бежать) очень простая. А в жизни *мобилизация и мобилизованность* характеризуется не только стартовой ситуацией.

Человек может быть мобилизован вдеванием нитки в очень тонкую иголку, ловлей животного, ожиданием очень серьёзного разговора, который сейчас должен состояться и т. д.

*Мобилизация* бывает простой и сложной: простая, если дело простое, а сложная, если дело сложное. Если помните, у нас было такое упражнение – «три дела одновременно», в котором есть проявление сложной *мобилизации,* поэтому при изучении *мобилизации* можно возвращаться к этому заданию.

Если говорить о стиле, атмосфере занятий по мастерству актёра, то, когда *мобилизованность* студентов меньше, чем *мобилизация* педагога, это очень плохой показатель. Если *мобилизация* примитивная – только угодить, выделиться, порадовать педагога – это тоже плохо. Если *мобилизация* сложная – в участии в задании, то уже более или менее благополучно. По уровню *мобилизации* учащихся на занятии можно судить о благополучии педагогического процесса. Дисциплина, организованность, продвижение в предмете, в его освоении, интерес к препятствиям, желание брать эти препятствия – это благополучные показатели в педагогическом процессе, а все противоположное – неблагополучные.

### Оценка факта

Этот раздел актёрской техники присутствует практически при всех подходах и во всех школах, потому что мгновение встречи человека с неожиданностью всегда выразительно. Этот момент сразу показывает, что человек ждал, а чего не ждал. Этот момент показывает, как человек справляется и выходит из сложного положения при столкновении с неожиданностью: радуется он такому развороту событий или огорчается, а по Ершову, это значит – *легчает* или *тяжелеет*. Лживость в жизни и на сцене ярче всего проявляется в несоответствии слов, которые говорит человек, тому *весу,* в котором он пребывает, говоря эти слова. Например: «Как я рад!» в *тяжёлом весе*. У артистов это выглядит как лживый голос и наигрыш, а в жизни как неискренность.

Каждая подлинная неожиданность требует от человека каких-то напряжений и *действий*, то есть *он мобилизуется* или наоборот – происшедшее событие освобождает его от всяких забот. Или произошедшая неожиданность увеличивает его *силу* и представление о себе как о большой величине, то есть он достраивается к «сверху» или, наоборот, событие приводит его в состояние неуверенности в себе: он теряет *силу* и пристраивается к партнеру «снизу»*.*

Когда мы видим человека, столкнувшегося с неожиданностью, то, во-первых, оцениваем тот факт, на который он наткнулся как на неожиданность. Но не для всех и не всегда является неожиданностью то, что неожиданно для героя, для того, за кем мы наблюдаем. Наблюдатели переоценивают сам по себе факт, на который наткнулся человек, а потом начинают смотреть, как в образ этого человека в течение его жизни, в характер его поведения, в логику его развития входит этот факт и что за ним последует.

*Оценка* факта как «процесс восприятия нового» ( П.М. Ершов) начинается со стопа. Заметил неожиданность – замер. Например, полученное Гамлетом известие о причине гибели его отца закрутило *действие* всей трагедии. Как актёр сыграет эту *оценку*, как эта *оценка* повлияет на *оценку* всех следующих событий? Может быть, какие-то происшествия и не произвели бы на Гамлета никакого впечатления – он равнодушно прошёл бы мимо них, отмахнулся от них, но он вспоминает своё потрясение и *действует* так, как *действует*.

*Оценка* может быть разной – от молниеносного стопа в речи до стопа в руке, в движении головы, во всём корпусе или, например, стоп от возникновения представления о том, что то, что я говорю, не совсем понятно моему собеседнику. То есть я натолкнулась на мысль, что я сказала здесь нечто неясное и поэтому поправляюсь. Если стоп органичный, то после него обязательно наступит какое-то изменение в поведении. Голос повысится или понизится, соответственно и тело изменится (*мобилизация* или *пристройка*).

Если в поведении ничего не меняется, значит, это механический стоп, который бывает только у плохих артистов, он мало что выражает и является таким дежурно-ремесленным, но не психологическим, не содержательным моментом жизни человека.

### Квадрат

*Стоп* может быть доведён до большого *стопа*, отталкивания от факта и, наконец, довольно длительного процесса «укладывания этого факта» в голову. Когда «укладываешь» и думаешь: «Нет, это не так» и отказываешься, и снова: «А…нет, не может быть», и опять отказываешься. Такое метание у нас раньше называлось «пулемётная очередь, стоп», а теперь этот кусок *логики действий* мы называем «квадрат» – человек попадает в тупик, где все стороны одинаковы, нереальны, невозможны: куда ни ткнись, всё «не может быть». Только потом где-то будет пролом в сознании, стена раздвинется и решение придёт или не придет.

*Квадрат* – это длинный процесс: стоп, стоп, стоп*.* Причем в *квадрате* не может быть уверенности. *Оценка* кончается, когда начинают спорить. Стопы и паузы – это открытое поле метания в тупике. Непонимание читается в том, что нет успокоения, не успокаиваются ни ноги, ни руки, ни голова, ни дыхание – все занято работой, поиском, «укладыванием» в голову.

К*вадрат* необходимо тренировать сначала чисто технически по любому поводу, потом включать его в разные формы работы. В нашем опыте красиво и эффективно получилось такое упражнение. В самостоятельные отрывки, которые студенты готовили первые полтора месяца работы и хорошо сыграли, было предложено (а это были отрывки из пьес Шекспира) вставить *квадрат*. (Мы делаем самостоятельные отрывки по драматургам – Шекспир, Островский, современные пьесы, стихотворные пьесы.) Вдруг оказалось, что это им под силу, это сразу украшает весь ход отрывка, событие «уярчается» и высвечивает каждого персонажа. И стало понятно: Шекспира надо играть с умением играть эти большие *оценки.* Шекспир и вообще всё без *оценок* становится каким то мелким и незначительным. Значительность происходящему придают только оценки.

### Событие и сюжет

*Оценка* такого порядка, как «квадрат», может быть связана с событием. Событие – это большая, значительная *оценка,* которая перестраивает жизнь. Практически событием может быть и не длинная *оценка,* но такая, которая перестраивает жизнь, то есть меняет бытие.

*Оценка* факта и событие могут быть сыграны, сделаны, если у исполнителя на чём-то сосредоточен интерес, есть определенного уровня активность, другими словами, он мобилизован в каком-то направлении. А если человек демобилизован, то есть ему всё происходящее всё равно, то как сыграть оценку?! Хотя, конечно, можно сделать оригинальное поведение и образ человека, когда из логики «всё равно» возникает ошеломление, но обыкновенно, в нормальной логике, из «всё равно» не возникает *оценки*, уж ежели всё «все равно», тогда, что бы ни было, все – не важно и не нужно.

Если понимать, что *оценка факта* и *квадрат* являются началом, главным показателем произошедшего события, то тогда получается, что ничего на сцене нельзя сыграть без сюжета и без события.

Чередование событий есть сюжет. И если мы попытаемся решить конфликт, то значит, конфликту предшествовало какое-то событие, которое удивило кого-то, кого-то не устроило. Кто-то думал, что должно быть по-другому, а оказалось так. Событие предшествует конфликту, сам конфликт может быть событием, и выход из конфликта обыкновенно должен быть событием, чтобы это всё было значимо, имело цену, проявляло человеческие стремления, человеческую страстность, пристрастность, представление о том, как надо жить. Тогда есть конфликты и события.

Когда человек только начинает учиться актёрскому искусству, его вниманию предлагается «язык» актёрского искусства как таковой. На следующем этапе студент должен быть внимателен к «языку», а ещё на следующем – он должен быть внимателен к тому, как он сам этот «язык» использует.

Роль – это правильное переключение внимания. Так же можно говорить о стопах и *оценках,* без них вообще не может быть организованного правильного внимания. По предыдущему разговору понятно, что со стопами студенты сталкиваются с самых первых упражнений. И в упражнении «три дела одновременно», и в упражнении на ПФД, и в упражнениях, которые связаны с *входами*, со сменой *веса*, со сменой *поз –* везде присутствуют эти стопы-*переоценки*. *Переоценка* взгляда: я думал так, а это не получается, тогда я меняю что-то в теле, в голосе. Когда я столкнулся с тем, что продолжать *действовать*, думать, жить по-старому нельзя это и есть *оценка*. В *оценке* мы видим, что человек удивился чему-то, что заставляет его менять жизнь. Жизнь здесь понимается не в глобальном, а в частном, конкретном случае. За «удивлением» только и следует переосмысление, а соответственно и все *перестройки* и изменения *веса, мобилизации*, голоса и мимики. Мало способные к актерскому искусству студенты с большим трудом справляются с игрой логики человека, доверяющего своим побуждениям, а потому часто и много удивляющегося. У недоверчивого, скрытного, равнодушного человека трудно увидеть *оценки.* Он либо их скрывает, либо не позволяет себе верить, что встретился с чем-то новым, неожиданным, важным.

Начинается тренировка *оценки* с **упражнения «замри».** Ловишь муху и – замри. Ведь в упражнении «ловить муху» «замри» присутствует всё время: приготовился, хлопнул и не поймал. Есть секунда *оценки* – поймал или не поймал и переход к следующему движению. В любом упражнении выполнение команды педагога «замри» требует от студента и темперамента, и страстности, потому что надо всего себя остановить. Команду «замри» можно давать на самых первых занятиях, на упражнениях со стульями, на переменах мизансцены занятий, на беге, на *входах,* практически на всех упражнениях надо давать команду «замри».

Одним из первых шагов будет вопрос к исполнителям, студентам: «Что это значит – «замри?» «Вы рассматриваете стенку, а потом: «замри», идёте к двери и вдруг – «замри», догоняете человека – «замри», что это значит?» Довольно быстро студенты говорят, что это будто бы встретился с неожиданностью или вспомнил что-то, то есть какой-то момент слома внимания, открытия чего-то нового. Как только они это понимают, можно говорить о «замри» и стопе, как о психологически выразительном моменте и вспоминать их опыт при целенаправленном изучении этого «бессловесного элемента действия».

### Завершение раздела

Заданием, суммирующим материал второго этапа, может быть этюд, в котором задано место *действия* и предлагается сыграть **горячий диалог**. То есть должен быть такой горячий этюд, который всех касается и который должен быть чем-то закончен. Показатели горячего диалога всем на первом этапе уже понятны: *мобилизация*, *стопы,* смена *веса*. Если благополучно, то – «легчаем», неблагополучно – «тяжелеем». Это *достройки* и *перестройки,* а не просто крик, галдеж, примитивная борьба за внимание: «Слушай меня!», «Нет, слушай меня!» – это не горячий разговор, это просто крик. Горячий разговор, когда меня касается и я пытаюсь что-то переделать, а другой пытается переделать меня. В этой тренировке важный задел на всё будущее Можно задавать простейшие диалоги, например:

Первый: – Нет, нет, нет.

Второй: – А всё же?

Первый: – Ай-ай-ай!

Второй: – Правда?

Лучше задавать слова, которые можно употребить в любой ситуации и к любому месту, студентам только надо придумать, что произошло, какое событие вызвало эти реплики. Чем больше паузы между репликами, чем больше смен «бессловесных элементов действия» в этих репликах, тем убедительнее показатель правильного освоения.

Если ввести горячий этюд в самом начале обучения, когда студенты ещё совсем не различают ни языка, ни жеста, ни позы, ни собранности внимания, ни понятия органичности, то это будет бессмысленный этюд. А если уже «разговаривают» на «языке» *действия*, если уже отличают одно от другого и могут разобраться в «элементах», то упражнение становится гораздо полезней. На этом этапе можно вводить этюды на «органическое молчание», потому что всё «органическое молчание» – это *оценки-стопы* и смена *веса, мобилизации, пристроек.* У нас одним из таких вариантов этюдов является этюд **«пришёл один – ушёл другой»**. Например, пришел, «ища» в *тяжелом* весе, – ушёл «к предмету» в *легчайшем.*

При налаженной работе по вниманию единства психического и физического в формировании артиста и правильной атмосфере занятий *оценка* факта*, квадрат*, являются у нас завершающим моментом работы над *бессловесными элементами* *действия. Э*тюды на *квадрат*, этюды на *оценку* факта не играются самостоятельно, а умение играть длинную *оценку* вставляется во «входа», в «три бюрократа», во встречи, в *перестройки*, в *достройки.* И тогда аппарат артиста приготовлен к тому, чтобы пожизненно во всем этом тренироваться, все эти умения употреблять при работе над ролью, при толковании роли, с одной стороны, и при исполнении, с другой стороны.

У студента складывается представление о том, как переводить любое режиссерское, педагогическое задание в собственное исполнение. Режиссёр требует, чтобы ты здесь был наивный и весёлый, а здесь циничный или враждебный, а это всё переводится исполнителем в конкретные особенности поведения, *действий* и *взаимодействий*: в *мобилизованные* глаза или в *мобилизованные* ноги, лёгкий вес, *пристройку* «наравне» или сложную *пристройку* – всем телом «сверху», а головой «снизу» и др.

Завершающим моментом работы может служить **работа с литературой**, где описываются те или другие особенности поведения. Студенты обсуждают на занятиях подготовленные отчёты о том, как описываются в литературе, как играются на экранах, на сценических площадках «элементы бессловесных действий», которые мы знаем как «язык» *действий* в единстве физического и психического. Даётся задание сыграть небольшой эпизод описания поведения человека, например, из рассказа А.П. Чехова, эпизод из знакомого всем фильма.

Нужно учиться «читать» произведение искусства на языке *действий,* понимать, из каких *действий* состоит поведение персонажа. Обыкновенно, когда тебя как зрителя в театре что-то впечатляет, ничего не успеваешь «прочитать», только потом можешь анализировать произведение. А если ты не вовлечен и не увлечен происходящим на сцене, на экране, то тогда видишь ошибки в нарушении *техники действий*, в выполнении не тех *действий,* не того *действия* или включение не того внимания. Таков, например, самый пошлый вариант многосерийных телевизионных фильмов, где практически отсутствуют настоящие *оценки,* всё мелко, буднично, шелуха, которая не обогащает душу.

### Монолог

В начале второго семестра учебным материалом у нас становится работа над монологом. Причём, мы просим студентов принести именно монологи, а не длинные реплики. По Ершову, монолог – это «логика сосредоточенного думания». Эта *логика действий* включает в себя метания человека в поисках выхода из трудной жизненной ситуации. Трудная жизненная ситуация обыкновенно выглядит как невозможность выбрать самую выгодную и удобную для себя позицию: то ли смириться со своей надоевшей семейной жизнью, то ли порвать всё и нарушить верность – пойти на разрыв. То ли поверить аргументам и словам своего товарища, то ли не верить им, так как он мог быть с тобой не честен. И человек мучается в поисках выхода. Выглядит это как поиск удобной пристройки для размышления и подбора аргументов в одном из вариантов поведения. Затем возникает стоп-*оценка,* человек как бы столкнулся с тупиком движения в этом направлении и с изменением *веса и мобилизации,* он приспосабливает себя, то есть *пристраивается* к размышлению в другом направлении (и это видно по изменениям тела). Потом следует новый стоп, новая смена позы, и в этой позе, как и во всех предыдущих, проговариваются вслух мысли, которые находит человек для обоснования какого-то из вариантов своего поведения. Так мы видим на сцене мечущегося человека, который решает важный для себя вопрос, открывая тем самым перед зрителями свой характер, свои устремления, свои предпочтения, желания, чувства.

Студенты сдают специальный зачёт по монологу, после того как каждый из них поработал не менее, чем над тремя монологами. Для всего курса их можно набрать пять – шесть из Шекспира, Островского, Чехова, Гоголя. Бесконечно интересна работа над монологом из пьесы Чехова «Чайка», который написан Константином Треплевым и который играет Нина Заречная.

Работе над монологом сопутствует работа над ***лепкой фразы,*** которой занимаются наши студенты на занятиях по сценической речи. Знающие *технологию действий* Ершова понимают, что живая речь отличается от так называемой сценической и чаще всего неживой, прежде всего, по двум показателям: количество ударных слов и интонационное разнообразие.

Как можно строить работу над монологами? Студенты принесли пять монологов: Осип в 1-м действии, Хлестаков в 1-м действии, Агафья Тихоновна – монолог про женихов и другие. Над каждым монологом может работать группа из четырёх, пяти человек. Первое задание каждой группе заключается в том, что они должны разбить монолог на какое-то число частей и придумать для каждой части позу. На работу уходит 15-20 минут, и каждый студент предлагает свои варианты, возникшие в результате обсуждения в малой группе его предложения. Обычно какие-то *позы* присутствуют в каждом решении. И эти позы, с одной стороны, можно считать самыми логичными, а с другой – самыми банальными. Такая постановка проблемы вызывает у исполнителей азартное желание найти позу не менее логичную, но достаточно неожиданную и оригинальную.

Второе задание состоит в работе над стоп-паузами во время перехода от *позы к позе*. Здесь же у каждого исполнителя возникает гипотеза об изменениях в «бессловесных элементах действия». Вторая работа занимает 20 минут, и далее следует общий просмотр всех исполнителей. На следующее занятие задаётся работа над другим монологом, возникают другие малые группы. И так пока каждый студент курса не пройдёт все пять учебных монологов. Соответственно у нас на эту работу ушло пять занятий. К шестому занятию студенты приносят новые монологи, лично ими выбранные из современной драматургии – Т.Уильямс. Н. Садур, Стейнбек, А. Миллер. Кстати, выясняется, что у ряда драматургов монологов нет, хотя есть очень длинные реплики, а это другое дело.

Работа студента над монологом позволяет судить об уровне усвоения им значимости всех предыдущих элементов актёрской техники, в том числе и успеха на уроках сценической речи.

В последние месяцы первого учебного года курс готовится к экзамену, который у нас проходит в жанре вытягивания исполнительских билетов, а не в отборе наиболее эффектных, успешных этюдов, подготовленных за год. На экзамен за первый год выносятся и самостоятельные отрывки.

# II ЭТАП. СЛОВЕСНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

### Предуведомление

Если в формировании исполнительской культуры начинающего артиста реализованы первые задачи (первый –третий этапы), то у студента появилось представление о «языке» театрального искусства как «языке» *действия*. Появилось представление о том, что *действие* – это единый психофизический процесс, где все, что выражено внешне, имеет внутреннюю подоплёку, а всё, что происходит внутренне, обязательно имеет внешнее выражение.

Если сформированы общепедагогические навыки, которые связаны с требованием к себе, с умением организовать себя в работе, с понятием, что ты среди людей, что ты в коллективе, то есть скромность, умение слушать другого, а также смелость, отвага, интерес, желание преодолевать препятствия.

Если на уроках сценической речи продолжается эта же методология работы (единство психического и физического), тогда мысль всегда выражена в определённой *лепке фразы* (где *лепка фразы* – это лепка голосом). А голос и дыхание так связаны с мыслью, с психологией, с внутренним пониманием целей и задач, что у исполнителя складывается понимание: в речи чисто внешне ничего не сделаешь, и требуется отвага задействования всего себя в каждом маленьком упражнении, в освоении каждого элемента *действия*.

Если представление о речи также складывается на основе единства психического и физического, то можно приступать к освоению следующего этапа, самого тонкого и деликатного раздела актёрского мастерства – раздела «Словесные действия». В систематизации *действий,* в *технологии* *действий,* созданной Петром Михайловичем Ершовым, это наиболее точные, конкретные обозначения *действия* словом, а раньше это считалось невозможным.

### Второе лирическое отступление

*Действие* в слово не перекладывается, как и слово в *действие*. Это всё равно, что назвать словом цвет.Это философский вопрос. *Действие* дано нам в восприятии всеми органами чувств, а само это слово – абстракция.

Все художники между собой договорились, что ультрамарином называется определённый вариант – оттенок синего цвета, и под словом ультрамарин все понимают этот цвет. Недаром же на уроках рисования в Японии изучают тридцать тонов коричневого цвета. Известно, что в русском языке семь названий для красного цвета – алый, багряный, огненный, красный, пунцовый и т.д. Это оттенки. Вот что означает невозможность обозначить словом *действие.*

В принципе, *действие* словом не назвать, но если мы различаем разные *действия*, отличаем одно *действие* от другого, то названия необходимы. Идея Ершова в том, что какие-то определённые *действия* мы обозначаем терминами, а все остальные *действия* складываются из них.

### Художественно-педагогический эксперимент

Для каждого руководителя актёрского курса, думаю, будет интересно и значимо, если педагог получит фактические данные о том, повысилась или не повысилась чуткость к *действию* у его учеников. В нашей системе работы сделать это очень просто. Попросите лаборанта кафедры с вашей помощью сосчитать, сколько студентов проявили чуткость и слух к *действию* при выполнении каких-нибудь трёх упражнений в начале второго года обучения, до изучения темы «словесные действия», а потом, сколько студентов справились с выполнением этого же задания после изучения темы «словесные действия»? У нас способность, например, скопировать самые сложные *словесные действия* показывают всегда 80-90 процентов студентов. Другими словами, один, два студента не справляются с копированием сложного *словесного действия* к концу изучения темы.

### Терминология

В книжке Петра Михайловича все простые *словесные действия* названы одиннадцатью глаголами. За многие годы преподавания я пришла к мысли о том, что простые *словесные действия* лучше называть не глаголами, а звукосочетаниями, как музыкальные ноты. Вместо глагола «просить», за которым, по Ершову, скрывается одно из опорных *словесных действий*, мы вводим термин – ПРО. Такое вольное изменение авторской терминологии позволило нам достаточно легко и довольно быстро преодолеть барьер непонимания у обучающихся и слушателей.

Когда ученик или слушатель лекции слышит, что я говорю *о действии* *ободрять,* он погружается во все жизненные ситуации, в которых он бы мог назвать совершаемые им самим или другими людьми какие-то определённые *действия*. Действительно, наблюдая за этими, очень непохожими друг на друга действиями, говорящий по-русски человек может сказать: «Он хотел её обрадовать», «Он её поддерживал», «Он её уговаривал не бояться». Когда же мы вводим ноту ОБО как обозначение одного определённого *действия*, всем сразу становится видно, что радовать, поддерживать можно, и не пользуясь нотой ОБО. А издеваться с помощью этой ноты очень даже можно. Например, пользуясь нотой ОБО, сказать «Давай, бей, круши дальше!».

### Последовательность занятий

С большими или меньшими вариациями я и другие последователи П.М. Ершова занимаемся *словесными действиями* в такой последовательности:

## 1.

Вводная работа.

Первое поле, которое надо пропахать, обозреть и освоить осваивающим *технику* *словесных действий,* организуется с помощью трёх упражнений.

**«Музыкальная шкатулка».** Все присутствующие делятся на малые группы. Хорошо, если участников будет в групе по 6-7 человек. Обычно получается три группы. И соответственно в каждом кружке должны прозвучать музыкальные гаммы: До, ре, ми, фа, соль, ля, си. Всегда есть в группе люди с хорошим слухом, можно воспользоваться и инструментом. Каждый в группе ответственен за свою ноту. И когда группы без рояля научились петь гамму, можно попросить, чтобы выступила со своим звуком нота МИ, СОЛЬ, ЛЯ, РЕ, то есть не подряд, а в разбивку. Если в разных кругах нота МИ прозвучит одинаково и все услышат, что это нота МИ, а не нота ДО, то это будет первый шаг в освоении *словесных действий*.

Можно сделать вывод, что взять одну и ту же ноту может каждый человек, и это не насилие над ним, это не мешает его целостности, его индивидуальной неповторимости, он просто грамотный и может взять ноту СИ или ноту СОЛЬ. Конечно, музыкальная грамотность у студентов-актёров не всегда совершенная.Но это упражнение нужно не для её развития, а для лёгкого сдвига в сознании.

«**Копирование друг друга».** В малую группу входит шесть человек. Три человека садятся напротив других трёх человек. И каждая пара «визави» придумывает какую-то горячую тему, горячий диалог, состоящий их двух реплик, каждому по одной. Чтобы реплики, которыми они обмениваются, были такими, которые затрагивают их душу: «Тебе не стыдно!?», «А почему мне должно быть стыдно?!»; «Куда ты пойдёшь после занятий?!», «А я тебе не скажу!». Если появляются такие более или менее выразительные диалоги, считается, что студенты готовы.

После этого вторая шестёрка становится сзади сидящей шестёрки, чтобы хорошо видеть сидящего напротив исполнителя. И стоящие за плечами должны копировать того артиста, который сидит напротив него. Если в «сидящей» паре говорить начинает тот, кто справа, ему отвечает тот, кто слева, значит, среди «стоящих» – при копировании – начинает тот, кто слева, а тот, кто справа, отвечает. Задание «стоящих» – сразу же точно скопировать «говорящих». Так, чтобы присутствующие сразу могли сравнить оригинал с копией. Причем, я прошу «слушающих» не смотреть на говорящих – сравнивать точность копирования только на слух. В задании не обговаривается, что нужно копировать интонацию голоса или тело. А все остальные, присутствующие на занятии, проверяют свой слух – это была точная копия или приблизительная.

Когда начинает работать третья шестёрка, точность копирования увеличивается. Теперь студенты могут сами между собой поговорить, что им помогало точно копировать и что мешало, а потом легко получается вывод, что для того, чтобы скопировать, нужно скопировать тонкую *пристройку*. Она достаточно сложна: не категорически «снизу» или «наравне», надо скопировать и руки, и выражение лица, и как голова двигалась, подбородок поднимался или опускался.

Студенты приходят к выводу, что если точно скопировать движения, то можно скопировать и интонацию. И тут же сразу возникает мысль, что *действие* можно копировать. *Действие*, выполненное одним, может быть скопировано другим, а для этого ему надо включить в это копирование и дыхание, и внимание, и тело, и голос, только слова не надо придумывать.

**Копирование *действия*.** После этого можно сесть в круг и попробовать копировать *действия*, совершённые партнёром, не повторяя слова. Один: «Пересядь, пожалуйста, на моё место», второй, повторяя *действия* первого, говорит: «Я совсем не могу тебя слушать» или «Не говори мне таких противных слов», то есть все повторяют друг за другом *действия*, ни в коем случае не повторяя тех же слов. Как это не странно, но не было ещё случая, когда бы на каком-то курсе возникал спор о том, отличается ли копирование от оригинала. Все слышат, а иногда и видят, что одно *действие* точно такое же, как другое (если точно копируют), как и все видят, что одно *действие* отличается от другого (если копируют не точно). Таким образом, понятие *действия* отрывается от состава слов.

**Пауза на троих.** Каждой тройке студентов даётся задание: придумать любые взаимоотношения между собой или между другими людьми, которых они сейчас сыграют. Этюд выполняется без слов, все работают только взглядом, жестом. Группа разбивается на две части, и студенты смотрят паузы друг друга, записывая в свои рабочие тетрадки своё толкование чужой работы. Затем исполнители знакомятся с относящимися к их работе записями и получают информацию о том, воплотили ли они свой замысел. Если, посовещавшись, они поняли, что замысел воплощён неправильно, они просят чтобы их посмотрели ещё раз, и по новым записям определяют, добились ли они успеха в понимании. Выполнение этого задания позволяет вычленить понятие *действия,* не сопровождаемого речью.

Таким образом, все три упражнения способны сконцентрировать внимание студентов на понятие *действия* как такового, а так же на своеобразии каждого *действия*, которое можно повторить, если схватить это своеобразие.

## 2.

Знакомство с нотами – одиннадцатью опорными словесными действиями

Одно единственное занятие уходит на знакомство с *нотами* и их сочетаниями: строится общий круг, и студенты стараются скопировать показываемые педагогом простые *словесные* *действия*. Показывать простые *словесные* *действия* можно в любой последовательности, а можно – парами, адресованными к разделам сознания. Можно все сначала с *пристройкой* «сверху», потом с *пристройкой* «снизу». Иногда я приношу на первое же занятие карточки с обозначениями нот ПРО, ПРИ, УЗ, УТ, ОБО, УП, УД, ПРЕ, ОБЯ, ОТ, ЗВА. С каждой нотой несколько карточек. Студенты, вытянувшие одинаковые карточки, садятся рядом и становятся хозяевами данного *словесного действия*. Хозяева садятся на то место, которое занимает ведущий, а ведущий переходит на новое место. С нового места педагог показывает эту *ноту,* а хозяева учат выполнять это *действие* всех остальных. Для этого им несколько раз приходится просить педагога повторить свой показ. Во время показа я стараюсь выполнять данное *действие* разными словами.

Завершается работа в этом круге после того, как педагог слышит выполнение всех одиннадцати простых *словесных действий* от студентов, которые этими *действиями* добиваются от педагога, чтобы он составил полный список простых *словесных действий* на доске, на листе**,** в блокноте.

Овладение *словесными действиями* осуществляется студентами на следующих занятиях при выполнении таких заданий, как «хозяин горы», «ключики», «колпаки».

**Хозяин горы**. Все сидят в полукруге. Один стул в центре полукруга для «хозяина горы». Студент, вызвавшийся быть «хозяином», тянет билет с подтекстом (опорным *словесным действием*). Он усаживается на стул и будет «хозяином горы» до тех пор, пока на любые вопросы, просьбы, приказы будет отвечать с заданным подтекстом. Остальные в полукруге пытаются «спихнуть его с горы», то есть задать такой вопрос, на который «хозяин» ответить с заданным подтекстом не сможет. Тот, кому удаётся поставить «хозяина» в тупик, тянет новый билет и занимает стул «хозяина». Теперь его уже пытаются «сбросить с горы». В ходе выполнения этого упражнения возникает много смешных моментов. В нём, помимо пластичности и чистоты в использовании опорных *действий*, хорошо тренируется фантазия и находчивость.

**Замок и ключики.** На стул в центре площадки садится студент – он «замок», который «откроется», то есть выполнит просьбу, команду, предложение своих товарищей («поддастся» их воздействию), если эта просьба, команда, предложение будут произнесены тем способом-«ключиком», который указан в билетике. Если же подтекст предложения не совпадает, то «замок» отказывает автору просьбы, используя при этом тот самый подтекст, которым только что безуспешно пытался открыть «замок» автор просьбы. Когда же подтекст угадан, тот, чьё *воздействие* было выполнено, вытягивает новый словесный «ключик», которым он должен быть открыт.

Если силы участников явно не равны – одни активны, всё время пробуют и часто «открывают замок», а другие пассивны, медлительны и поэтому не попадают на стул ведущего («замка»), то упражнение быстро теряет привлекательность для студентов. В этом случае советуем следующие «усложнения»: все, пытающиеся открыть «замок», разбиваются на три группы.

I группа – «подсказчики». Из их числа будет назначен открывающий – «ключник». Остальные будут ему напоминать (пользуясь при необходимости тетрадями) те *воздействия*, которые он ещё не использовал, помогать «подбирать ключи».

II группа – «протоколисты». Они будут фиксировать на листочках последовательность применения *словесных воздействий* (фиксировать не то, что предложила I группа, а то, что реально получилось у открывающего).

III группа – «судьи». После того, как «замок» узнает из билета подтекст, он отдаёт билет судьям. Если «судьи» видят, что «замок» не открывается, хотя «ключик» был подобран правильно, то они сообщают, что «замок заржавел» или «сломался».

После каждого кона все группы МЕНЯЮТСЯ МЕСТАМИ против или по часовой стрелке: подсказчики становятся судьями, судьи – протоколистами, протоколисты – подсказчиками и выбирают в своей группе нового «ключника». При таком варианте упражнения активность учеников выравнивается и упражнение наполняется жизнью.

Пробуя разные способы воздействия на партнёра, студенты открывают выразительность этой смены, появляется настойчивость в поведении, которая будет специально тренироваться далее.

В «замке и ключиках» наибольшую трудность приходится преодолевать «ключнику». Прежде всего, он должен правильно распределить внимание: воздействовать на партнёра, помня все уже использованные воздействия, выбирать ещё не использованные. При этом нужно стараться сохранить непринуждённость и справиться с внезапно появившимся косноязычием, вызванным необходимостью решать сразу много задач

**Упражнение «колпаки»** проводится следующим образом. Каждый студент вытягивает карточку с *нотой*. Находит тех, у кого такая же *нота,* и пять минут создавшаяся группа тренируется в её воплощении. После этого педагог вызывает на сценическую площадку от трёх до пяти студентов. Они выбирают общую тему спора-разговора. Например, подготовка к празднику, помощь в примирении друзей, придумывание интриги, чтобы поссорить влюбленных и т.п.

В выбранном разговоре, споре студенты должны участвовать, *действуя* только своей *нотой*. Каждый из собеседников выглядит как «зашоренный» и однобоко воспринимающий всё происходящее. Это мы и называем «колпаки». Один, например, всем всё время что-то *объясняет,* другой только *узнаёт,* третий *приказывает* и командует. Первая и распространённая ошибка при выполнении этого упражнения заключается в том, что исполнители совсем не слушают друг друга. Такую работу одобрять и принимать нельзя.

Успешной можно считать такую работу всей группы или студентов, которые, импровизируя, придумывают всё новые и новые повороты и аргументы, только *объясняя, узнавая* или *приказывая*. Например, он может придумать, что один из собеседников не понимает что-то одно, а другой - что-то другое. И тогда он не будет монотонно и тупо повторять одни и те же слова с помощью одного и того же *действия*. Получаются смешные импровизационные этюды, в которых даже намечаются характеры.

В течение этого же занятия можно повторять это упражнение, если студенты поменяют свои ноты. Еще можно позволить выходить в круг беседующих тем студентам, которые имеют те же *ноты*, что и первые исполнители, и, сидя на месте, придумали как своим *действием* повлиять на развитие событий. Тогда этюд получается многолюдный и массовый.

Иногда работа в группе студентов складывается так, что на втором этапе освоения технологии *словесных действий* я ввожу работу над партитурами *словесных действий* и над *аккордами словесных действий.* Содержание некоторых упражнений будут описаны в данном тексте далее.

Добиваться следующего уровня освоения *словесных действий* можно в этюдах, которые мы называем «слесарь».

## 3.

Этюды на словесные действия.

Например, для всей группы (или для малых групп) выбирается одно место *действия,* например, зрительный зал, больничная палата, автобусная остановка и т.п. Каждый студент имеет билетик, выбранный им из общего числа с названием простого *словесного действия,* в котором он должен работать. Предположим, на автобусной остановке девушка, вытянувшая билетик с *действием* *упрекать,* *воздействует* на партнёра, который по предварительной договорённости опоздал к отходу автобуса, другая студентка на этой же остановке *просит* партнёра сбегать за вещами, оставленными дома, третий студент *приказывает* партнёрше не провожать его и вернуться домой. Здесь и может начаться разговор со студентами о задаче.

### Задача не равна задаче

Проблемы задачи П.М. Ершов касается в книге «Режиссура как практическая психология» в разделе «Задача, предмет и тема борьбы». «То, что называют «сценической задачей», разъединяет людей и характеризует каждого, указывая на его отличие от других; а связывает борющихся как раз то в этих задачах, что ставит их в зависимость друг от друга". (С. 26, Т.2)

Задача – это явление, соединяющее диалектически противоположные вещи, поэтому очень опасно приучать исполнителей пусто разговаривать об этом. Кроме того, важно понимать, что задача не равна тексту. Здесь уместно вспомнить слова К.С. Станиславского из режиссерского плана "Отелло". «Чем трагичнее место, тем больше оно нуждается в физической, а не психологической задаче. Почему? Потому что трагическое место трудно, а когда актёру трудно, он легче сходит с рельс и идёт по линии наименьшего сопротивления, то есть переходит на штамп. В эту минуту нужна крепкая рука для поддержки – такая, чтоб её можно было хорошо ощутить и крепко схватить…Психологическая задача разлетается, как дым, тогда как физическая задача материальна, ощутима, её легче зафиксировать, легче найти, вспомнить в критический момент»[[1]](#footnote-2) (С.349).

Попробую пояснить, как это понимание задачи реализуется в занятиях со студенткой второго курса во время её работы над ролью Маши из пьесы "Три сестры" А.П. Чехова. Финал спектакля – это последний выход Маши. На реплику Ольги: "Вот она идёт" актрисе нужно было выбежать на сцену в логике, *ища* глазами в максимальной *мобилизации* и лёгком *весе*. Увидела Вершинина – стоп. И в ещё большей *мобилизации* прильнуть телом к нему, обнимая, целуя, потом опять стоп, отрывая руки от Вершинина, вскинуть их и заломить за голову, как будто и не было только что этих объятий. Стоп – и новые объятия, неразрывные, как кольцо. Во время этих объятий текст Вершинина: "Пиши, не забывай", потом попытка освободиться от объятий и наконец обращение к Ольге: "Возьмите её, Ольга Сергеевна". Могла бы и дальше продолжать описание последовательности жизни тела персонажа, но думаю, что любой читатель уже понял, что имелось в виду, когда шёл разговор о помощи актёру физическим *действием* в трагическом месте.

**«Слесарь».** В первый раз мне удалось поставить перед учениками проблему, что такое задача по Станиславскому, именно на этюде «слесарь». Слесарь пришёл ремонтировать, а тебе надо, чтобы отремонтировали. Но, оказывается, задача слесаря не равна тому, чтобы ему дали пять рублей, а задача хозяйки не равна – чтобы слесарь починил ей трубу. Задача по отношению к другому человеку гораздо шире, и это, конечно, вклад Ершовской *технологии* в понимание задачи.

Классика этюда: слесарь пришёл (пришла) к хозяйке, у которой что-то сломалось в водопроводе или происходит любой ремонт в квартире. У того, кто приходит, одно *словесное действие*, у хозяина – другое. Слова исполнители почти в каждом этюде говорят одинаковые, но когда хозяйка *предупреждает* или *удивляет,* то все вдруг видят, что, выполняя это *действие,* персонаж (если всё прилично делается) выпендривается, или кокетничает, или самовосхваляется, в общем – какие-то сложные истории происходят с этой хозяйкой. Если эти *ноты* достанутся слесарю, то мы увидим, что это он пришёл не столько делом заниматься, сколько выпендриваться.

Когда артиста или ученика «травмируют задачей», он и идёт следом за этим словом: «У меня такая задача». «А почему ты её осуществить не можешь?» Ведь всего не переговорить, почему я не могу её осуществить. Потому что я заблуждаюсь, потому что ты, на кого я *воздействую*, не тот, кто надо. В банальной режиссуре и театральной педагогике много разговаривают, и начинается рассказ: «У тебя такая задача, потому что ты гордая, потому что ты то-то». Но за каждым словом стоит определённое, конкретное *действие,* и если человек не знает стоящего за этим конкретного *действия*, то очень трудно договориться. Актрисе говорят: играй гордую, но гордая может быть злой, глупой, умной – сто вариантов.

Если я хочу какого-то поведения добиться, то мне гораздо лучше говорить о конкретных особенностях этого поведения, чем разговаривать об этом поведении вообще. Я в своей практике, к сожалению, чаще всего пользуюсь показом, какое поведение мне нужно, но ведь мой-то ученик понимает, какие параметры *действия* ему надо поймать.

Можно, конечно, просто называть параметры, но только тоже не переговорить, ведь вы скажете одно, потом нужно добавить другое, затем третье.

### Третье лирическое отступление

В системе П.М. Ершова намечен тот круг особенностей поведения, о которых уже сейчас мы можем во всех театрах говорить. Это особенности «бессловесных элементов действия» – *вес, мобилизация, оценки, пристройки,* это особенности *словесных воздействий* (одиннадцать опорных), особенности общения, которые называются у П.М.Ершова *борьбой*. Сегодня уже с полной определённостью можно сказать, что возможна и необходима дальнейшая проработка каждого из выявленных П.М. Ершовым элементов *технологии.*

Например, можно гораздо подробнее проработать *оценку:* *оценка* только глазами, только руками, только ногами, наконец, всем телом; а далее возникновение *оценки* у того, кто *пристроен* «сверху», и у того, кто *пристроен* «снизу». А так же выход из *оценки* с «потяжелением» и *перестройкой*, а так же с «полегчанием» и *перестройкой*. Аналогично – «пристройка» «сверху» во всём теле или «пристройка сверху» только головой, а телом «снизу» и так далее. В нашей театрально-педагогической работе такие новые дорожки уже протаптываются. И хотя мы редко открываем то, о чем не написано уже в книгах Петра Михайловича, но зато его открытия и указания становятся более понятными.

## 4.

Трактовка басен

В работе над *словесными действиями* наступает этап, когда необходимо в очередной раз оторвать *словесное действие* от прямого содержания текста. Здесь существенную помощь может оказать работа над баснями на уроках сценической речи, в которой трактовка и толкование басни и характеры её персонажей воплощаются с помощью «противоположных» *словесных действий*. Например, Повар в басне «укоряет», а исполнитель все слова укора произносит с помощью *действия* ОБО или ПРО. Стрекоза говорит слова "не оставь меня, кум милый" *действием* ПРЕ или ПРИ. Продолжением этой тренировки будет работа над текстом, противоположным *действию.* Например, «отстань от меня навсегда» на *"ободрять",* «умоляю тебя» на *"приказе,"* «я тебя обожаю» на  *"упрёке".*

Следует добавить, что басни представляют собою неразгаданное таинственное поле для театрального воплощения. При примитивном банальном воплощении басен на сцене абсолютно пропадает их многозначность и юмористичность, и в результате в формировании актёра этот жанр не так востребован как он того достоин. На наш взгляд, в баснях следует видеть отражение особенностей и хитростей окружающей нас действительности и жизни.

Для того чтобы басня стала живым текстом и материалом для исполнителя, требуется только одно – превратиться в рассказчика анекдота. И, по законам воплощения анекдота, рассказчику необходимо построить завязку с описанием тупиковой ситуации и представить неожиданный юмористический выход. Так, например, в рассказе о Синице, которая хвалилась море зажечь, рассказчик может воплощать сочувствие позору, издевательству над легкомыслием, восхищение перед глупой самоуверенностью. В рассказе о Кошке и Соловье можно воплотить сюжет: как наивная и глухая самоуверенность Кошки ставит в безвыходное положение Соловья. Или – сюжет жалобы и поиска сочувствия к судьбе схваченного в когти. И так далее и тому подобное.

Одним из самых простых путей встречи с разнообразным воплощением является предложение исполнителям почитать басню как рассказ одного персонажа о произошедших событиях, а потом – другого персонажа. Например, в басне о Вороне и Лисице рассказ обманутой Вороны или рассказ обманувшей Лисицы. В басне о Коте и поваре – рассказ Кота о случившемся с ним. В басне «Лебедь, Рак и Щука» рассказ Рака – о единственно правильном поведении Рака и, соответственно, – глупом поведении Лебедя и Щуки.

Подход к толкованию и исполнению басни с помощью подбора разных простых *словесных действий* полезен и целесообразен как стержневой способ использования *техники действий* в борьбе с банальностью мысли.

## 5.

Аккорды

**Аккорды.** Одна из форм тренировки будущего артиста – работа над *аккордами.* Содержание работы заключается в том, например, что все студенты курса имеют в руках билетик со *словесным действием*. Один начинает работать в своём *действии.* Все остальные добавляют свои *действия* как обертоны. Предположим, у меня билетик с *действием* "узнавать", я начинаю задавать чистые вопросы всем окружающим. Они отвечают мне своим (по билетику) *действием,* и, повторяя свой вопрос другому, я уже работаю не чистым вопросом, а с прибавкой того *действия*, что услышал. Получается вопрос с *упрёком*, вопрос с *ободрением,* вопрос с *приказом* и так далее. Лихо и смешно эта работа может продолжаться с добавлением третьего обертона, а потом четвёртого и пятого.

В другом варианте этого упражнения вся история может начинаться с первого чистого *действия,* на которое партнёр отвечает, обращаясь к новому собеседнику этим же *действием*, добавляя своё *словесное действие,* третий в свою очередь берет *аккорд* из двух предыдущих и добавляет свое, обращаясь к четвёртому, и так далее, пока не запутаемся в поисках оттенков каждого из *словесных действий* в звучащем *аккорде*. Я обычно с *аккордами* не работаю, они ведь сами получаются, зачем с ними работать?

Можно поотгадывать *аккорды* в жизни. На заключительном этапе у нас студенты приносили наблюдения из жизни странного поведения, подсмотренного на улице, на работе, где угодно, и мы пытались угадать, что лежит в центре этого странного поведения, и тогда мы касались *аккордов.* Человек показал, что он видел, а как это повторить? Скальпелем разрезаем живую ситуацию и смотрим – из чего она состоит.

**Упражнение «*Словесные действия* в разных позах**» очень полезная штука. Есть откровенная, чистая *пристройка* к каждому *словесному действию*, но мы живем не только стоя и сидя, но и лёжа. Поэтому, если ты лежишь и *удивляешь*, лежишь и *упрекаешь*, лежишь и *объясняешь,* как это делается? И именно здесь тот, кто следует требованиям Ершовской *технологии*, найдёт богатый материал для мизансценирования как такового. То, что у Ершова называется *достройки,* это и есть движения от минимальной, чуть видной *пристройки* тела к определённому *воздействию* до движения к максимально выраженной *пристройке*. Например, не меняя позы (любой), чуть заметно *приказать* глазами и перейти постепенно к полной *пристройке действия* «приказывать» – выпрямленная спина, прямое лицо, требующий жест, подтянутая нога, четкая речь. Так же с остальными простыми *словесными действиями.*

Начинать тренировку артиста в этом направлении мы предлагаем заранее (до начала изучения *словесных действий*, ещё во время изучения «бессловесных элементов действия»).

При изучении *словесных действий* берётся **картинка,** произведение живописи любого жанра – мифологического, христианского или реалистического, и группа повторяет точные позы людей, изображенных на открытке. А потом группе даётся *нота,* и каждый в своей позе должен делать эту *ноту*. И становится видно, каковы границы этой позы, насколько в этой позе и с помощью каких особых приспособлений, изменений (брови, руки, плечи) осуществляется или может осуществляться эта случайно выпавшая исполнителю *нота,* если артист, например, стоит в позе «берёзка».

В моей актёрской школе на это упражнение времени обычно не хватало, оно всегда было для развлечения приходящих людей. Обидно. Это тоже диапазон тела.

Другой вариант. Студенты занимаются гимнастикой, замерли в любой гимнастической позе – повиснув, растянувшись, и пробуют *словесные действия*. Например, всем *приказывать* или всем *просить.* Необходимо разнообразить слух, включая *словесные действия* во всю *бессловесную палитру*, тогда впоследствии проходить *борьбу* будет легче.

Самое сложное в *борьбе* – держать *инициативу*, а это значит пользоваться *рычагами* *наступления*, среди которых *достройки* и *перестройки* занимают ведущее место.

### Цепочка подтекстов или партитура

На завершающем этапе студенты тренируются на упражнении «Цепочка подтекстов» или *партитура* *словесных воздействий*. Практически это достаточная для зачёта и экзамена форма работы.

Студенты получают от педагога цепочку-*партитуру* из трёх-четырёх опорных *словесных действий*. Например, *упрекать, просить, намекать, объяснять.* Каждый студент придумывает (выбирает задачу) и, добиваясь в этюде её решения, применяет именно эту последовательность *воздействий*.

У студента, выполняющего такое задание, работа воображения и фантазии идёт на качественно новом уровне, так как ему в ходе этюда нужно найти такое поведение, которое бы точно соответствовало заданной «цепочке» и в то же время было связано с поведением партнёра, его сопротивлением выбранной исполнителем цели (которое ни в коем случае не следует оговаривать заранее, и даже при повторении этюда партнёру нельзя повторять аргументы возражения). Исполнитель начинает находить уязвимые места в обороне противника именно в тех разделах сознания партнёра (память, воображение, воля, мышление, самочувствие, внимание), которые заданы в *партитуре.*

Способ оправдания перехода от одного *словесного* *воздействия* к другому, в принципе, всегда импровизационен, но законы его естественного построения универсальны: *оценка, перестройка, воздействие* новым способом на партнёра. Пропуск хотя бы одной ступени выявляет ложь. Длительность же ступеней может быть разной – от секундной до затяжной, что раскрывает для студентов-зрителей и для самого исполнителя секреты появления непохожих характеров при выполнении одних и тех же цепочек опорных *словесных действий.*

### Экзамен

На экзамен по актёрскому мастерству в конце третьего семестра выносятся этюды, требующие от студента владения чистыми или простыми *словесными действиями* и их *аккордами.* А также каждый студент должен показать своё умение переходить от одного *словесного действия* к другому, то есть выполнить *партитуру.*

#### Мысли вслух

### И снова о плане

Я снова настаиваю на том, что каждый урок должен иметь **план**. Занятия это в творческой лаборатории или это урок по мастерству актёра – план должен быть продуман. В плане, как и во всём педагогическом процессе, должно быть продумано то, как мы тренируемся и чем мы занимаемся, то есть от какого неумения к какому умению будет проходить сегодня начинающий артист. И в этом умении и неумении необходимо представлять динамику, то есть зачем ему это умение, куда оно употребляется.

А в искусстве, особенно в исполнительском, попробуй найди что-нибудь неважное. Известно всем, что на первых этапах театрально-педагогической работы у студентов формируют внимание. Но как не сказать, что над вниманием нужно работать с первого дня до последнего, если ты посвящаешь себя актёрской деятельности, потому что все грехи в актёрской работе связаны с грехами в работе внимания.

В профессиональной работе внимание, воображение, воля, память – все проявления, все стороны человеческой психики, которые тренируются в профессиональном театральном образовании, могли бы быть существенно повёрнуты к материалу актёрского искусства. На мой взгляд, в профессиональном театральном образовании это происходит гораздо меньше, чем хотелось бы. Внимание к *действию,* внимание к чувствам, внимание к подробностям жизни души и тела, к связи психического с физическим – именно это внимание необходимо тренировать, а не только то, что позволяет увидеть перемещённые предметы или изменившиеся мизансцены.

Тренировка чувства – это снятие заботы о чувстве, согласно идеям К.С. Станиславского, то есть перевод всего в *действие* и поиски связи, как выражаются чувства и откуда они берутся у людей. Это – наблюдения, копирования, повторения, возвращение к собственной жизни к определённым моментам назад. Если говорить о формировании памяти, то необходимо тренировать умение запоминать особенности человеческого поведения и особенности выражения чувств. Например, ты помнишь, как ты входишь в дом, когда тебя ждёт большая радость или большая беда и чем отличается один вход от другого. Ты помнишь, как смотрел человек в троллейбусе на своего соседа, как у него глаза моргали, руки шевелились, как голова была наклонена.

На мастерство актера часов всегда недостаточно, поскольку очень широкий охват работы. Но план нужно составлять обязательно. Хотя какой же профессор театрального ВУЗа позволит, чтобы у него спрашивали план? Он скажет, что его от плана может унести в другую сторону, потому что студенты что-то такое скажут, что-то такое сделают непредсказуемое, только сейчас возникшее. Согласна, всякое занятие – это живой, неповторимый процесс, но если нет плана, за который держаться (от которого всегда можно отказаться), то это педагогически неполноценная деятельность.

Педагогическая деятельность не предусматривает план цели (план цели мне представляется дурным делом: планировать цели, что я их научу или они почувствуют, или они увидят – это бестолково). Мне представляется очень важным план последовательности заданий и количества заданий, которые могут быть даны. В этом плане должно быть 10 -15 пунктов заданий, а если он не продуман, то, к сожалению, очень часто видишь, как Мастер придумывает на ходу, что ему сейчас делать со студентами.

### Критерии оценки

Второй обязательный момент преподавания актерского мастерства – это критерии оценки. В профессиональной подготовке опираться только на проявление способностей наивно, легкомысленно; и так понятно, что перед тобой способные люди и они обязательно будут решать задачи, поставленные перед собой как-то хитро, умно, по-особому, оригинально. Чего же радоваться их таланту?! Ведь это дар Божий. Поэтому педагог должен продумывать задание, в котором критерии оценки максимально конкретны. В нашей методике – это точное *действие*, и моменты перехода от одного *действия* к другому, количество *оценок*, точно выполненное *словесное действие*, изменение *веса* тела, выполненное по существу и так далее.

В своей театрально-педагогической работе мы опираемся на изучение *техники действий*. Можно опираться и на что-то другое, но, чтобы шло полноценное обучение и осуществлялся педагогический процесс, обязательно должны быть критерии оценки, причём они должны быть понятны не только педагогу, но и учащимся, которые присутствуют на занятии, чтобы не столько педагог оценивал, получилось или не получилось, сколько сами студенты. Тогда контроль постепенно превращает студента в мастера своего дела, в человека, не зависимого от благосклонного кивка головы, поддержки и похвалы преподавателя, а в хозяина своей работы, который сам распоряжается, который сам понимает, когда он сорвался, сам знает, как ему встать на место.

Ремесленные критерии оценки в работе очень важны, хотя ремесло не заменяет искусство, но без ремесла искусства быть не может – в этом нас убеждают все крупные деятели искусства и все мыслители, которые думали о том, что такое заниматься искусством. Про это очень много написано в книгах у Петра Михайловича Ершова.

### Ведение тетрадей.

Один из существенных моментов занятий – ведение студентами тетрадей. Эти тетради должны быть предметом внимания педагога – это не значит, что их нужно проверять, т.к. тетрадки – это почти что дневники. Но обращение к тетрадке на занятии периодически необходимо: достаньте и запишите.

Очень важны в театральной педагогике домашние задания. Мы позанимались на занятии уроке, а чтобы занятие переехало дальше в жизнь, чтобы было, о чём думать, необходимо давать домашние задания. Это приучает начинающего артиста к постоянной работе. Все крупные работники искусства знают, как важно непрерывно работать над ролью. А тем, кто начинает, из кого большой артист может ещё не получится, это тоже полезно, так как сама по себе работа заполнит его жизнь и сделает его более продуктивным человеком.

### Об открытиях

Во время преподавания представляется особенно значимым общепедагогический вопрос «об открытиях». Можно организовать обмен мнениями – кто, что *открыл* для себя за неделю, за месяц, за полгода. Кто *открыл* что-то при восприятии произведений театрального искусства или при восприятии произведений искусства вообще.

Важна и технология работы с этими проблемами. Педагог задаёт вопрос: «Кто за последнюю неделю пережил эстетическую эмоцию»? Сколько из пятнадцати сидящих человек встанет, что они смогут рассказать о своих эстетических эмоциях, отличают ли они их от других эмоций, понимают ли, откуда они взялись в них и что забота и задача актёров в том, чтобы их деятельность пробуждала в людях эстетическую эмоцию. Этот вопрос надо задавать довольно часто, не реже раза в месяц, причём в разных формах. Давать задания прочесть литературу, ходить на выставки, музеи, концерты. *Открытия* можно брать из жизненного опыта, из встреч с творческими людьми. Это скрупулезная работа студента над собой, а мы, педагоги, должны помогать ему в этой работе.

Как узнать об *открытиях*? В Ершовской школе существует требование к учащимся, чтобы они вели тетради и чтобы *открытия* записывались в тетради каким-то особым образом: в рамочку, с галочкой или другим карандашом. Педагог может спрашивать, что именно ученик *открыл,* может не спрашивать, но главное – были ли эти *открытия.*

Плохо, если у человека, собирающегося профессионально заниматься искусством, в процессе обучения не случается *открытий* или эти *открытия* сугубо эгоистические, только про себя. На мой взгляд, это беда, это значит процесс формирования, процесс выращивания идёт как-то неправильно. Процесс обучения, преодоления препятствий должен быть связан и с тупиками, и с *открытиями*. Тупики, мучения так же необходимы в взрастании художника, как радости и *открытия*. И очень досадно, если в ходе высшего образования это нивелировано или не происходит.

С другой стороны, есть и такая беда, которая происходит, например, с Ершовской педагогикой. Поскольку многие не знают *техники действий*, то те, кто учит по книгам Ершова (нет, не приписывают Ершовские открытия себе), обеспечивают *открытия* студентам, говоря об открытиях П.М. Ершова. Но это не те *открытия,* которые должны быть у студента. Знания, что есть *оценка, пристройка, легкий вес* и т.д., это – открытия, аналогичные тому, что, например, если бы я не знал английского языка и вдруг узнал, как слово «стол» звучит по-английски. Но это же не открытие. Сам по себе «язык» (*действие –* «язык» актёрского искусства) в актёрской школе П.М. Ершова не является *открытием.* *Открытием* является связь «языка» с выразительностью, с замыслом, с организацией внимания, то есть с существом дела, а не существование самого по себе «языка» театрального искусства.

Считаю важным остановиться здесь, чтобы прокомментировать известные мне ситуации, которые встречаются при знакомстве современных молодых людей и будущих артистов с текстами и книгами самого Петра Михайловича. Самое распространённое восприятие текстов связано с тем, что написано очень сложно и трудно понимаемо. Думаю, что это объясняется значительной мерой абстрагирования от конкретики в размышлениях и обобщениях, доступных только уму ищущему и богатому. Ум, не ищущий и бедный, с большим трудом прорывается к значительным обобщениям.

Вторая ситуация связана с реагированием на вырванные из контекста высказывания и фразы. А третья – с разницей в осознании действительности между людьми современными и людьми поколения Петра Михайловича. Но всё же из книг Петра Михайловича читатель способен почерпнуть для себя понимание материала *действий.*

Например, в книге «Технология актёрского искусства» начинающий артист подчеркивает и ставит восклицательный знак напротив строчки: «Четкое выполнение *оценок, пристроек и воздействий* подобно чёткому произнесению в живой речи гласных и согласных звуков и ясному соблюдению пауз. То, другое и третье – условия внятности. Отсюда родилось выражение: «дикция физических действий».(С.105 т.1).

Или "Изучение человеческого действия начинается с пристального внимания к действию не на сцене, не в искусстве, а прежде всего в реальной, действительной жизни" (С. 45, Т.1). Есть строчки, которые вызывают у студента недоумения и вопросы: «С внутренней, психической стороны "воздействие" характеризуется ожиданием результата, который активно приближается мускульной работой, составляющей внешнюю физическую сторону процесса «воздействия» (С. 102, Т.1). «Отсюда вытекает: хотя человек и может выполнять одновременно несколько действий, тем не менее, только одно из них он может выполнить вполне сознательно, то есть с сосредоточенным вниманием на его конкретной цели». (С.104, Т. 1)

Думаю, что именно вопросы и недоумения – залог того, что артисты, принявшие главное направление поисков Петра Михайловича, смогут совершать и свои *открытия* и протаптывать свои дорожки в этом направлении.

### Обсуждение впечатлений, «шапка вопросов»

Педагог часто обращается к учащимся с формулой: «Давайте обсудим!» А что такое обсуждение? Согласно логике *действий* и *взаимодействий* – это высказывание: я высказываю своё мнение. А зачем? Какова цель твоего высказывания? Самая педагогически благотворная цель высказывания, когда твоим мнением интересуются, когда кто-то тебя о твоём мнении спрашивает. Если спрашивает только педагог, то глубоко не безразлично зачем, то есть он меня спрашивает, чтобы проверить – думаю я так, как он, или он с моей помощью хочет найти, определить своё мнение. Но это разговор для двоих, а что делать остальным присутствующим студентам? А они интересуются мнением педагога и своих однокурсников? Почему так часто во время обсуждения звучат призывы: «Господа, будьте внимательны друг к другу, не нарушайте правил вежливости, слушайте, когда кто-то говорит, а то и вас слушать не будут».

Что такое обсуждение впечатлений? Если подходить к проблеме организации обсуждений с точки зрения *действий*, мотивов и потребностей, то тогда можно поставить вопросы: а зачем мне рассказывать всем, что я подумал? Меня кто-нибудь об этом спросил? Что я подумал? Это же риторический вопрос. Кто будет отвечать на него? Каждый каждому, один всем? А почему его будут слушать все? Все его будут слушать или только некоторые? Так мы озадачились проблемой, что такое обсуждение.

Возможен такой вариант обмена мнениями, когда студенты, которые сыграли сцену, идут к зрителям и что-то спрашивают, но для этого они ещё должны уметь грамотно спрашивать, а то ведь они будут: «Тебе понравилось? Ты заметил?» Им ответят: «Понравилось». И что?

Можно тренировать простое умение – если тебя спрашивают – высказывайся, а если не спрашивают – не высказывайся. Одним приходится тренироваться в умении молчать, другим в умении говорить.

«Шапка вопросов» – это эффективная технология организации любого обсуждения: показа просмотренного спектакля, этапа учебной работы, выбранной для постановки пьесы и так далее. Методика «шапка вопросов» описана в детской педагогике, но во взрослой должен быть иной характер вопросов и ответов.

Многократно присутствуя, на мой взгляд, на тягостнейших процедурах, которые называются «обсуждения спектаклей», считаю, что они непродуктивны, нехороши и тренируют отрицательное в участниках и слушателях этих обсуждений: все настаивают на своём мнении, кричат, ломятся, выпендриваются, любуются собой.

По теории Петра Михайловича, высказывание может быть трёх родов: первое – деловой диагноз – я видел и говорю только о том, что я конкретно видел. Второе – это эстетическое впечатление – я пережил что-то и хочу всем рассказать, что я пережил. Это художественная критика. И третье – разгромно-рекламная критика – я, служа каким-то корыстным целям, кого-то хочу убедить, что вот это так, а не по-другому. От художественной критики опасности нет, но в толпе (во время общих обсуждений) художественная критика невозможна, так как для того, чтобы высказывать художественные впечатления, нужно много высказывать о себе, а в незнакомой или большой толпе это противоестественно.

Чтобы избежать третьего и поддержать второе, и была придумана методика **«шапка вопросов».** Она может проводиться устно (более эффективно – письменно) по поводу любого воспринятого группой явления – будь это репетиция, экзамен, спектакль, который у нас прошёл, или текст, который мы прочитали, стихотворение, басня, рассказ.

Каждый принимающий участие в обсуждении пишет на листе бумаги вопрос, обращенный к любому из присутствующих, связанный с интересом: а ты видел то, что видел я, ты заметил то, что заметил я, помнишь, что было там-то и там-то, ты обратил внимание на то-то и то-то. Это вопрос по проверке текста: ***А ты помнишь,*** *что было после того, как такой-то сказал*? Все понимают, что всякие восприятия базируются на памяти. Участники проверяют свою память и обращаются к памяти другого человека.

Вопросы записываются на отдельных бумажках и складываются в один мешок (когда-то это была шапка, отсюда название).

Потом все пишут вопрос такого порядка:***Я не понял****, почему этот сказал этому или зачем они все ходили в таких костюмах,* ***а ты понял?*** Иногда люди удивляются, а что ж тут было не понять, я всё понял. Я обыкновенно шучу и говорю: «Ну, напиши так: «Чего здесь можно не понять»? Может, эта твоя бумажка достанется человеку более любознательному, вперёд смотрящему, и этот человек скажет тебе, что можно не понять». Можно не понять, зачем все были в белом, вы скажете, понятно почему, это про чистую душу, а другой вам ответит: белое – это ещё и больница, может быть, тут все больные? И так мы получим диалог, когда мнение одного будет сталкиваться и обогащаться мнением других. Снова сворачиваем бумажки и – в шапку.

И третий вопрос: ***Я думаю****, что этот спектакль можно показывать только детям или артистам не удалось…,* ***а ты как думаешь?***

Теперь, отвечая на эти вопросы, можно высказаться практически обо всём. Как показывает опыт, так всегда и получается. Хорошо, когда вопросы пишутся не индивидуально, а малыми группами, или ещё лучше писать индивидуально, а отвечать – группами.

Можно и отвечать индивидуально. Тогда каждый из присутствующих получает возможность высказать своё мнение, которое интересует окружающих. Собственно только художественно-педагогические цели определяют, индивидуально или коллективно проводить обсуждение. Всё зависит от меры взаимного доверия, доброжелательности и деловой озабоченности каждого и всех вместе.

Группа вытаскивает несколько бумажек и начинает совместно обсуждать ответы. Потом все садятся в круг. Каждая малая группа выбирает самый интересный вопрос из всех, которые им достались, выходит на площадку, читает вопрос и даёт свой ответ. Если в аудитории есть люди, которые на этот же вопрос дали бы другой ответ, то они тоже выходят на сцену. И эти два ответа становятся поводом для диалога любого количества участников. То есть к первой паре может прибавиться сколько угодно людей, которые считают, что на этот вопрос они могут ответить так же, как первая пара. И так же к противоположному оппоненту присоединяются единомышленники.

Любой вопрос, который может задеть участников обсуждения, обсуждается тактично, разнообразно и глубоко, и получается очень богатое обсуждение. При такой системе нет давления педагога на предмет обсуждения, на ход обсуждения. Педагог должен только ограничивать время. Но зато он, вероятно, встретится с неожиданными проявлениями своих студентов, и чуткость кого-то из них станет для него тайным мерилом, оберегающим его самого от банальностей.

Можно сделать немного по-другому. Студенты вытаскивают вопросы и готовятся отвечать. Выходит тройка учеников, и когда она подходит к вопросу третьего типа: *А вот мы думаем так-то и так-то,* из аудитории вызываются люди, которые думают по-другому, и теперь вся аудитория разбивается на две противоположно думающие группы: те, кто думает так, бегут к этой группе, другие – к противоположной. Получается короткий спор: мы все за это, а мы за это, три на три, шесть на два – неважно, а кто не хочет принимать в этом участие, тот просто смотрит. Живой диалог, несколько ограниченный вопросом и временем, обыкновенно вызывает большой энтузиазм обсуждения.

Если педагог не считает себя последним и единственным судьёй во всех вопросах, а интересуется тем, что думают его ученики, то может так случиться, что педагога и не спросят даже, что он думает по этому поводу? Я лично считаю это всегда своей педагогической победой, когда не моё мнение главное. Потому что это им, моим ученикам, жить в этом обществе, среди своих сверстников, я им только помогаю. Моя задача воспитать в них интерес друг к другу, помочь им стать талантливей, умней, крепче, мужественнее, скромнее. Стали они такими или нет, опять же судить им и их товарищам, а не мне. Поэтому методика «шапка вопросов», на мой взгляд, представляет собою большое богатство.

Оценка учеником своей работы и работы других, запись и тетрадь, план урока являются ведущими моментами профессионального театрального образования.

### О физическом действии

Что такое ***физическое действие*** в классическом понимании? Если человек делает гимнастику, ест и пьёт, подметает пол, то всем видно, что он занят *физическим действием*. Это действительно *физическое действие,* но оно такое же физическое, как смотреть внимательно, не украдет ли человек у тебя из кармана что-нибудь. Любоваться всеми поворотами лица партнёра тоже – *физическое действие*. Но, не уставая любоваться, так же, как, не уставая, делаешь гимнастику. Одно примитивно просто, а другое похоже на психическое *действие*, но разделение психического и физического, как мы с вами знаем, ни к чему хорошему театральное искусство не приводит. Театральное искусство стоит только на том, что *действие* едино.

И потому: «полегчать» тоже «физическое действие». Речь, язык, выражение лица. Правильно писал С. Волконский, что иначе и паралитик был бы актёром. У него в душе много, но про актёрское искусство у паралитиков ещё никто не говорил. Хотя мои студенты однажды придумали такой этюд, где И. была лежачей, неподвижной больной и могла только дышать и говорить. И этот этюд она выполняла для поиска воплощения разных *словесных* действий. Весь диапазон поиска сосредоточился у неё в поиске низкого и высокого голоса и в движениях глаз (а глаза и высота голоса – это тоже физический компонент *действия*).

### О задаче

При работе над самыми разными этюдами с первого дня обучения явно и подспудно студентом осваивается умение выходить на сцену с более или менее осознаваемой задачей. Принятое в традиционной театральной педагогике понимание того, что достаточно определить задачу словами или даже образами и поведение исполнителя сразу усовершенствуется, станет живым, органичным, как показывает практика, не соответствует действительности.

Педагог говорит: «У тебя тут задача – высмеять, вывести на чистую воду партнёра», а артист на третьей реплике теряет *наступательность* и разнообразие в приспособлениях. Поэтому мы предлагаем теперь ввести понимание нового аспекта термина «задача» в работе артиста. Мы думаем, что нельзя исключать из понимания задачи, с которой артист выходит на сцену, его профессионально человеческое желание хорошо работать.

Новый аспект понимания задачи мог возникнуть только после того, как понимание игры конкретизировалось как выполнение последовательности *действий.* В задачу артиста самым естественным и живым образом входит желание искренно, достоверно, эмоционально выполнить эту последовательность *действий,* почувствовав в результате эффект перевоплощения или превращения. Так нам становится яснее сложная психологическая жизнь артиста на сцене и открываются новые сложности в подготовке артиста к работе на сцене.

На определённом этапе формирования артиста мы считаем главным приучить его к пониманию **своей основной задачи в роли – выполнение заданных параметров поведения, особенностей *действий и воздействий*.** Хорошо сделать это исполнитель может, только вооружившись каким-то своим, недоступным нам личным субъективным пониманием и прочувствованием особенностей личности человека, которого он играет.

На первых порах в этюдах, когда студент играет самого себя, все выполняемые им *действия* несут особенности его неповторимой личности – его темперамента, интеллекта, духовных устремлений вплоть до его физического самочувствия. Всегда, когда приходится придумывать, зачем я пришёл и чего я хочу от партнёра, мы положительно оцениваем оригинальные задачи: например, «давай пожужжим», «ударь по клавишам, когда я войду», «подержи открытым окно, пока я в него выпрыгну» или «пойди извинись перед дедушкой».

Студентам можно помочь придумывать разные сюжеты: они вытягивают карточки с обозначенными на них *местами действия* (лес, кухня, милиция, болото, речка, пляж, сеновал и т.д.). Или карточки с надписью «время действия» – ночь, утро, лето, зима. Уже на самых первых занятиях для тренировки воображения и фантазии можно задавать эти обстоятельства в разных сочетаниях для придумывания разных сюжетов. Или брать готовые диалоги и придумывать место и время их произнесения. Например, текст детского стихотворения «Где ты была сегодня, киска» – с балкона на улицу; разговор с узницей в мышеловке; спящая, прогулявшая всю ночь.

### Как придумать содержание этюда – его драматургическую основу

В театральных школах сложилась традиция закреплять текст этюдов, которые делают учащиеся. Мы считаем такую практику ошибочной, так как текст – поле творчества драматурга, и превращать начинающего артиста ещё и в драматурга нет никаких оснований. Поиск приспособлений, которые должны воздействовать на партнёра в моём движении к цели, обязательно должен осуществляться на первых шагах вне текста.

Проблему, как рождается произнесение фразы, нельзя заменить проблемой, как произнести данную фразу в данных обстоятельствах. Именно сам процесс рождения фразы можно тренировать только в этюде, когда текст не закреплён. Согласно пониманию материала («языка») актерского искусства, по Ершову, в одних параметрах поведения будет рождаться один текст, в других – другой. Поэтому только этюды с незакреплённым текстом могут выявить процесс рождения реплики.

Например, в параметре *позиционной борьбы на сближение* все особенности поведения партнёра будут поводом для преодоления нежелательной *наступающему*  существующей дистанции. При реализации самого по себе *наступления (*умение *наступать*) каждая реакция партнёра оценивается с точки зрения приближения к цели самого *наступающего.* Его *мобилизация*, фантазия, воображение, чувства связаны с его пониманием, приближается ли он к цели каждую секунду.

Так у исполнителя возникает представление о том, что каждая реплика и каждое проявление понимаемой им сущности происходящего в партнёре, является поводом для развёртывания *борьбы,* и отсюда, следовательно, возникает целая серия тренировочных занятий, когда авторский, драматургический (один и тот же) текст реализуется в разных параметрах поведения. И это следующий этап освоения параметров *борьбы.* Только после того, как студент освоит логику своего поведения в процессе рождения ответной реакции на слова партнёра и в этом освоении родит свой текст, он будет подготовлен к работе с авторским, драматургическим текстом.

# III ЭТАП ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ.

# БОРЬБА.

### Предуведомление

Итак, во время наблюдения за всяким эпизодом реального обыденного человеческого общения (обсуждение литературного произведения на уроке в школе, беседы семьи дома за вечерним чаем, служебный диалог сотрудников, беседа клиента с портнихой и т.д. и т.п.), согласно Ершовской теории, следует поставить перед собой пять вопросов и найти на них конкретные ответы. Я несколько изменю порядок изложенных в книге Петра Михайловича Ершова параметров и начну с последнего.

Мы наблюдали собеседников и хотим понять, что между ними происходило. Кто из наблюдаемых собеседников находился в позиции активного *добывания*, то есть ему что-то было нужно, ему что-то не хватало, и для достижения этого он тратил свои силы и время партнёра? Ответив на этот вопрос, мы выясним, кто из присутствующих *наступал или добывал*. Этот активный участник, по Ершову, или "держал инициативу" в своих руках, или "навязывал" её кому-то, или "распоряжался" ею, или "распределял" её. А может быть, ему пришлось *бороться* за саму *инициативу* с кем-то из присутствующих, если этот присутствующий тоже был одержим желанием *добывать и наступать*, тратя свои силы и время партнёров.

Следом за этими главными вопросами – у кого *инициатива* и кто *добывает*, каждая из наблюдаемых ситуаций характеризуется определённым ответом на вопрос: чем занимался "наступающий": *делом или позицией-взаимоотношениями*. В реальной жизни обычно человек занимается одновременно и *делом,* и *позицией*: немножко говорю про покрой платья и немножко восхваляю свой вкус или вкус портнихи. Поставленный вопрос: *позиция* или *дело* лежит в основе *взаимодействия и борьбы,* онкак бы концентрирует внимание наблюдателя, и все три варианта ответа существенно определяют ситуацию: *деловое* общение, *позиционное* общение, одновременно *деловое-позиционное* общение (как *аккорд* в *словесных действиях*).

Следующий вопрос, который, по Ершову, должен поставить перед собой наблюдатель: кто из участников самый *сильный,* а кто самый *слабый?*

Последний вопрос: видим ли мы перед собой *дружественную инициативу* или *враждебную*, то есть *наступающий* в своих усилиях опирается (*дружественное* *наступление*) на представления об единстве интересов, или он ощущает и знает, что требует и ждёт чего-то от врагов.

В этих пяти вопросах, пяти параметрах–измерениях заключается предложенное П.М. Ершовым главное исследование артистом и режиссёром не только жизни, но и сюжетов и ситуаций, заданных драматургом.

### «Монотон»

На первом занятии по теме «борьба» студенты выполняют этюды, в которых человек не меняет своего поведения и проявляет «монотонность».

Педагогу самому следует понимать, что для воплощения целеустремлённости артисту придётся вносить крупные или мелкие изменения в произнесение каждой последующей фразы. Изменения эти зависят от заданных, выбранных или интуитивно-найденных *параметров общения*. Так, *сильный и деловой* человек наступает без пауз, параметр *позиционности* увеличивает паузы после восприятия реплик партнёра. *Позиционная сила* в монологе характеризуется разнообразием *словесных действий*. *Слабость* характеризуется торопливостью реагирования и яркостью *лепки фразы*, чтобы *облегчить сильному* партнёру понимание сути и значимости цели, которую преследует *слабый*. Особенности реагирования в параметре *враждебности* связаны с повышенной и сложной *мобилизацией*, а в *дружественности –* с изменениями *веса.*

Монотонное поведение невозможно отнести к *инициативной* *наступательности,* и поэтому попытка сыграть монотонность является поводом для *открытия* отсутствия особенностей *наступления*. Самое сложное умение, можно даже сказать, талант артиста заключается в осознанном органичном и целеустремлённом поведении при воплощении характера персонажа.

**Упражнение «монотон».** Студенту предлагается принести наблюдение из жизни, когда люди «на одном и том же месте» одним и тем же голосом говорят, например: «Купите пирожки. Купите, пирожки». Обычно студенты приносят очень много таких наблюдений.

После того, как каждый нашёл себе образ монотонного поведения, вплоть до формального укачивания ребёнка: «тихо, тихо, тихо», мы начинаем вспоминать, как выглядит в жизни употребление *рычагов наступления*, которые называются «повышение голоса», «укрупнение речи» и «увеличение громкости». В *наступлении*, в общении одна фраза отличается от другой тем, что сказана тише, другая – громче, а третья – ещё громче. Тот же набор фраз может быть произнесён на одной высоте, затем выше, затем ещё выше. То же самое – в одном размере, другой раз – медленнее и третий раз ещё медленнее.

К этюду-наблюдению «монотона» добавляем такое **задание:** вместо «монотона» голос повышать или говорить громче, или укрупнять речь. А затем студенты обсуждают, к чему приводит такое изменение в поведении; какой человек, какие обстоятельства, какие особенности жизни вызывают то или другое, или третье изменение речи в *воздействии*. Связь изменений поведения и с *силой*, и со *слабостью,* и с необходимостью, и со срочностью самостоятельно открывается студентами. Чем громче – тем «срочнее» и необходимее. Громкость чаще всего объясняется желанием чего-то добиться срочно. Укрупнение речи свидетельствует о *силе.* Повышение голоса до писка – о *слабости.*

На мой взгляд, такой методический ключик, как прояснение значения *рычагов наступления,* для творческих людей, для тех, кто хочет сам себя научить, очень эффективен.

«Монотон» – это не *наступление*. Упражнение на «монотон» вводится в обучение для того, чтобы во всей следующей работе опираться на эту особенность как на показатель отсутствия *наступления.*

В этюде «монотон» человек как бы безразличен к тому, с чем он встречается. В этюде ли, в исполнении драматургического отрывка может возникнуть такое поведение артиста, которое режиссёр назовет «болото». Отталкиваясь от этих двух критериев: «болото» и «монотон», можно вывести, что то, что не «болото» и не «монотон», и есть *наступление.*

Любой критерий для определения поведения артиста в роли можно вводить по принципу противоположности. Это очень часто делают режиссеры, педагоги, когда показывают шарж или карикатуру на неумелую работу артиста.

### Рычаги наступления (инициативности)

Работать с *инициативой* – это осваивать рычаги. Слова «инициатива», «инициативность» в теории театрального искусства употребляются в качестве терминов, имеющих совершенно определённое значение. В данном случае речь должна идти отнюдь не только об инициативных, то есть деятельных, предприимчивых, находчивых людях. Термин «инициатива» служит для того, чтобы помочь наглядно раскрыть и продемонстрировать общие черты в механизме *взаимодействия* людей в жизни и на сцене. Овладеть *инициативой* – это значит захватить ведущую роль во *взаимодействии* с партнёром (или партнёрами), чтобы начать достижение своих целей, подчиняя им ход общения.

В сложной *борьбе* мнений, когда *инициатива* часто переходит от одного к другому, когда обе стороны то и дело уступают её, можно заметить, что на каждом этапе *взаимодействий* *инициатива* принадлежит либо той, либо другой стороне.

Захват и использование *инициативы* называется *наступлением*, отказ от *инициативы* по отношению к данному партнёру или партнёрам – *обороной.*

*Наступает* или *обороняется* данный конкретный человек в момент общения обнаруживается и в телодвижениях, и в звучании речи. У *наступающего,* прежде всего, хорошо видна целенаправленность. То есть в его поведении обязательно присутствуют и хорошо видны *оценки* и большая (более или менее скрываемая от посторонних глаз) *мобилизация.* У человека, обладающего *инициативой* (то есть у человека *наступающего*), хорошо видны все мелкие изменения в *мобилизации и весе* тела.

Основными рычагами настойчивости являются:

1. *Мобилизованность* (психо-физическая) – обязательное условие начала и ведения всякого *наступления.*

Когда человек готовится к деятельности и *борьбе*, то он может ещё не знать, как именно он начнёт и поведёт её. Эта обобщённая «генерализованная» подготовка и называется телесной *мобилизованностью.* Она всегда видна: ни наблюдатель, ни сам наблюдаемый ещё не знают, какие *действия* последуют, но готовится ли человек к преодолению препятствий, *к борьбе* или он готовится отказаться от *борьбы,* уклониться, это внимательный наблюдатель увидит.

*Мобилизация* выражается в общей собранности внимания и, следовательно, в направлении взгляда, в глазах, в дыхании и в общей подтянутости мускулатуры тела, в частности – в подтянутости спины, позвоночника. Это рабочее состояние тела, приспособленность его к затрате усилий и относительно широкому выбору *действий* – тех и таких, какие потребуются, как только цель достаточно конкретизируется, это готовность преодолевать препятствия, которые ещё не возникли, но вот-вот возникнут, которые, по представлениям готовящегося, возможны, вероятны на пути к цели.

2. Усиление последующих воздействий в сравнении с предыдущими.

Людям органически присуще экономить силы во время общения. Если человек *приказывает*, то он это делает с минимальной затратой сил допустимой в данной ситуации. Сначала, например, сидя и только голосом и лёгким движением головы... Но оказалось, что это не подействовало на партнёра. Тогда при повторении *воздействия* у *приказывающего* выпрямляется спина…– Но, допустим, и это не помогло. *Наступление* развивается, если при последующем *воздействии* *приказывающий,* например, уже встанет. После того, как и это не помогло, его настойчивость усиливается, если он, например, поможет своему *приказу* жестом – рука вслед за указательным пальцем вытягивается вперёд.

У студентов в этюдах часто возникает «монотон» при повторении первого *воздействия*. Оно, возможно, и было сначала энергичным, но от однообразного повторения энергичность очень быстро гаснет и этюд «погружается в болото».

Другой помехой для овладения этим рычагом может быть слишком сильное первое *воздействие* (то есть нарушение естественной человеческой установки на экономию сил). Если в бытовой сцене *приказ* сразу отдавать громким голосом, с вытянутым указательным пальцем и к тому же стоя, то усиливать это *воздействие* исполнителю уже дальше некуда.

3. Повышение и усиление голоса в начале каждой последующей фразы по сравнению с предыдущей. В *словесной борьбе*, чтобы привлечь к себе внимание, овладеть *инициативой* и удержать её, люди обычно повышают или усиливают голос. Поэтому *борьба* за *инициативу* часто выражается в стремлении перекричать друг друга, и в спорах по неотложным делам люди часто переходят на крик. От этого всегда страдает ясность целей *борющихся* – явление, характерное для многих ситуаций. В том числе и для «громких» этюдов. При всей внешней эффективности они очень часто сумбурны, лишены ясности. Овладение всем набором основных рычагов *наступления* помогает «крикунам» освободиться от своего недостатка (сначала в этюдах, а потом даже и в реальной жизни).

Особенно удобно проводить работу по овладению этим рычагом *наступления* во время работы над чтецким репертуаром на уроках сценической речи. Если повышение (3а) и усиление голоса (3б) при работе над текстами тренировать отдельно, тогда эти умения могут стать самостоятельными приёмами усиления *наступления* (если каждую последующую фразу произносить на той же громкости, но более высоким голосом, то при условии сохранения жизненной правдивости речи она становится более настойчивой, *наступательной*). На уроках художественного слова удобно отрабатывать и укрупнение картины, рисуемой звучащей речью за счёт замедления произношения гласных (пределом медленного, но всё же ещё осмысленного произношения будет являться произношение по слогам, как при разговоре с человеком, не знающим языка, или с человеком очень непонятливым). Если ученики увидят, что с помощью укрупнения рисуемой речью картины можно настаивать на её значительности для партнёра, то оно также может стать для них приёмом сохранения настойчивости в *наступлении*.

4. Смена способов *словесного воздействия*: переход от сложного (составного) к простому и от одного простого к другому, сложному или простому – разные подходы к сознанию партнёра.

5. Смена рычагов наступления. Если исполнитель несколько реплик подряд удачно пользовался вторым рычагом (см. соответствующий пример) и дошел до возможного предела, после которого в этюде уже начинается «болото», то он может резко (то есть после *оценки и перестройки*) поменять с*ловесно*е *воздействие* (4 рычаг) и начать, например, *ободрять или удивлять*. Тогда у него опять появится возможность пользоваться вторым рычагом.

Добавим, что усиление голоса (3б) удобно и выгодно сменять повышением тональности тихого голоса (рычаг 3а) и замедлением речи (произношение всех гласных в слове удлиняется).

*Рычаги наступления* позволяют ученикам контролировать себя во время работы в этюде, отрывке или сцене спектакля.

### Погрешности в распределении инициативы

Толкование сцены или пьесы зависит, в первую очередь, от того, кто, когда и как пользуется и распоряжается *инициативой.* И если здесь исполнитель допустил (или допускает) какие-то просчеты и ошибки, то это приводит иногда к серьезной деформации замысла спектакля. П.М. Ершов в книге «Режиссура как практическая психология» для иллюстрации вспоминает спектакль «Каса маре» И. Друце в одном из театров. В этом спектакле *инициативой* целиком владела Василуце. В результате получился рассказ о том, как пожилая женщина завоевала сердце молодого друга своего сына (С.77).

Педагогу-режиссеру желательно помнить, что наиболее распространёнными погрешностями в том, как обстоит дело с *инициативой,* являются:

1. *Инициатива никому не нужна и «валяется» без употребления*. Действующие лица разговаривают друг с другом, но никто ни от кого ничего определённого (что требовало бы повторных и возрастающих усилий) не добивается. Мимолётные *наступления* если и возникают, то тут же гаснут. Актёры живут как будто бы вполне натуральной человеческой жизнью, но ничто не нарушает её будничного течения; содержательность жизни «человеческого духа» принесена в жертву естественности существования. Все углы сглажены, активность снижена.

2. *Злоупотребление инициативой*. Она «мечется» – переходит от одного к другому без достаточных на то оснований. Все взволнованы и озабочены, каждому что-то нужно. Но что именно? Этого происходящие столкновения не раскрывают. Это другой вариант будничного «потока жизни» – нечто вроде беспрерывного скандала. Происходит так потому, что каждый актёр участвующий в сцене по малейшему поводу стремится овладеть *инициативой;* возникает *борьба* из-за неё самой, но никто не овладевает ею настолько, чтобы найти ей применение и чтобы было понятно, зачем она нужна тому или другому. Так случается, когда всем актёрам предъявляется одно универсально требование: «Борись! Настаивай на своём! Наступай!» *Борьба* действительно происходит, но она примитивно упрощена со всеми вытекающими отсюда последствиями.

3. *Безответственность в распределении инициативы* (сюда относится и упомянутый случай с «Каса маре»). Человек распоряжается *инициативой*, *борется* за неё и пользуется ею в зависимости не только от того, каков он сам и к чему стремится, но и от того, как ведут себя его партнёры. Чтобы один мог вести сколько-нибудь сложное *наступление*, другие должны *не наступать* и иметь на то психологические основания. Когда тот, у кого есть все основания *наступать,* не *наступает,* то приходится *наступать* (чтобы *борьба* не прекращалась) тому, у кого таких оснований нет. Часто *инициативу*  берёт самый уверенный в себе исполнитель независимо от того, какую роль он играет. Происходит подмена предмета *борьбы,* а вслед за этим – искажение темы эпизода, акта, а тема спектакля в целом может получиться совершенно непредусмотренной, искажённой, двусмысленной.

Перечисленные погрешности обычно коренятся не в сложности вопроса о принадлежности *инициативы,* а в том, что вопрос этот не ставился вовсе.

### Четвёртое лирическое отступление

Когда я многократно ставила спектакли, мне было стыдно, что я не могу сформулировать чётко и конкретно предмет *борьбы.* И тем более сформулировать, как предлагает Петр Михайлович в своей книге, материальную и духовную стороны предмета *борьбы*. Но, потом я вспомнила, как работал сам Петр Михайлович над своими последними спектаклями «Чайка» и «Доходное место».

Это были домашние репетиции. «Чайку» он и раньше делал в Новомосковске, но не довел спектакль до показа. А «Доходное место» он ранее тоже где-то, по-моему, делал. Я застала его домашние репетиции. На домашних репетициях я играла Мамочку, артистка Саша Николаева играла Поленьку, а Вячеслав Михайлович Букатов играл Жадова.

Петр Михайлович не тратил ни одного слова на разговоры о том, как он понимает пьесу. Говорил лишь, что, по его понятию, это пьеса о благодарности. Жадова вынуждает отблагодарить за доходное место семья Поленьки. Доходное место найдено для счастья девушки, жены Жадова, и надо отблагодарить. Взятка – это просто благодарность и благодарность – дело святое. Взятка – это материальное, а благодарность – духовное. У Петра Михайловича эта мысль была чётко продумана.

О «Чайке» он говорил, что это комедия самолюбий, а это значит, что они хотят звонче и красивей выглядеть друг перед другом, и в основном их волнует, чтобы они хорошо выглядели среди людей. И поэтому последняя сцена: Я чайка, вы – писатель, я – актриса…. Это как сейчас реально можно представить встречу двух людей закончивших вместе Театральный или Педагогический институт, неважно, и они начинают разговаривать о том, кто какое место занимает, и рассказывать как они много поняли, как у них всё получается, с каким трудом. В общем, они хвалятся друг перед другом так, что получается и смешно и страшно.

### Работа над пьесой. О конфликте

Раньше говорили, что нужно искать «конфликт». По Ершову, мы опираемся на понятие *борьба*. Конфликт только обозначает, что есть *борьба,* а Ершовский термин «борьба» заставляет решить вопрос, откуда она взялась и какая конкретно. Обыкновенно *борьба* берётся исходно из того «зерна», которое сидит в персонаже. Одному одного не хватает, другому – другого. Так понимаемая *борьба* сводится к конкретным проявлениям. От восприятия этих конкретных проявлений тянется ниточка к пониманию и конфликта, и «зерна», и образа. С помощью такого подхода гораздо легче понять стержень поведения персонажей в фильмах великих кинорежиссёров, таких, как М. Антониони и Л. Бунюэль.

В пьесах Чехова, в основном, *позиционная борьба*. А *позиционная борьба* – это все варианты амбиций, это значит, что всё время чего-то не хватает и событием является всё, что происходит вокруг. Такова драматургия Чехова – событием является всё вокруг, потому что амбиции ненасытны всегда, и это есть реальное отражение жизни, а не её публицистическое выпрямление.

Например, у Шекспира Ромео и Джульетта кокетничают в сцене на балконе или в сцене на балу. Какой между ними конфликт? Конфликт в соревновании, кто лучше расскажет о своей любви, о своих чувствах. Кто лучше и кто красивее скажет о том, что у него в душе. Или так: удастся ли мне, чтобы ты заинтересовался мною, как красиво я представляю любовь. Ты уже достаточно мной заинтересовался? Я себя подаю. Так себя подаёт Ромео, и так – Джульетта. Причём каждый может понять, лучше или хуже он выглядит перед собеседником в те секунды, когда у него рождается картина предстоящей фразы и когда эта фраза заканчивается. По-моему такое понимание конкретных проявлений *борьбы* могло бы спасти исполнителей Джульетт и Ромео от купания в чувствах и темпераментного напыщенного словоговорения.

Какой конфликт в сцене на балконе? *Борьба* известна и совершенно понятна: *позиционная* *борьба* за место в голове партнёра, борьба за сближение. А какой конфликт? Недостаточность сближения, бессилие перед препятствиями. Так и хочется сказать, что в этой сцене нет конфликта

Разговоры о конфликте и событиях – это предшествующий, открытию П.М. Ершова способ погружения в драматургию. Идея композиции спектакля, который рождается у режиссёра, дело сугубо интимное и личное, и, может быть, она будет поправляться и совершенствоваться по ходу работы над пьесой, но передать словами этого нельзя. И даже если я пробую передавать в простых словах, что в пьесе происходит то-то и то-то, всё равно возвращаюсь к идее показа – вот это происходит. А как словами сказать?! Невозможно сказать словами, что происходит в пьесе, и назвать пять событий и девять конфликтов. Точнее, попытка называть события словами – это путь, который мало проясняет и не конкретизирует работу актёра. Назвать события словами ещё не значит договориться с артистом об особенностях его поведения в роли.

Когда режиссер-педагог оказывается перед необходимостью поставить отрывок или пьесу со студентами, перед ним всегда есть две возможности первая – попытаться пересказать своими словами, показами то понимание пьесы, к которому он пришёл, размышляя и опираясь на свой опыт, и вторая: задать исполнителям *параметры поведения.* Назвать технический скелет каждого эпизода роли, рассчитывая на то, что, оживляя этот скелет, исполнитель родит своё понимание. Например, строя поведение Ирины в первом действии «Три сестры», можно рассказать исполнительнице, что ей надо играть самоуверенную, легкомысленную демагогшу, очень довольную собой, и ждать, что у исполнителя возникнет *лёгкий вес,* элементы *позиционной* *борьб*ы «восхвалять себя», наглая малая *мобилизованность*. А можно задать именно эти параметры и смотреть, где и когда они приведут к воплощению особого характера.

Аналогично работая над ролью Катерины в первом действии «Грозы» А.Н. Островского, можно дать исполнительнице задание построить её речь как противопоставление смешного прошедшего настоящей мучительности, тягостности. И смотреть, получается ли *позиционная борьба* на *сближение* в варианте *унижать* себя, чтобы возник образ совестливого, скромного, честного и горячего человека. Или, обозначив указанные свойства персонажей, исправлять и поправлять поведение исполнительницы, когда она выпадает из логики поведения заданного образа. По Ершову, путь через *технику* к образу короче и доступен только художнику, мастеру, который сам находит свои собственные неповторимые черты и особенности поведения персонажа.

Второй путь приводит к длинным разговорам-обсуждениям и часто к закреплению мелких деталей, которые могут превратиться в штампы, если не опираться на законы поведения, а только на закрепление формы.[[2]](#footnote-3)

### Событие в борьбе

*позиционной борьбе* каждого из нас побуждает осознание того, что партнёр тебя слушает недостаточно в *борьбе* «унижать себя», и партнёр потрясающе хорош в *борьбе* «возвышать партнёра». Если это борьба *за сближение*, то всё, что он делает – замечательно, я поддерживаю его в том, что он делает, и тогда получается *борьба* *за сближение*. И всё, что он делает, для меня событийно: молчит или говорит, или головой машет, рукой машет – всё событие.

А если *борьба* *за удаление,* то событийными будут все те же его поступки, движения и слова, но я буду по этому поводу очень сильно ругаться. Ведь я буду видеть – опять доказательство, и опять доказательство, и ведь это надо исправить, надо, чтобы он этого не делал, ведь это проявление чего-то безобразного. *Позиционная* *борьба* очень распространена в жизни, скрывается за словами в драматургии и занимает сценическую площадку в актёрской исполнительской деятельности.

Разговоры о событиях и конфликте пустые, если они не переведены в конкретные *действия* (*пристройки,* изменения *веса, словесные действия*) и характер *борьбы*. А пустые разговоры артисту не помогают (в том случае если артист не вооружён *техникой действий*). Если артисту не помочь с особенностями *действий,* то артист остаётся голым и вместо конфликта он начинает кричать. Поэтому и получается, что сегодня всё театральное искусство – это умение разнообразно кричать на сцене про то, что тебя не понимают. А кто тебя не понимает, партнёр или зрители?

Современный артист находится в таком тупике: он всё время на сцене выполняет задание режиссёра, что его не понимает партнёр, и ничего сделать не может – только кричать партнёру, мол, обрати на меня внимание и сделай срочно, что я тебя прошу. Так режиссер загоняет артиста в тупик. Вот если мы здесь кричать будем, то нас поймут. И таким образом выхолащивается, упрощается и оголяется актёрское искусство. И тогда свет, звук, танцы становятся важнее всего.

### Пятое лирическое отступление

До Станиславского говорили, что актерское искусство заключено в искусстве жеста, мимики и интонации. Все признали открытие К.С.Станиславским *действия*, но не сделали следующего шага, по которому пошёл П.М.Ершов, (то есть изучение, исследование *действия),* и этопривело театр обратно к жесту, мимике и интонации. П.М. Ершов *нашёл связь мимики, жеста и голоса с особенностями действия, которое обязательно включает в себя понятие цели.* У каждого профессионально занимающегося театральным искусством исполнителя имеются две дороги, по которым он может блуждать: разговоры о действиях, целях, переживаниях или фиксация мимики, жеста, голоса, но именно в концепции Ершова одно связано с другим.

И ничего другого не будет, так и будешь блуждать в разговорах или в поиске жеста, мимики и интонации, пока не произойдет прорыв: это всё и есть выражение определённого *действия*, а *действие* – единый психофизический процесс. Освоение разнообразия *бессловесных* *действий* – совершенно необходимая актёрская школа, свою роль в освоении актерской профессии играют одиннадцать *простых словесных действий,* в которых за каждым из обыкновенных, простых, общеизвестных глаголов скрываются конкретные, определённые, единственные *действия.*

В театре часто видишь, что артист вышел на сцену таким, каким на сцену выходить нельзя (он не такой, какой надо – для воплощения художественного режиссёрского замысла, но вполне такой, чтобы *мобилизованно,* ловко выполненными трюками развлекать зрителя), он не *мобилизован* к данной *борьбе*, у него нет широкого внимания: он не сможет выразительно, продуктивно *действовать* и *бороться* на сцене. А по старой терминологии получается, что он не сможет осуществить данный конфликт, но артист же не за конфликтом выходит. Артист выходит, чтобы играть *борьбу,* а не конфликт, а в результате того, что он за что-то *борется,* зрители догадываются, что его что-то не удовлетворяет и возникает представление о сущности конфликта. И этот единственный конфликт случается или не случается на каждом конкретном спектакле.

Конфликты – это не внутренняя технологическая работа артиста, а театроведческая – взгляд со стороны. Артист выходит *бороться*, а не конфликтовать, он выходит объясняться в любви, ласкаться, мириться, а не конфликтовать. Мириться – это значит *бороться,* но мириться и конфликтовать не получится. Выпрямление исполнителя на конфликт ведёт к крику, а как ещё по-другому конфликт-то изображать? Кричат в современном театре профессионально, но скучно, а на самом деле театр – более интересное явление.

Что является **событием?** Я иногда говорю: «Тут у всех оценка». Другими словами, это – у всех событие. Лучше сказать «играйте оценку», чем «играйте событие». Потому что первое понятно, как играть, а второе – нет. Или: «Поменяйте *пристройку*, здесь изменилась *пристройка*», исполнитель всё *оценил*, что здесь произошло, и стал в другой *пристройке* работать, это значит – для него свершилось какое-то событие (большое или маленькое). Или – «Он здесь был *мобилизован*, а здесь *демобилизовался»*, значит, посередине произошло событие, произошло то, что изменило поведение персонажа, артиста. Таких событий очень много, и если мы упрёмся в их перечень, то вряд ли он получится у всех одинаковый. Джульетта, когда узнаёт фамилию Ромео, говорит: «Как, ты – Монтекки?!» И она говорит это так, как будто Ромео – гадина. И это ужас, кошмар для Джульетты узнать, что Ромео – Монтекки. Обычно такое событие не играют, играют изумление, но не гадливость. Но это такое обстоятельство, столкновение с которым, преодоление которого неминуемо для влюбленных

### Шестое лирическое отступление

Вопрос о событиях и конфликтах требует дальнейшей серьёзной разработки.

Если бы у Петра Михайловича было четверо верных и последовательных детей, то один должен был бы заниматься театральной педагогикой, другой – театральной режиссурой, третий – теорией потребностей (наукой о человеке), а четвёртый – литературой. Литературой занимается В.М. Букатов, я – педагогикой, и вдвоём – режиссурой в продолжение Ершовской теории.

И есть люди, которые поучились у Петра Михайловича в 60-70х годах. При всей его талантливости как режиссёра-постановщика они не столкнулись по-настоящему с ним, подлинным, когда для него *технология* связалась с теорией потребностей. А это произошло на последнем этапе жизни. Его последняя книга «Искусство толкования», написанная в 1972 году, при жизни не вышла. Но с 1972 года и до конца жизни он прорабатывал связь толкования и *техники действий*. На домашних репетициях возникали замечательные эскизы образов из пьес А.П. Чехова, А.Н. Островского, У. Шекспира, персонажи были достоверны, удивительны нетривиальными особенностями поведения.

### Занятие по «силе»

В институте П.М. Ершова решили позаниматься *силой.* 30 декабря 2006 года я проводила там занятие по *силе.* И сразу сказала, что не будем заниматься логикой грубой *силы*, чтоб не лезли грубость и хамство, и не будем заниматься *силой* в *обороне*. Будем заниматься *силой* во всех других видах. Мне хотелось выявить закономерности сочетаний позиции *силы* с *пристройками и перестройками.*

Например, легко предположить, что *сильный* человек в процессе *воздействия* на партнёра, может *пристраиваться* чётко *снизу*, то есть *сильный* человек волен и позволяет себе обращаться с партнёром так, как он в своих целях считает полезным, образно – как кошка с мышкой, которая не может убежать. Исследование этой зависимости обычно выпадает из нормального течения учебного процесса, как архитектурные излишества.

Работая над параметром *силы,* студент еле-еле осваивает технологию *инициативы в силе*, пользуясь для этого теми средствами, которые наиболее понятны и лежат на поверхности. И хотя иногда на учебных занятиях случаются индивидуальные открытия и победоносные показы, практически никогда не удаётся сделать подобное индивидуальное достижение общедоступным умением, в специальных же лабораторных условиях такое исследование возможно.

Работа этой мини-лаборатории, состоявшейся 30 декабря 2006 года, включала в себя сначала – соревнование: кто *сильнее* из двух встретившихся и поздоровавшихся, потом – в «измерении» каждого индивидуального микроэтюда избранным инструментом *из технологии* Ершова.

Объясню поподробнее. Каждый из принимающих участие в работе расположившихся широким кругом в комнате шёл навстречу какому-то из участников, с которым они предварительно связались глазами. Эти исполнители должны были не только поменяться местами, но и поприветствовать друг друга, встретившись. Где *сила* ставит себе границы? В. сделал хороший этюд, но в нём был кусок наглости. Мужчина и женщина встречаются, и он, её руку целуя, к себе подтягивает: это ситуация на грани наглости. Мы, зрители, отказывались (по предварительному договору) взвешивать, кто *сильнее,* когда видели грубость или безразличие к партнёру.

Из восьми выполненных «встреч» в двух случаях мы не смогли определить единодушно, кто *сильнее.* В трёх случаях мнения расходились. Два этюда мы сбросили со щитов, и только в одном этюде все единодушно согласились, что исполнитель В. был *сильнее* исполнительницы Л. Равенство  *сил*  продемонстрировала пара, которая с одинаковым энтузиазмом кинулась навстречу друг другу в объятия.

Вторая форма работы заключалась в специальном наблюдении за исполнителем (всех – за одним), когда каждый из наблюдателей «измерял» поведение изменениями *веса,* изменениями *мобилизации,* изменениями *пристроек,* особенностями речи, голоса, особенностями *оценок.*  Исполнитель должен был сыграть  *силу*  в любом виде в этюде, когда его куда-то зовут. В результате тридцатиминутной работы все увидели, осознали, каждый в меру своей квалификации, что можно отличить наигранную *силу* от подлинной, что искренность нетороплива, что хождение животом вперёд легко приводит к грубости, что, наконец, бодрая  *сила,* то есть лёгкий *вес,*  убеждают нас в том, что человек уверен в себе и доволен собой*.*

И за рамками этого лабораторного поиска осталась причина, по которой человек чувствует себя *сильным*, а ещё, конечно, то, насколько в нём сохранится эта *сила,* когда он встретит преграду, то есть в *наступлении.*

Из этого лабораторного эксперимента можно протянуть ниточку рассуждений к *силе* короля Лира, Чацкого, Катерины Измайловой и т. п. Каждый режиссёр и каждый исполнитель каким-то образом формируют свою точку зрения на каждую пьесу, каждый сюжет, каждую роль. Но, например, разговоры о том, что Чацкий благородный и *сильный,* часто не приводят артиста в роли Чацкого к воплощению логики *сильного* человека. Исполнители с репликами слишком торопятся – не как *сильные* их произносят и к партнёрам *пристраиваются* – не как *сильные*, даже к Молчалину.

*Опыт изучения борьбы в разных студенческих коллективах*

*1, 2, 3 выпуски театрально-педагогических мастерских при Институте Художественного Образования РАО, студия Московского «Класс-Театра: режиссура как практическая психология» 1999, 2003, 2005.*

### О построении занятий по теме «борьба»

Освоение логики поведения, то есть логики *пристроек, перестроек, полегчания-потяжеления, мобилизации-демобилизации* в каждом из Ершовских параметров *борьбы* происходит одновременно в этюдных пробах и в органичном воплощении драматургических отрывков. И скажу сразу: завершается подготовкой дипломного спектакля. В этюдах будущие артисты как бы примеряют на себя особенности логики поведения *инициативного* человека, *обороняющегося* человека, *инициативного и позиционно* озабоченного, *инициативного* и занятого *делом*, а плюс к этому *сильного* или *слабого дружественного* или *враждебного*.

Разумеется, придумывание предлагаемых обстоятельств для этюдов мы сводим к минимуму. Например, все разновидности поведения мы проигрываем в этюде на тему «пойди, помирись с дедушкой».

Каждое из занятий по актёрскому мастерству посвящается одной из логик поведения – *инициативе, позиции, делу, силе, слабости, дружественности, враждебности.* Такие семь занятий иногда повторяются этим циклом, а иногда на каждой из тем нужно остановиться на три, четыре занятия.

Работа осуществляется в зависимости от готовности педагога к более или менее подробному изучению на занятии каждого из параметров. Например, если педагог готов изучать *инициативу* с курсом во всех особенностях этой логики, он может просидеть на теме месяц, аналогично – если готов подробно исследовать *дружественность и силу.*

Если же педагог вместе с курсом видит свои возможности в различении особенностей поведения, присущих каждому из параметров, более естественным будет цикличное освоение параметров *борьбы*. То есть на этом занятии мы занимаемся *инициативой,* на следующем занятии отличаем *деловую инициативу* от *инициативы позиционной*. На следующем – четыре варианта *позиционной борьбы,* по Ершову. На следующем – *инициативу сильного*, затем – *слабого* и так далее, а потом снова в этой же последовательности, но уже с новым уровнем понимания различий.

Одно из важнейших умений, которым надо оснастить будущего артиста, это умение *наступать* или держать *инициативу*, это умение настолько важно, что на первых порах несущественно, *позиционно* или *по-деловому* наступает «говорящий». И неважно, что скорей всего он будет делать смешанный вариант. Точно так же не самое важное, умеет ли он *наступать* как *сильный* или как *слабый,* важно, чтобы *наступал*. В результате у артиста может возникнуть навык в ответе на реплику партнёра реагировать по-особому. «Поймав» реплику партнёра, нужно быть *выше, громче, крупнее* партнёра, а не чуть-чуть *тише, ниже, мельче* его. Уж если *ниже*, то совсем тихим басом и шепотом, то есть резко изменив ход диалога и обмен репликами.

В *позиционной борьбе* артист осваивает навык к восприятию реплик партнёра как повода для обобщений. Причём обобщений значимых, волнующих, не оставляющих в покое. Отсюда специфическая роль оценок, удивлений, охов, ахов. Причём, все эти охи и ахи, по законам *наступления,* не тише, не мельче, не ниже.

В *деловой борьбе* вырабатывается навык замирать в момент возражений и искать *деловое* оправдание всякому несогласию. Без этой тщательности в изложении своего намерения и сопротивлений партнёра *деловой борьбы* получиться не может. Здесь надо ещё раз вспомнить о том, что выходить на *борьбу* артист имеет право, только специфически *мобилизовавшись,* хотя, разумеется, иногда исполнитель этюда может сыграть такую логику, которая начинается с предположения об обязательном согласии и только после значительной *оценки* несогласия *мобилизоваться* для обработки партнёра в своих целях.

В *наступлении сильного* человека важно освоить правило удивляться несогласию. В *наступлении слабого* – радоваться крохотным достижениям. Во *враждебном наступлении* – быть готовым ко всем несогласиям и гадостям и, перетерпев отказы, прибегать к следующим аргументам. Каждый этюд кончается, когда партнёр выполняет то, чего добивается *наступающий*. В *дружественном наступлении* основным навыком можно считать улыбку во всех случаях. Чем шире улыбка, чем она откровеннее, тем *дружественнее* идёт *наступление*. Конечно, улыбка улыбке рознь, но каждый отличит искреннюю улыбку от ехидной и *враждебной*.

Этот примитивный перечень особенностей поведения – (более подробно можно найти в книгах П.М. Ершова) только самое поверхностное и упрощенное представление об их особенностях. Мы надеемся, что упоминание об этой упрощенности не приведёт читателя к мысли, что на этой простоте в освоении артистом *техники действий* всё и кончается.

### Связь особенностей поведения и терминов

Когда студент готов к пониманию связей особенностей поведения с каким-то термином, к введению термина как обозначению какого-то ряда особенностей поведения, не только маленького мгновения, а последовательности этих особенностей, то понятия и терминология не вызывают у студента никаких затруднений – удобно пользоваться для работы.

В жизни мы часто наблюдаем особенное, яркое поведение людей. В нашей методике показать такое наблюдение – очень распространённое домашнее задание. Каждый студент приносит наблюдение, показывает своим товарищам в малых группах (три человека друг другу показывают), а товарищи по его показу показывают друг другу копию, а потом лучшую копию (не своё наблюдение) показывают всем. Затем весь курс пытается это повторить, скопировать. А автор этого наблюдения должен дать оценку – похоже это на то, что он в жизни видел или при передаче друг другу наблюдения, при копировании произошли большие изменения, и тогда он корректирует последний вариант копирования. Все присутствующие видят, чем на самом деле отличался оригинал поведения от всех копий.

При изучении *борьбы* в следующем упражнении не нужно задавать «приносить» сам образ поведения, а только терминологическое перечисление его особенностей. Например, навязывает *инициативу* или делает вид, что он *слабый,* а на самом деле он *сильный* (это было поведение ребёнка, который говорит: «Не пойду»; он знает, что нельзя командовать и кричать, но на самом деле упирается, как *сильный).*

Данная форма работы может оказаться очень полезной, потому что связывает образ жизни и термин, который актёр должен «поймать», понять и от термина нестись вперёд.

### Седьмое лирическое отступление

Если неподготовленно давать термин – «добывать-выдавать», получается, что *добывает* тот, кто спрашивает, а на самом деле это не так. Вот сейчас я долго говорю, а вы спрашиваете, но *инициативу* держу я, значит, я придумываю те ходы, с помощью которых я могу вам что-то объяснить, значит, я ожидаю эффекта, а не вы. Актёрски *добывать* трудно, когда говоришь, а когда молчишь, *добывать* легко и очень интересно можно превратить молчащего в главного *добывающего.* Молчащий, главный *добывающий*, – это председатель на собраниях, на горячих собраниях, а не на скучных, где все спят. Когда решается какой-то горячий вопрос, когда председатель предоставляет одному поговорить, другому, третьему, иногда что-то сам вставит, то есть он делает эту историю, он *добывает* для себя или для дела то, что надо.

Почему есть термины « добывать» и «наступать»? «Наступать» – это один вариант «добывать». *Добывать* можно, и предоставляя *инициативу* другим, а *наступать* – это держать *инициативу* всё время в своих руках. *Добывать* информацию – это шире, чем *наступать*. *Наступать* – это один вариант *добычи* информации, но *наступать,* не *добывая* информацию, нельзя.

### В работе над ролью

Мне кажется, данная форма работы очень важна и в работе над ролью. Редко бывает вся роль понятна, может быть понятен её маленький небольшой фрагмент – так ведёт себя этот человек в этом месте. А как из особенностей этого момента плести дальше всю остальную роль, это дело кропотливой, вдумчивой и сосредоточенной работы. Воображение и фантазия продолжают понятный кусочек и вправо, и влево, вперёд и назад по роли. Поскольку важно уметь схватить, повторить показ или рассказ режиссёра и продолжить это на всю роль, постольку важно было делать описанную форму работы по *борьбе* в начале семестра, которая затем будет связана с работой над ролью.

### Закономерности ведения борьбы определённого рисунка

Следующим упражнением необходимо заниматься долго, и оно очень полезно при освоении артистом закономерностей ведения *борьбы* определённого рисунка.

**Контролёры.** Весь курс разбивается на пары, и каждое местонахождение пары (рабочие стулья) выполняет определённую функцию в коллективной работе. Например, те, кто сидят на этом месте (на этих двух стульях), засекают секундомером, сколько времени артист продержался в *наступлении*. Следующая пара (которая сидит на следующих стульях) на слух определяет: идёт ли *наступление*, находится ли *инициатива* в чьих-то руках или уже началось «болото» (инициатива никому не принадлежит)? Если движется, смотрящие пары (на рабочих стульях) сидят, если контролирующие пары видят, что началось «болото», они встают и своим вставанием дают понять, что этюд можно кончать, то есть предыдущей паре можно останавливать секундомер.

«Место» (то есть те кто сидят там в данный момент), на котором сидит следующая пара, следит за тем, выполняется ли задание. Движется всё, что происходит в заданном направлении или нет? Если исполнителям дано задание «повышать» (голос), то они следят, повышают или нет. Если «укрупнять», то происходит ли это «укрупнение». Если задано менять *пристройки*, то меняются ли они.

Или: одна пара занята подготовкой. Две следующих пары заняты так: один из одной пары *наступает*, другой из другой пары *обороняется*, а двое оставшихся, партнёры по паре, дают им советы как суфлёры.

Перед этим они определяют цель и задачу, к которой они будут стремиться: выяснить, как купить нужные фломастеры, узнать, как дойти до такой-то улицы, добиться помощи в составлении плана каких-то занятий, поставить какую-то подпись.

Начинается первый этюд. Первый студент начинает *наступление* на партнёра из другой пары, два человека ему советуют, какую логику выбрать, какой аргумент придумать. Три пары следят за своими заданиями. Как только *наступающий* замечен в том, что его *наступление* остановилось, то есть он три раза высказался со своими аргументами на одном и том же месте, кто-нибудь из контролёров встаёт, секундомер останавливается – *наступающего* со сцены прогоняют.

Все пересаживаются на стульях по кругу (первая пара теперь работает на площадке, вторая останавливает секундомер и т.д.), начинает работать следующая пара. Опять все пересаживаются. Получается, что и минуты-то не может продержаться артист на сцене: закисает в аргументах, не *наступает*.

Постепенно к концу занятия (у нас так было) для студентов открывается необходимость в определённой *мобилизованности,* и без неё они уже не выходят на площадку.

Открываются и громадные затруднения и в придумывании текста и предлагаемых обстоятельств. На каждом курсе встречаются люди, для которых придумывать аргументы и т.д. ничего не стоит, а для других это жуткая проблема, и, думаю, именно здесь очень выгодно помочь будущим артистам порадоваться тому, что в спектаклях им нужно будет играть текст, сочинённый автором, и им не нужно будет придумывать слова и место *действия*. Драматург выполнил за них огромную часть работы, а их воображение достаточно целеустремлённо прорабатывает особенности сюжета, фабулы, характера.

Проблема придумывания текстов должна быть вполне разрешена, когда приобретена свобода в подборе аргументации в легкости перехода от одной темы к другой; при наличии этой лёгкости гораздо проще осваиваются и умения «укрупнять», «повышать», «перестраиваться», «достраиваться». Собственно эта лёгкость в подборе аргументов является показателем усвоения предыдущих этапов работы и готовности артиста к импровизационному поведению на сцене.

Известно, что в ленинградской театральной школе работу над пьесой режиссёр начинает до знакомства коллектива с текстом пьесы. Режиссёр предлагает артистам играть этюды по сюжетам и характерам, сочиняя вслепую тексты персонажа с надеждой приблизиться к авторскому произведению. Это гораздо труднее, чем просто работать над пьесой. Если в такой работе можно увидеть желание добиться от актёров живого говорения, то есть воплощения особенностей поведения человека, который не знает, что ему сказать в следующую секунду, то можно посоветовать артистам и режиссёрам просто выполнять законы поведения человека, который ищет и придумывает слова.

### Мобилизация в наступлении

*Мобилизация* высокого уровня – это когда ты *мобилизованно* следишь за тем, куда идёт время и идет ли оно в нужном для тебя направлении.

Здесь можно отметить, что психофизический организм артиста во время работы на сцене находится в неповторимо сложном состоянии. Например, играя *демобилизованного* персонажа (скажем – сонного), артист должен делать это как *мобилизованный* творец. Начинающие артисты знают, как трудно играть веселого и беззаботного персонажа, когда твой организм дрожит от желания точно, правильно и целесообразно выполнить свою работу. Практически сочетание несовместимого. Весь труд уходит на достижение мгновений лёгкости, а мгновения лёгкости переходят в расчётливое построение поведения. Психофизиологи давно заинтересовались проблемой, как определить, что же чувствует артист, который хорошо играет глубоко горюющего человека. Или плохо играет счастливого человека. Вспомним Шаляпинские слова о том, какое наслаждение испытывал он, когда хорошо играл глубоко страдающего человека.

На первом занятии по *наступлению* *мобилизация* у студентов была очень прямая, все задачи входили в категорию срочных задач, несмотря на то, что *рычаги* применялись и «выше», и «крупнее». И только после третьего занятия у исполнителей стали открываться такие силы, когда они стали отодвигать конкретное исполнение задачи, то есть понимать: если он может встретиться с сопротивлением, значит, прежде чем высказать свою главную просьбу, задачу, нужно подготовить почву для этого последнего выстрела. То есть интуитивно, своим телом и своим поведением, артист делает для себя нормой работы сложную *мобилизацию,* когда – «не срочно», а как бы партнёр себя ни повел, я все равно вырулю. Не в лоб, не прямо, не близко к драке, а наоборот – очень длинно, медленно и душевно.

Следом за этим пониманием сложной *мобилизации* открывается возможность тренировать все варианты работы *инициативного* человека и разновидности этой *инициативы* (*навязывать, распределять, предоставлять, пользоваться инициативой*, *не брать инициативу – уходить от инициативы*) и затем – все параметры (*позиция, дело, дружественность, враждебность, сила, слабость).*

Практическое понимание особенностей поведения человека, который *наступает,* который стремится к какой-то цели, приводит к тому, что каждый *наступающий* может отличить в своём поведении особенности всех случаев, указанных в *технологии* П.М. Ершова. *Наступление* «за будущее», о котором мы писали выше, более осторожное, длительное. В это *наступление* обыкновенно входят и предоставление *инициативы* партнёру, и навязывание ему *инициативы,* и собственный отказ от *инициативы*.

В *наступлении* «за настоящее» партнёру предоставляется *инициатива* в достаточно узких границах, предоставляется для того, чтобы либо он уткнулся в тупик, либо согласился выполнить то, что ждёт от него *наступающий.*

В *наступлении* «за прошлое» предоставлять *инициативу* партнёру вообще почти бессмысленно: когда инициативу предоставляют, *наступление* переходит в другую форму – «за будущее» или «за настоящее».

Я в своей работе пятым параметром П.М.Ершова «выдавать и добывать» пользуюсь почти с самых первых шагов обучения студента по разделу «борьба». Самый короткий диагноз, когда говоришь артисту: Ты не *добывал,* значит, и не *наступал*.

### Контролируя других – учишься сам

Конечно, не у всех студентов это получается, к сожалению, но такая форма работы, как круг контролёров (тех, кто контролирует работу исполнителей), дает возможность освоить два очень важных умения. Первое, когда ты выходишь на сцену, то сцена твоя и тебе надо продержаться как можно дольше, а это значит быть готовым к сопротивлениям, к сложным длинным ходам, к переходам, это *мобилизация*.

И второе – это сам процесс контроля. Когда ты не просто смотришь, а контролируешь, как работает другой, как-то незаметно учишься. Очевидно именно во время контроля и происходит зарождение в артисте профессионального отношения к работе.

### Талантливый всегда наступает

А если говорить серьёзнее и смотреть дальше, то получается, что умение *наступать* присуще всем талантливым артистам. Когда талантливый артист схватывает образ, то это не *обороняющийся* образ, это всегда образ (персонаж, которогоиграет талантливый исполнитель), который чем-то заинтересован. И сколько ни смотришь талантливых исполнителей на сцене, именно этим они резко отличаются от менее способных, и поэтому открытие начинающим артистом законов поведения талантливого человека представляется крайне полезным и важным.

### Болото

«Болото» – однообразие в поведении – присуще не только малоспособным артистам, но и тем талантливым, которые ради достоверности и органичности готовы идти путём наименьшего сопротивления, которые ещё не полюбили тонкости своего искусства. Эти талантливые используют легко возбудимый темперамент и ограничиваются однообразной скороговоркой, мощными воплями и душераздирающими страданиями. Получается, что артист купается в своих чувствах, а не устремляется к осуществлению какой-то своей одержимости.

Артисту предстоит играть человека со сложными трагическими переживаниями, размышлениями, метаниями, мучениями. Часто исполнитель в этих переживаниях, мучениях в силу особенностей своего образования или небольшой одарённости не видит движения к цели, движения вперёд, и начинается иллюстрация, демонстрация процесса переживаний, а не процесс движения. Когда талантливые артисты демонстрируют нам просто переживания, то по их поведению, по их речи чуткому зрителю понятно, что этот артист стоит на месте и просто переживает, а такое «просто переживание» волноваться зрителя не заставляет.

Зритель начинает волноваться, когда он интуитивно схватывает ту цель, которой озабочен персонаж и вместе с ним хочет этого, а потом вместе с артистом получает какой-то отказ или победу. Такое единое волнение артиста со зрителем обеспечивается только *наступлением* исполнителя*,* только разнообразием, которое заключается в том, что, если артист говорит три фразы, он не имеет права говорить их на одном и том же месте, как бы он ни переживал. Бывают успешные моменты в роли, когда артист говорит «на одном месте» и переживает, но тогда текст теряется, тогда драматург может обижаться, потому что такой артист всё время говорит об одном и том же. По-моему, это обеднение образа и процесса освоения драматургии.

### «Бедная невеста»

Вспомним наш дипломный спектакль «Бедная невеста». Почему там *наступление* происходит? Потому что за всем стоит безумная мать, и если мать не будет безумно разворотливой, то ничего не получится. Мы сразу начинаем понимать, что тот, кто будет играть мать, должен держать *инициативу.* И так шаг за шагом идёт прояснение того, что написано в пьесе, и того, что ты ставишь, и того, что ты хочешь сделать. У А.Н. Островского написано, что героиня (Мать) то одно теряет, то другое и ворчит всё время, ей всё не нравится. Как в этой ситуации ворчать? У нас две актрисы играют эту роль и делают это совершенно по-разному, но меня, режиссёра, это вполне удовлетворяет, потому что главное его задание – держать *инициативу* – выполнено, а что она взбалмошная и как она более жёстко взбалмошная или менее, это уже не так важно. Режиссер может добавлять, прибавлять, советовать, и артист ищет.

Когда другой режиссёр нашего театра, А. Б., работала над этой же пьесой в нашем театре с другим составом исполнителей, она дала задание исполнителям роли матери играть почти безнадежную, последнюю в жизни попытку выдать постаревшую дочь, наконец-то, замуж. Поведение матери строилось по новым мотивам и соответственно в новых параметрах *борьбы.* Параметр *слабости* становился ведущим, а одержимость оставалась высокой. В результате дочь получалась более капризной, виноватой и в конце концов вынужденной идти на компромисс. Но не столько по приказу матери, как было в первом варианте, сколько от понимания бесперспективности дальнейших поисков.

Есть в спектакле любовная сцена: «Ты на меня не сердишься? Прости, пожалуйста». Можно, обнимаясь, это говорить, а можно – сердясь и отстраняясь. Это – режиссёрский выбор. И если общий рисунок, что героиня – покорная, согласная и верящая, то я не могу в этой сцене строить ей обиды-упрёки, скандалы. Её слова «про обиды» будут ласковые. А если она у меня непокорная – то боевые.

Не переговорить на репетициях всех обстоятельств, которые обычно переговаривает классическая театральная педагогика. Благодаря открытиям П.М. Ершова, можно это не переговаривать, а искать и искать более точные варианты: добавить этого *словесного действия* или другого, снять *вопрос* или усилить.

Сегодня мы с артисткой К. делали *враждебность*. На предыдущем спектакле она работала без *враждебности*, так как лицо повернула к партнёрше. «Вы меня обидели», – говорит с открытым лицом, в этом мало *враждебности,* можно больше. Как и то, что у неё есть главная обида: Меня вруньей считают! Как персонажу с этой обидой быть? Я говорю студентке: «Низкий голос». Это конечно – сила, то есть все происходящее так возмутительно, что пищать нельзя. Но я не знаю, что она сегодня на спектакле сделает. Артистки, которые волнуются, не чувствуют себя *сильными*. Студентка боится и волнуется, что находится на сцене, но знает, что надо что-то делать, и пищит.

### Когда не получается

Чтобы воплощать на сцене *борьбу,* каждый артист, я уверена, находит свой секрет*.* Одна наша студентка рассказала мне, как она преодолела барьер с *борьбой.*

В 2004-2005 учебном году она занималась с маленькой группой студентов, которые все основы, элементы *техники действий* уже знали: *словесные действия*, изменения *веса,* *мобилизации, пристройки*. Делали этюды на *словесные действия*, делали даже драматургические отрывки со *словесными действиями*. Часть студентов даже знала, что есть *борьба – деловая, позиционная,* параметры – *сила, слабость*. То есть одни занимались *технологией* совсем немного, а другие этим не занимались вовсе.

Сначала они позанимались *словесными действиями*. Давалось задание на какое-нибудь *словесное действие –* играть любовный этюд. Студенты расходились в комнате к четырём столбам и по кругу играли этюд. От двух столбов объяснялись мальчики, от двух столбов – девочки, и так все смотрели подряд четыре этюда, потом исполнители менялись и опять проходил круг из четырёх этюдов. Каждый раз исполнитель получал разные *словесные действия,* и тот, с кого движение начиналось против часовой стрелки, считался главным в этюде, а зрители смотрели, удержит он *инициативу* или нет.

Например, одному досталось *– упрекать*, и он *наступает* на девушку, которой досталось *действие просить,* а потом девушка, у которой – *просить,* начинает приставать к другому юноше, у которого – *действие* *приказывать*. Но во всех случаях это должно было быть любовное объяснение, и важно было, кто в нём кого победит, то есть кто у кого захватит *инициативу*. Каждый студент в своих *действиях* проводил *наступление.*

В работе над *борьбой* постепенно открылись сложнейшие предлагаемые обстоятельства, в которые попадает исполнитель. Например, когда студент работает в этюде на *наступление,* он не успевает думать. И просто гибнет, когда сдает зачёт, то есть доминантной мыслью студента является – понравиться, обслужить интересы педагога, а не история и сюжет этюда. И таким образом получается, что он обслуживает и партнёра, а он партнера должен не обслуживать, а заставлять работать на себя.

Ввели условие-задание: делить любой этюд на части длинными «паузами» с перемещением в пространстве. Два занятия искали «жизнь» в паузе, искали, как из паузы перейти к следующему *воздействию,* а потом только стали вводить *параметры*. Понятно, что первый *параметр – деловое и позиционное наступление*. Как в *деловой борьбе* после одного шага в *наступлении* и длинной паузы перейти к следующему, можно ли, *наступая,* отойти от партнёра? И как это будет, из чего будет состоять пауза?

Потом студенты выучили по одной длинной реплике из пьесы А.Н. Островского «Богатая невеста». В этом произведении очень богатый русский язык. Выучили длинную реплику (кто-нибудь к кому-нибудь длинно пристаёт) и стали делать это как *наступление (деловое, позиционное).*

Затем взяли пьесу У. Шекспира «Гамлет». Отрывок, где Гамлет просит Гильденстерна сыграть на флейте. Этот текст они играли с паузами, о которых ранее говорили, пробуя все варианты *наступлений: сила, слабость, позиционное, деловое, дружественное, враждебное.* И на каждом занятии возникали одна, две удачные картинки и очень много неудачного, неживого, технического, повторяющегося.

Потом стали работать с отрывком из пьесы А.С. Грибоедова (действие 3, явление 3). «Нам, Алексей Степаныч, с Вами не удалось сказать двух слов. Ну, образ жизни ваш каков? Без горя нынче, без печали?» – «По-прежнему-с». – «А прежде как живали»? – «День за день, нынче как вчера». – «К перу от карт и к картам от пера?» – и ещё несколько реплик. И опять предлагалось делать паузы, но здесь главное задание – *наступающему* не быть ниже, тише и глуше партнёра, обязательно надо партнёра пересилить.

Работать над *борьбой* нужно, перемежая то авторский текст, то этюд, потому что только в этюде законов *борьбы* не поймёшь. Этюд неправильно завлекает тебя жизненной ситуацией.

Позанимались текстом, репликой. И решили сделать открытый зачёт. Для артистов «Класс-Театра». Студенты вытащили билетики и могли выбрать любой текст (выученные отрывки из пьес «Гамлет», «Горе от ума», «Богатая невеста»), на котором будут работать. Зачёт прошёл очень плохо. Весь театр посмотрел и сказал: «Когда студенты работают партнёром у «сдающего зачёт», тогда на них ещё смотреть можно. А когда они работают по билетику как *наступающие,* лишь один человек правильно *действует*, но еле-еле переползает с реплики на реплику, а остальные делают непонятно что».

После такого внутреннего провала, начали работать с репликой по принципу изменения *бессловесных элементов действия*: либо от фразы к фразе *демобилизовываться,* либо менять *пристройку снизу-вверх, сверху-вниз*, либо *тяжелеть-легчать*. И тут-то и зацепили эти мгновения *наступления*. Например, «Можно я присяду» – пауза, «Я совсем же устала», *тяжелеет*, как-то кряхтит в этом, потом – стоп: «Но без меня же никто нигде ничего не сделает», еще *потяжелела*. Или то же самое, наращивая *пристройку*. Изменение тела повлекло за собой изменение речи.

В конце концов обнаружилось, что в работе над *борьбой* если не получается, приходится возвращаться к начальным элементам *техники.*

И на этой работе удалось у студентов сформировать понимание, что всякое изменение положения пальца, хребта, ног, всякий поворот руки, связаны с речью. Сначала «стоп», ты начинаешь *пристраиваться* к следующей фразе, и в это время у тебя рождаются слова и ты в *перестройке* или в *мобилизации* – хочешь сказать точнее, ещё точнее.

Раньше, когда делали *борьбу,* никогда не увлекались «бессловесными элементами *действия».* А на зачёте зрители сказали, что всё неправда: исполнители *не оценивают, не тяжелеют и не легчают*. И это было совершенно правильно, т.к. в неправде этого и нет, а в правде это всегда есть, значит, если это будет по правде, будут и изменения «бессловесных элементов *действия»*. Поэтому и вернулись к изменениям *бессловесных элементов.* На последнем занятии попробовали из «Горе от ума» и стало лучше: в паузе ждут, достраиваются, меняются.

### Тренировка сложного наступления

На сцену выходят три человека (с заданием по параметрам), и зрители должны сразу определить, кто из них будет *наступать* в параметре *сильный,* кто *слабый,* кто *позиционный*. Уже по входу можно увидеть готовность к *наступлению*. Начальное умение *наступать* обнаруживается в особенной сложной *мобилизации*, возьмешь эту сложную *мобилизацию* – будешь *наступать*, не возьмешь – не будешь.

Сложная *мобилизация* нужна для того, чтобы *наступать* разнообразно и с длинными паузами. Если на реплике *легчать-тяжелеть* и включать в поведение паузы, получится сложное *наступление,* как бы поиск новых путей. Каждый *наступающий оценивает*, что тем кусочком, который он высказал, добиться цели не получилось, и тогда он добавляет следующий удар в *наступление*

Когда научились делать сложные *наступления,* хорошо вернуться к тому, с чего с чего начинали – к прямым *наступлениям*. Получается та самая длинная речь, когда одно прицепляется к другому, когда человек говорит весь свою реплику целиком, с минимальными добавками, подробностями, прибавлениями, не *тяжелея* и не *легчая* посередине, а расписывая одну картинку.

### Содержание одного из занятий по *борьбе*

Теперь остановимся на той работе, которую можно проводить, чтобы студенты освоили логику поведения в каждом из параметров *борьбы* по Ершову.

Содержание занятия: доработать предыдущую тему, записывая признаки параметров *борьбы,* позаниматься *деловой* борьбой и *сложной* борьбой.

Первое задание: показ того, что смогли пронаблюдать в жизни, каких-то особенностей человеческого поведения во всех-всех его подробностях.

Затем специфическое задание: *борьба* *унижать* партнёра в *слабости*. И выясняется, что эта *борьба*, этот вариант поведения выглядит как «пискля с требованием и с вопросом», где совсем нет отказа головой, а только – вы не понимаете, вы меня не понимаете. Нет отказа, нет специфической точки, нет ни грамма *отделываться* и *утверждать*, но есть *вопрос* и *просьба*.

Следующий этап работы – вопрос, что такое *наступление*, что такое *инициатива*. Каждый исполнитель отвечает за свой раздел, и, если у исполнителя получается, зрители записывают признаки параметра, если нет – не записывают.

Как это выглядит правильно? Фраза первая должна прицепиться ко второй так, чтобы отличаться от неё, чтобы пересиливать, переубеждать, продвигать партнёра, быть выше, громче, крупней партнёра.

Следующий раздел – *позиционная борьба за сближение*. Эпизод из пьесы А.С. Грибоедова. В одной паре «приближает» Чацкий, затем Молчалин. И могут возникнуть какие-то неожиданные повороты: то ли нужно *унижать* себя, то ли восхищаться партнером и делать ему комплементы. Для контраста можно попробовать *деловую борьбу* в диалоге, её особенности. Педагогу нужно следить, чтобы было именно *деловое* *наступление*, а не *деловая* *оборона.* Чтобы не проскальзывали *позиционные* мотивы. Хотя, именно их, в конечном счёте, и нужно искать.

Например, ранее было установлено, что если совсем в *деловой борьбе* убрать всякий намек на *унижать, упрекать*, остаются *узнавать, утверждать*, *объяснять*. Тогда получается *деловая борьба* с обеих сторон. Вспомнили это, и у студентов стала получаться *деловая борьба* в «Горе от ума». Они были такие деловые, серьёзные, сдержанные, воспитанные, что когда в эту *деловитость* добавили немножко *враждебности,* то получилось традиционное решение этой сцены – разговаривают два врага-соперника.

Затем можно вернуться к задаче построения *позиционной борьбы* за *сближение*. Если получается, что за *сближение* борется Чацкий (у него *инициатива*), то возникает необычная история любопытствующего и любознательного психолога-исследователя. Если *позиционную борьбу* за *сближение* ведёт Молчалин, то получается довольно традиционный угодливый любезник-подхалим. Если же удаётся сделать обоих участников диалога озабоченными *позиционным сближением,* получается очень смешная оригинальная история доброжелательных друг к другу соперников.

Чем отличаются *оценки* в разных параметрах *борьбы.* Обычно для обозначения *оценки* пользуются словом «стоп». Но это слишком бедно. Чтоявляется поводом для *оценки,* что удивляет в поведении партнёра, например, когда ты *сильный*? Непослушание, несогласие, сопротивление. И эти «оценки» являются причиной развития процесса *борьбы*. Что удивляет в партнёре, когда ты *слабый?* Его согласие и помощь тебе. А отказы не удивляют. В *дружественности* может удивлять практически всё, и это не скрывается.

Во *враждебности* все удивления скрыты абсолютно, там никаких открытых, откровенных удивлений быть не может, там только прямая настойчивость.

В *деловой,* как и в *дружественной борьбе* тоже всё может удивлять и всё надо преодолевать. А *в позиционной борьбе*  практически ничего не удивляет, потому что всё, что ни делает партнёр, есть свидетельство того самого неблагополучия, из-за которого и возникла данная *позиционная борьба*: «Ну, конечно, я понимаю, что ты ко мне плохо относишься, а я хотела бы, чтобы ты ко мне хорошо относился, и буду приближать тебя. Всё, что ты ни делаешь, – это просто твоё плохое отношение. А я чего хочу? Чтобы ты был ко мне поближе».

В *позиционной борьбе наступающий* предполагает, что тот, с кем он пытается изменить отношения – *сблизиться* или *удалиться*, не может здесь и сейчас доказать ему, *наступающему*, что его цель достигнута, что тот, кого унижают, достаточно почувствовал свою униженность (всегда недостаточно), что тот, перед кем я восхваляюсь, достаточно оценил мою недосягаемость (всегда недостаточно). А если я хочу *сблизиться* с партнёром, то есть льщу ему или унижаюсь перед ним, то мера моего понимания того, что он действительно изменил к лучшему своё отношение ко мне, может быть безмерно мала. Что бы он ни делал, если я не вижу никаких изменений его отношения ко мне, и тогда не последует перемены в моём *наступлении*, или я проявлю чуткость, лучше пойму особенности его поведения, и тогда меня утешат его улыбка или доброе слово, и я поменяю характер своего *наступления.*

На учебных занятиях важно тренировать умение руководствоваться самыми высокими мерками в изменениях во взаимоотношениях, и тогда в *оценку* особенностей поведения партнёра входит только подтверждение, то есть торжество по поводу недостаточности его согласия. Если я поверю, что ситуация изменилась, то я обязательно попаду в состояние *оценки*. И оценив изменение во взаимоотношениях, изменю параметр своего *наступления*, но такое бывает очень редко.

Когда идёт всё правильно и тело меняется, то и фраза начинает меняться сама (разные главные слова): «Я**вас** прошу» или «**Я** вас умоляю».

### Восьмое лирическое отступление

В работе с неуверенными в себе артистами включение тела, движения всегда помогает возникновению органического *действия*, и это не странно. Талантливый артист практически всё время находится в движении не только души, но и тела. Не имея возможности обогатить душу не уверенного в себе артиста, пытаешься разнообразить его телесные движения. И вот тут в очередной раз начинает сиять предлагаемая П.М. Ершовым *технология.*

Зная даже самые первые и основные законы *технологии*, режиссёр-педагог приобретает возможность давать артисту более точные и полезные советы. Как, например, «уменьшить» свое тело, жесты, звучание голоса или максимально «увеличить» (*сила и слабость*) и т.д. Я могу сказать, что профессионализм режиссера-педагога только этим и определяется, хотя не все согласятся со мной и примут за профессионализм «живенькую» разводку артистов на площадке. Отсюда же пошла в современной режиссуре сосредоточенность на особенностях сценографии в решении спектакля вместо сосредоточенности на особенностях *борьбы*. Таким образом, собственное искусство театра из театра вымывается.

### Зачёт

Все получают билетик, например, «инициатива», и нужно перечислить все признаки того, как студент понимает – когда держит человек *инициативу,* когда – нет, перечислить три, пять признаков особенностей поведения в этом параметре. Остальные поправляют, сколько отвечающий не доскажет – столько ему и минусов. (Можно это делать группами). Другой человек говорит о том, что такое *наступление сильного* человека и все признаки поведения *сильного* человека, которые он знает – как это выражается в руках, в ногах, в голосе, в теле. Так пройти все семь параметров: *инициативу, силу, слабость, дело, позицию, дружественность, враждебность.* Причем сначала каждый играет свой параметр, потом перечисляет, а зрители смотрят, как использованы особенности поведения в данном параметре. Кроме того, в каждом параметре нужно обязательно *наступать*, ни в коем случае не *обороняться.*

Первой девочке досталась *враждебность,* и она выбрала себе отрывок из «Гамлета». Она делала  *враждебность*, но *оборонялась, а не наступала*. То есть уходила – как бы кусалась, отделывалась. Это не была сцена *наступления,* когда Гамлет реализует свою задачу.

Вторая девочка показывала *силу* в отрывке из пьесы А. Грибоедова. Она (играла Чацкого) села рядом с Молчалиным, почти приобняла его за плечи, а тот – тоже *сильный,* и она занялась издевательством – вывести его, Молчалина, на чистую воду. Увидеть ещё раз и убедиться, что он ничтожество и дурак, но убеждаться в этом очень интересно: давай проверим тебя. Экзаменуем его на дурака.

И наступает сложный момент, когда в тексте: «Три награжденья получил». Чацкий: «Взманили почести и знатность» – Студентка сделала это как открытие. Молчалин: «Нет, свой талант у всех», пауза – «У вас?» – « Умеренность и аккуратность», пауза. «Чудеснейшие два и стоят наших всех» – в одну фразу. Но потом студентка тоже впала в *оборону*.

Задали вопросы исполнительнице. «Н., что вы про *силу* знаете?» – «Занимать пространство.» – «А, – сказали зрители ей, – чего ж вы так скромно его занимали? Вы только сидели около него, обняв его за плечи, а походить, а лечь животом на стол, а присесть на корточки, а повести его за руку, вольно обращаясь с пространством?» Студентка вольно не обращалась. Дальше она говорит: « Не торопиться с речью» – это у исполнительницы было. А дальше ей уже подсказали – «Не тратить лишние силы».

### Девятое лирическое отступление

Вопрос: а ходить – это тратить «лишние силы» в параметре *силы?* Ответ: «Лишними» мы называем, те, которые ты вынужден тратить, то есть – хождение делается по инициативе другого, а не по твоей. Таким образом оно превращается в лишние *силы* для тебя, что ведёт к потере и *силы, и инициативы*. Оно нужно кому-то другому, а не тебе. А если ты сам хочешь или считаешь нужным ходить, то это не лишнее. И это проявляется во всём: и в повышении голоса, и в яркости *лепки фразы*.

Следующей студентке достался параметр «позиционно приближать». Она взяла «Гамлета» и вместо того, чтобы *приближать позиционно*, стала *наступать по-деловому*. Не получилось – стали разбираться в правилах. *Приближать позиционно* – это комплементы, это лесть: «Главное не флейта, главное, что вы такой замечательный и вы сейчас всё, как надо, сделаете». Но у неё не получилось. В *позиционном* *наступлении приближать* любое пространство между мной и партнёром – это та гадость, которую надо убрать, смягчить. Но просто подойти к нему – это не значит приблизиться. Даже если он стоит рядом и смотрит на тебя в упор – это не значит, что он принял тебя в своё сердце, куда ты стремишься и признаков чего никак не можешь обнаружить. Противоречия между желаемым и имеющимся такие же, как во всякой *позиционной борьбе*: «Вот флейта (вы же такой необыкновенный), сыграйте на ней». *Возвышать п*артнёра – значит, стремиться приблизиться к нему.

Затем одна исполнительница замечательно делала Чацкого *слабым*. Тут выяснилось, что когда *слабый*  наступает*,* то это – я не имею никакого права, я не могу его беспокоить, но очень нужно выяснить важные для себя вопросы. Правила: большая *мобилизация*, нужно экономить место и время, ловить в партнёре подходящие мгновения, поддерживать в партнёре всё, что тебе помогает, и пытаться как-то преодолеть то, что тебе мешает. Получилось очень интересное поведение по *слабости.*

Одна из исполнительниц, которой досталось задание сыграть *наступление,* не справилась с работой. Она отдыхала вместо *наступления*, она думала, что всё само сделается, и за этот урок так и не смогла показать хорошей работы. Так получился несданный параметр *наступление.*

Студентка, которая неудачно показывала *враждебность,* при повторении этюда исправилась, взяла другой отрывок и сделала *враждебного* Чацкого. Это была змеиная *враждебность.*

Затем девушка замечательно сделала этюд с заданием *наступление* во *враждебности* на отрывке из «Гамлета». И тут все записали правила по *враждебности.* Как бы ни был партнёр далеко, он должен быть ещё дальше, чтобы не подходил ни на шаг, чтобы не думал, что он нормальный. Кончилось тем, что исполнительница швырнула в него флейту и сказала: «Вот видите, какую дрянь вы из меня делаете». Признаки *удалять во враждебности*: чтобы отодвинулся дальше – кидаться, драться, унижать партнёра, топтать его ногами.

Так, работая, все участники пришли к выводу, что *сила –* это всегда свобода в пространстве, в жесте (от неподвижности до любого прыжка). *Сильный приближает,* с*ильный удаляет*, *сила – во враждебном наступлении, сила – в дружественном наступлении.* Особенность поведения«вольно распоряжаться пространством» от *силы* переходит на все остальные параметры, если ты *сильный*. В *позиционной* борьбе – это зашвырнуть партнёра подальше в угол, причём сделать это невозможно, так как он претендует на *близость*. Где бы он ни был, всегда кажется, что он претендует на близость.

Следующее занятие можно начать с того, что каждый из студентов в своём параметре расскажет, каким приёмом держал *инициативу*, как кому удавалось всё-таки *инициативу* держать. И тогда прояснится, что такое *рычаги наступления*, хотя, по Ершову, всем уже известно, что это просто «громче, крупнее, выше», *достройки и перестройки, и* разные *словесные действия*. Но даже своими словами студенты в начале обучения мало могут объяснить. Термины не сразу срастаются с практическими навыками.

### Десятое лирическое отступление

Если у читателя возникло недоумение – почему можно по разному воплощать один и тот же текст и нет ли в целостном произведении целостного толкования, которое и приводит к единственно верному поведению на сцене, то мы отправляем читателя к книжке Петра Михайловича Ершова «Искусство толкования».

При построении обучения артиста вышеуказанным образом мы, по нашему мнению, формируем у него чуткость к воплощению замысла в реальной логике поведения исполнителей, формируем в нём культуру зрителя, способного порадоваться различным толкованиям разными режиссерами одной и той же пьесы. А также закладываем основы для выбора артистом в будущем режиссерской профессии

# IV ЭТАП

# ПОДГОТОВКА СПЕКТАКЛЯ И САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ

### Самостоятельные работы

Самостоятельные работы являются особой формой обучения. Как и во всех других учебных театральных системах и учреждениях, в нашем опыте они начинаются с первой недели обучения. Начинающие показывают в первый месяц по одной работе. Впрочем, некоторые показываются, как партнёры, в двух, трёх ролях. В показ входят и драматургические отрывки, и чтецкие выступления, и даже пластические импровизации. За первый год обучения у каждого нашего студента накапливается не менее четырёх самостоятельных ролей. Цель и смысл этого вида работы у нас такой же, как и всюду. Во-первых, дать возможность каждому участнику максимально свободно проявить себя. Во-вторых, обнаружить свой художественный вкус. В-третьих, уточнить сильные и слабые стороны индивидуальной одаренности каждого студента.

Например, трагический дар маленькой, хрупкой студентки. Зажатость и ошибочное представление о своей эмоциональной заразительности или мощности и силе на сцене юного красавца. Обаяние и трогательность крупной, внешне характерной девушки.

Работа над учебными отрывками на втором курсе хорошо сочетается с самостоятельной работой студента над отрывками из произведений какого-то одного для всех автора или нескольких авторов заданного жанра или эпохи. (Напомним, что основная учебная работа, по системе П.М.Ершова, формируется на изучении основных законов *действия и взаимодействия*.) Так, формируя навыки владения воплощением *оценки*, мы касаемся всех жанров, всех сочетаний «бессловесных элементов действий», предшествующих и следующих до и после *оценки*. Занимаясь *словесными действиями*, учим «отрывать» содержание слов от способа *словесного воздействия*. Работая все одновременно, например, над одним отрывком по разным партитурам *словесных действий.* Не говорю уж об этапе изучения закономерностей «борьбы». Здесь и А.П. Чехов, и У. Шекспир «испытываются» на все пять параметров. Так, мы получаем расширение кругозора у каждого студента и обогащение его осведомленности в мировой драматургии. Но на втором и третьем году обучения показ самостоятельных работ проводится всего два раза за учебный год. А на выпускном курсе – только один раз, как дополнение к экзамену по мастерству.

### Дипломные спектакли

Дипломных спектаклей, как все и всегда, мы готовим несколько, чтобы всем студентам досталось по хорошей роли, чтобы роли эти были разноплановые и, чтобы было показано умение выпускников работать в разных жанрах. Например, показываем спектакль из двух частей по пьесе «Дом окнами в поле» А.Вампилова. В двух разных трактовках. Или «Мой бедный Марат» А.Арбузова – два спектакля. Тоже два варианта трактовки, два варианта оформления с новым составом исполнителей. Другой выпуск играл «Старый друг лучше новых двух» А.Н.Островского. Дипломные спектакли ещё одного выпуска - «Оглянись во гневе» Дж. Осборна и «Лунные волки» Н.Садур.

На показ – выпускной экзамен по сценической речи выносится весь проработанный за последний год материал. Причем все читают один и тот же отрывок прозы, например, из Андрея Платонова, одну из двух народных сказок на выбор, одну из шести басен И.А.Крылова и самостоятельно выбранное лирическое стихотворение из классики. Концерты современной поэзии готовят самостоятельно маленькие группы студентов.

Так, считаем мы правильным и возможным показать и оценить уровень образованности и меру овладения знаниями и навыками в исполнительском искусстве каждого выпускника.

Думаем, что особо одаренных студентов полезно занимать в ролях максимально «далеких» от привычных им. Например, мы добились положительного результата от маленькой лирической инженю в роли грозной мамаши, а от возрастной комической актрисы - трагически темпераментного характера «бедной невесты» в пьесе А.Н.Островского «Бедная невеста». В этом же дипломном спектакле два студента менялись ролями, играя то скромного Милашина, то наглого обманщика и соблазнителя. Оба молодых актера показали способность воплощать разные характеры, выполняя своё решение заданного персонажа. В закрепленных мизансценах и, разумеется, с одним текстом для каждой роли. Мы думали, кто же и где же даст такую неожиданную роль каждому из тех, о ком здесь кратко сказано. Наверное, никто и никогда. А наш выпускник «хлебнул» непривычного. Нашел в себе неожиданную логику действий и переживаний.

### Обсуждение впечатлений

При обсуждении на курсе самых первых выступлений перед зрителями очень важно «подстелить соломку» по поводу услышанных отзывов. Спрашиваешь у только что сошедшего со сцены, получившего свою долю аплодисментов и зрительских впечатлений : «Ну, хоть кто-нибудь сказал, что Вы хорошо играли? Хоть кому-нибудь понравилось, как Вы играли? А что критиковали? А Вас кто-нибудь критиковал? А что сказала Ваша мама?» Перечень всех и всяких высказываний нужно воспринимать весело, с добротой и пониманием к трудной участи зрителей-судей, к их смелости, наглости, чуткости, непониманию или неожиданной прозорливости. Настоящим судьёй совершившейся только что работы является, конечно, сам исполнитель. Вторым – режиссер педагог. Самым важным в обсуждении показа является совпадение или совпадающее понимание о неудачах и удачах у этих двух людей. Третьим важным свидетельством является суждение партнёра по сцене. К нему тоже важно прислушаться.

Думаю, что всем знакомы разные варианты – и общая радость от чувства хорошо выполненной исполнителем творческой работы, проявления исполнительского мастерства студентом и восторг зрителей. Но могут встретиться самые разные сочетания. Исполнитель рыдает из-за того, что плохо сыграл, а зрители его хвалят. Исполнитель очень доволен собой, а режиссёр педагог ставит двойку за актерское мастерство. Зрители ничего не поняли, а педагог и партнеры в восторге.

### Самооценка

Важным слагаемым профессии артиста является его как бы самооценка, соответствующая пониманию и ощущению им сущности своей работы, своего вдохновения, своего творчества. На первых шагах обучения эта самооценка может быть неверной у большинства студентов на курсе. У некоторых она иногда сохраняется до дипломного спектакля и выправляется только в процессе эксплуатации спектаклей, многократного показа их зрителям. И она, эта самооценка, наверное, является одним из главных элементов профессионального мастерства. Когда ни «дурная» зрительская слава, ни предвзятость режиссера не могут убить счастья от хорошей работы на сцене. И тут можно было бы сказать о существовании плохого зрительского вкуса. Воспитываемого, кстати, плохим театральным «искусством», а сегодня ещё и плохим «киноискусством». Но, в общем и целом, каждый хороший артист точно знает, когда он «взял» зал, сколько его продержал, как он это сделал, что и как он может сделать на следующем спектакле. Собственно, это и есть высшая радость творца артиста. За это счастье он готов платить любую цену.

Работа над дипломными спектаклями имеет одну важную для образования особенность. Впервые студент сталкивается с требованием быть органичным, достоверным и убедительным в воплощении целостного сценического произведения. Как в оркестре – сыграть симфонию, вписавшись со своим инструментом в общую музыку. Мы, разумеется, оцениваем и динамику в процессе выступлений с дипломным спектаклем перед зрителями. Роль у каждого или растет, или разрушается. Зритель помогает или мешает творческой работе, вносит коррективы, уточняющие образ или разрушающие его. Работа каждого из студентов над дипломными спектаклями позволяет с достаточной достоверностью судить не только о выросшем таланте, о работоспособности, о воле, но и о нравственных установках каждой данной личности. Последнее особенно ярко проявляется во время технических прогонов и во время подготовки сцены, костюмов, реквизита, зрительного зада к выступлению.

## Об особенностях занятий по сценической речи

### Скоро придут педагоги по сценической речи

Скоро предстоит такое дело: ко мне должны прийти московские педагоги по сценической речи, и я собираюсь продемонстрировать им чтецкие работы наших студентов. У педагогов наверняка мозги как-то «набекрень»: они должны начать спрашивать, почему вы так читаете Пушкина?

### Экзамен по сценической речи

Этот кусочек рассказа будет посвящён работе по сценической речи, по *лепке фразы*, работе, которую в нашей мастерской в основном ведёт Вячеслав Михайлович Букатов.

Недавно прошёл экзамен в нашей театральной Мастерской. Что было на экзамене? Самостоятельные, чтецкие творческие работы наших учеников. Студенты читали довольно большой отрывок, на полторы страницы текста, из прозы Андрея Платонова, лирическое стихотворение А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье» и басню по выбору.

Достоинства работы студентов может оценить зритель, который интересуется и дорожит приобретёнными артистом умениями. Если же зритель – человек, который слушает молодого исполнителя и ждёт только художественных наслаждений, он всегда будет предъявлять дополнительное количество претензий: они должны быть более спокойны, более свободны, более медленны, чувствовать себя больше художниками, а меньше мастерами, которые оттачивают и демонстрируют технику.

*Техника*, которую чтецы выдавали, заключалась в том, что студенты довольно быстро, мелко говорили длинный, длинный текст А. Платонова. Говорили так, что одно цеплялось за другое и внимание было не оторвать. Хотя Платоновский текст очень сложно зацеплен. Зрители восемь раз слушали этот текст, и каждый раз слушателям было невозможно оторваться, потому что исполнители на наших глазах *лепили фразу.* А это захватывающе интересный процесс.

Подозреваю, что многие читатели этих строчек не поймут, о чём я говорю. Наверное, мне надо было бы пересказать здесь основные законы *лепки фразы*, которые указал П.М. Ершов в своей «Технологии актёрского искусства», но ограничусь тем, что отошлю непонимающих к тексту книги. Здесь же поясню, что интерес у зрителя и слушателя вызывает человек, который говорит о чем-то очень сложном. О чём никак нельзя сказать коротко. Он рассказывает о том, что связано большим числом ассоциаций и воспоминаний, и поэтому не может быть рассказано в двух словах. Человек говорит живым натуральным голосом мелко, и это вызывает доверие к искренности, хотя авторские слова Платонова не всегда относятся к обиходной упрощённой речи

Неотрывно интересным было стремительное движение рассказывающего в попытке воспроизвести, казалось бы, краткий сюжет, насыщенный необходимейшими подробностями. И именно эта работа ума и сердца каждого исполнителя была предметом нашего зрительского внимания и интереса. Повторяю, на наших глазах человек работал, стремился к цели, воссоздавал массу мыслей и чувств, переживаемых персонажем.

Благодаря работе чтецов при исполнении стихотворения, у меня появилось следующее представление о содержании стихотворения Пушкина «Я помню чудное мгновенье». Весь смысл исполнения стихотворения Пушкина в том, что человек, начавший читать это стихотворение, понимает, что сейчас он находится в определённой жизненной точке. Всё это настало опять, и он рассказывает, что было раньше, было потом и теперь настало вновь «и божество, вдохновенье…», а когда в душе такое состояние, то тогда и ты, которая предстаёшь передо мной, кажешься мне «гением чистой красоты». То есть ты сама не «мимолётное видение», не «гений чистой красоты», ты сама нормально живешь свою жизнь. Как мы знаем, Анна Петровна Керн, которая была поводом, искоркой для данного стихотворения, вовсе не была «гением чистой красоты». Мне кажется, это очень правильное понимание стихотворения. Я вам рассказываю, что мною понималось, когда они читали.

Теперь эти ученики читают стихотворение Лермонтова «И скучно и грустно», в конце которого есть слова «и всё так ничтожно». Можно читать крупно про «ничтожно». И что получится? Что-то большое про «ничтожно»?! А «ничтожно» – это ничтожно, говорим про «ничтожно».

### Лепка фразы

Для следующей работы хорошо подходит стихотворение Блока «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека». В одно занятие желательно сработать так, чтобы умение и понимание у студентов слепились вместе.

**Задание:** читать первые пять предложений, меняя после каждого предложения один из показателей «бессловесных элементов действия». Например, предложение «Ночь» – в *пристройке* «снизу», затем *перестройка* «вверх» – «Улица», ещё «выше» – «Фонарь» и т.д. Эти смены *веса, мобилизации, пристроек* велиисполнителей к пониманию того, что они либо почему-то добавляют в себе гордости и говорят о более высоком, либо поэтапно приходят к отчаянию, либо приближаются к какому-то открытию. В *пристройке* «сверху» сам собою появляется более широкий план. А с *пристройкой* снизу появляется мелкий план. Не менее интересно получается, когда соединяются противоположные показатели, например, в *пристройке* «снизу» звучит крупное фантастическое слово, а с ростом *пристройки* события и слова делаются все мельче и мельче.

После работы над стихотворением Блока каждая маленькая группа пишет **доклад на тему**, что нужно обязательно работать в субботу и воскресенье, нельзя делать перерывов, потому, что если любишь работу, то перерывы вредны. И в этом докладе должны были быть простая фраза, фразы с *пояснением, противопоставлением и перечислением*.

А потом каждый выходит на трибуну, произносит доклад, а зрители, сидя в зале, ловят: если это действительно предложение – там должна быть точка в конце. Это *пояснение* или нет, *противопоставление* или нет и т.д.

Так проясняется, что такое речевые конструкции (*пояснение, сопоставление противопоставление, перечисление)* и как они звучат.

### Одиннадцатое лирическое отступление

Чтобы *лепить* *фразу*, нужно чувствовать себя вправе *лепить фразу*, то есть не торопиться, не отчитываться, не галдеть, не мельчить. Одно связано с другим. Обыкновенно сначала ученик научается говорить верно, но мелко, и затем его надо переводить к умению говорить «крупно».

Я говорю своей замечательной артистке Ю. П.: «Юля, повесьте в конце «Трёх сестёр» вопрос: «Если бы знать?», и он должен быть самым крупным из всего спектакля. Она такое сделала: она его почти пропела. Сделала его воплем. Так спектакль воплем и кончился, а дальше зрители пусть как хотят, так и думают.

Значит, с речью нужно работать так: сначала мелкая речь, но слепленная в один комок и сказанная быстро. А потом уже не быстро, а медленно сказанная речь, поэтому комок не маленький, а крупный и речь большая. Я лично так не очень умею говорить, меня всегда подхлёстывает жизненная позиция: я должна перед кем-то отчитаться, кого-то заинтересовать. То же самое можно делать более пристойно, с большей силой и с большей яркостью.

В завершение можно взять текст из пьесы У. Шекспира «Ромео и Джульетта» **Задание:** найти самую длинную реплику на двух страничках текста, в этой самой большой реплике – самое длинное предложение и *слепить* его. Например: «Конечно, я так сильно влюблена, что глупою должна тебе казаться, но я честнее многих…». Студенты начинают слышать точки-дыры. Если с первого слова понятно, что пойдет *противопоставление,* – это правильно. Многим сразу удаётся прочитать длинную реплику без точек, хотя, конечно, это всегда мелкий план. И многие быстро находят связь между фразами в реплике.

Работа с *лепкой фразы* может начинаться с **медленного чтения.** Засекаем по секундомеру, кто медленнее прочтет данное предложение (не превращая это в бессмысленное растягивание слов). В этом упражнении и получается крупный план, если появятся соответствующие нюансы: голос и жест, поворот тела. И если в этом направлении развивать представление о звучащем слове и тексте и корректировать направление усилий исполнителя по воплощению звучащего текста, то всё получится правильно.

Главное в художественном чтении – это *мобилизация* говорящего человека. Интересно слушать того, кто хочет многое сказать и *наступает* своей речью на слушателей, расписывая все детали, стороны, особенности текста.

**Комментарии к выступлению студентов** Художественно-педагогической мастерской с художественным чтением перед преподавателями сценической речи.

Наблюдая за выступающими с художественным чтением современными исполнителями, можно заметить распространенный подтекст *словесного действия: упрекать и отделываться* – всё равно, мол, вы не поймёте, как это прекрасно, и все это – кивая головой и ставя точки: что же вы, дескать, меня не слушаете?

Наш первый принцип и первая позиция на занятиях художественным чтением – речь должна быть как живая. Нам важны законы живой речи в художественном чтении. И эта позиция вызывает возражения у специалистов по художественному чтению. Они говорят так: конечно, нам речь нужна живая, но как бы и не живая, потому что когда артист рисует голосом картину, то совсем считать это живой речью нельзя.

Наша эстетическая позиция связана с тем, что достоверность речи важнее всего остального, но эта достоверность должна создаваться в преодолении препятствий. Рифмы, ритм, строки – это трудности на пути живой речи, но *речь-то должна быть все равно живая*. А что такое живая речь? Это речь, которая родилась в уме человека, в сознании человека, который что-то и о чём-то и зачем-то говорит. Тут необходима *лепка фразы* и *рассказчик*.

Вторая позиция. Любой текст – это речь о чем-то и кому-то. Каждый человек по-своему о своём говорит. Если это ребёнок, то он говорит то, что он понимает, тому, кого он как-то воспринимает, если взрослый – то он понимает и говорит другое. В художественной театральной педагогике принято нивелирование исполнителя – то, что режиссер или педагог понимает в данном произведении и предлагается реализовать исполнителю. Наш второй принцип эту позицию резко нарушает. Каждый *исполнитель реализует своё понимание*.

Третья позиция. Всё, что есть внутри, в душе, выражается внешне, *внутреннее видимо* – это и есть единство психического и физического. Это единство в традиционной театральной педагогике часто не учитывается и поэтому нарушается. Речь и дыхание исполнителя существуют как бы сами по себе, а *действие* (то есть цель) само по себе. И в результате – у исполнителя не нарабатывается навык ощущения *действенной* речи, а у педагога возникает соблазн много разговаривать о том, что переживает, и думает, и чувствует персонаж, или что думал или переживал автор, когда писал это стихотворение (а это – чушь!), или какие чувства хотел автор передать нам (смешно предполагать, что мы это можем знать).

На этом пути сталкиваются школы переживания и представления, но, как известно, в лучших своих проявлениях эти школы совпадают. Принцип единства психического и физического в сценическом *действии* не только философский, но и методический, он означает: если у тебя в душе что-то есть, то это как-то зазвучит в голосе, и если ты как-то зазвучишь, то ты точнее поймёшь, что у тебя в душе.

Четвёртый принцип называется «лопата». Чтобы копать это поле, у нас есть *лепка фразы*, потому что *лепка фразы* – это мысль. Оппоненты сразу спрашивают, хорошо – мысль, а чувства, где же чувства? Мы же не только мысли передаём, не только логикой занимаемся, мы же и всё остальное должны передать. На это можно ответить, что если логику понимать очень ограниченно, то там не увидишь чувств, но я просто не представляю такой логики человеческого поведения, общения, в которой отсутствовали бы чувства.

И так в каждом искусстве. Страсть художника приводит к тому или другому количеству красок на картине, а страсть композитора или музыканта к длине, силе, глубине звука. Мы занимаемся звучащей речью. Нам возражают: Как?! А интонациями? А придыханиями, а чувствами?! Если звук в музыке понимать кургузо, то тогда нужно ещё, кроме звука, что-то вкладывать. А если под звуком понимать всю глубину этого содержания, то ничем другим, кроме как звуком, заниматься не надо. Соответственно и в *лепке фразы*, ничем другим, кроме *лепки фразы,* заниматься не надо.

И один из последних этапов работы над ролью со студентами второго и третьего года обучения и является, собственно, проверкой и выверением *лепки фразы* в тех репликах, которые звучат недостаточно органично и правдиво. Главное направление этих усилий тратится на снятие лишних ударений.

Слушатели-оппоненты говорили: непонятно, зачем ваши ученики это читают. Я отвечаю, что они воссоздают картину, которая им представляется интересной. А как ещё можно сказать? Это во всех случаях жизни, для всех произведений – воссоздавать картину, которая интересна. Зачем я нарисовала яблоки, зачем я нарисовала букет, зачем я написала первую симфонию, а потом вторую? Это вопросы низкого уровня размышлений, на которые даже и отвечать не стоит или надо отшутиться. Ведь ответ на этот вопрос связан со сверх-сверхзадачей художника в жизни, с его жизненной *доминантой* – то, зачем он занимается искусством. Не для того же, чтобы дать вам какой-нибудь примитивный совет, например, не изменять родине и не для того же, чтобы продемонстрировать себя. Хотя, к сожалению, идея о том, что люди занимаются искусством и творчеством для того, чтобы выразить себя, очень распространённая. На самом деле, я думаю, что искусством занимаются, чтобы воплотить поразившую их жизнь.

Когда я сказала моим оппонентам и слушателям, что студенты читают эскизы, то они сказали: «А, так это эскизы! А мы думали, это законченные художественные произведения». По своему собственному опыту, по тому, как Петр Михайлович читал стихи и вообще как хорошие большие художники работают, мне кажется тот вариант законченности, о котором «галдели» наши оппоненты, существует только в ученической работе, когда ученик плохо стоит на ножках и ему надо выстроить каждую загогулинку и каждое повышение, понижение и каждый отход и руку. И точно выполняя этот педагогический заказ, ученик заставляет педагога думать, что произведение сделано. На самом же деле произведение сделано, когда ученик становится хозяином внутри, импровизирует и живёт в режиме эскиза, а не в режиме статической определённости. Ведь это чисто ученическая ситуация, когда ты ему ставишь руку, роль, произведение, а он на этом этапе старается только точно выполнить задание и естественно – наполнить.

А когда артист в задании свободен, он и «летит» по-другому. Петр Михайлович в своих беседах говорил: «Техника помогает тебе построить здание, а потом ты начинаешь гулять по этому зданию совершенно свободно». Когда становишься совсем взрослым человеком и художником, ты по этому пути бежишь, где-то тормозя, где-то быстрее, где-то проскакивая вперёд, где-то останавливаясь, но ты хозяин пути и ты обязательно импровизируешь. А это единственный показатель того, что ты овладел техникой, и того, что ты – художник. Разве художник будет сто лет рисовать одну и ту же картину?! Характер-то, конечно, он будет постоянно свой вкладывать, но он же не может это делать так, точно гвозди забивает. Папа и мама говорили про одного знаменитого артиста, что он играет, как гвозди забивает. Он великолепно попадает в эту форму, и каждый раз в эту форму, в эту форму, в эту форму. И уже возникает подозрение – это артист переживания или все-таки представления?

Итак, эскиз и закреплённая форма. Это серьёзный вопрос, и мало кто о нём думает, и мало кто знает, что с этим делать. Что такое законченность художественного произведения в исполнительском искусстве? Оно становится закончено у меня в голове? Когда рот открываю, оно закончено? И оно всегда одинаковое? Да нет, оно всегда немножко другое. В зависимости от того, где, кому и зачем. Законченность произведения – это работа слушателя, зрителя. Это они, воспринимающие произведение, ощущают его законченность, а могут и не ощущать, то есть не понимать.

Здесь нельзя не вспомнить феномен кино. Ведь это я, зритель, с каждым новым просмотром нахожу новые связи, ассоциации и перехожу на новый уровень понимания, и только тогда я говорю, что произведение искусства мне понравилось, меня потрясло. А что и зачем делал создатель-художник, меня не касается. Совсем разные заботы у создающего и воспринимающего искусство.

Одинаковость размышлений может быть иллюзорна. Это, когда зритель говорит: я понимаю, что хотел сказать автор, и мне это нравится (или – не нравится). А режиссёр рассуждает: для того, чтобы зритель понял, что я думаю, я сделаю то-то и то-то.

И несмотря на то, что художественный образ всегда бывает абсолютно убедителен, он убедителен для каждого воспринимающего по-своему. Поймать эту «жар-птицу» стремится каждый занимающийся искусством, и каждый никогда не знает, насколько он поймал её. По-моему, главное, чтоб он её ловил, а не выдавал «пойманных кур» за «летающих жар-птиц».

Я очень люблю последний разговор Татьяны Лариной с Онегиным. Л. Б. рассказала мне однажды монолог Татьяны как урок безнадежности любви, урок по поводу безнадежности. Как сказать человеку, который не готов понять про безнадежность, а надо ему про безнадежность рассказать всё. Если я это понимаю, то я как-то буду каждый раз это делать, но каждый раз – немного по-другому. Но понять, что надо делать не так просто.

П.М. Ершов говорил, что есть тёмное закопченное дно, и вот мы с помощью *техники* очистили один маленький кусочек и понимаем, как в этом кусочке наш персонаж *действует*, и потом отсюда мы начинаем расчищать и находим предыдущее и последующее.

Можно находить особое поведение персонажа через воплощение банального, того, что лежит на поверхности, а потом разукрашивать. А можно, опираясь на *технику действий*, сразу искать что-то такое, что нас задевает и кажется понятным, а потом разгребать в разные стороны. Не получился из этого интересный человек, образ – значит, надо что-то другое в *технике* копать.

Это позиция Петра Михайловича: сначала на сцене должна быть правда, а потом правда должна быть интересной. Неинтересная правда, по его и по моим понятиям, с педагогической, с эстетической стороны лучше, чем выразительная неправда. Выразительная неправда – это выпендривание. А правда и достоверность в искусстве принципиально важны, только они иногда могут быть неинтересными. Хотя есть разные любители – только бы было интересно и ненормально, или – главное, чтобы была какая-нибудь правда, а потом – как получится. Высший пилотаж – правда, и она интересна и оригинальна, а не идет по тексту.

Например, в одном из театров в спектакле «Полианна» девочка Полианна не была оригинальной, нормальная, весёлая такая, ободряющая девочка, скромная, вежливая. Наверное, она могла быть интересней. А это сложно.

Я считаю, например, что в пьесе «Снежная королева» очень непросто играть Герду. Никогда я не видела хорошего исполнения настоящей Герды, а Разбойница, Сказочник, Принцесса во всех спектаклях хороши. Отрицательные герои получаются интересно, а Герда, которая ищет своего Кая, ноет, всех просит и умоляет, всегда бывает нехороша. И в исполнении роли никогда не чувствуется мужества, находчивости, а просто занудное терпение. Так матерей в сказках обычно плохо играют. Я только один раз видела, как у Букатова была хорошо построена роль матери.

### Разговор со студентами и труппой «Класс-Театра

После встречи с оппонентами по художественному чтению состоялся такой разговор.

**А.П.** Вас послушали посторонние люди, которые занимаются художественным чтением. Я бы хотела, чтобы младшая группа (студенты) отметила их самые впечатляющие высказывания. А всех остальных я попрошу подумать над следующим. Когда я была такая же молодая, как вы, училась в Вахтанговском училище, мне надо было сдавать экзамен по режиссуре, то есть проходить собеседование, отвечать на список вопросов. Это были 60-е годы. Я с 9 класса школы училась по системе Ершова. А в списке вопросов попадаются такие слова, которых в системе Ершова нет. Например, «зерно роли» или «темпо-ритм». И папа говорил, что это правильные термины, это должно быть в произведении театрального искусства, но *технологически* или по логике это то-то и то-то. И меня тогда очень впечатлили его слова: «Да, люди хотят, чтобы это было в произведении искусства, только они не знают ни как это назвать, ни как это сделать».

Итак, самое запомнившееся вам высказывание: «Это не художественное чтение». А чего слушатели хотели? Мы вовсе их дураками не считаем. Зрители на нашем просмотре что-то хотели, но не получили. Мы должны удовлетворять эти требования с нашей *техникой,* с нашим знанием?

**–** Может быть, они хотели чему-то научиться?

**А.П**. Нет, вовсе они не хотели учиться. Вы в жизни будете сталкиваться с этим. И вам будут говорить: «Это художественное чтение, а это – нет». Что говорить на этот счёт? Потом одна из них, которая посмотрела «Три сестры», возмущалась: «Что это такое?! Ольга первая кричит на Наташу».

– Они хотели красочности, театральности.

– Они нас убеждали, что Пушкин писал совсем не об этом, значит, и здесь так же Чехов этого не писал.

– Философии не хватает и подтекста.

**А. П.** У нас плохо с философией? А вы помните, они вначале нам сказали, что мы им показали театр Яхонтова. Вот эти малыши – театр Яхонтова, не слабо, да? А, вы не знаете, кто такой Яхонтов?

**–** А почему тогда это не художественное чтение, если Яхонтов именно им и занимался?

**А.П**. Это потому, что Яхонтов был одним из первых, кто делал спектакль из чтения. У него чтение было связано с креслом, с трубкой, с палкой, с цилиндром, было замешано на поведении. Это было лет 70 назад (смех). Вы что смеётесь-то? Вы знаете великих чтецов? Журавлёв, Кочерян, например? Влад, пожалуйста, образуйте их по истории театра.

Ещё что запомнилось из высказываний зрителей?

– Она замечательно читала Пушкина, но она его извратила!

**А.П.** Есть такие смешные люди, поедут в Михайловское, посидят на камне, где Пушкин сидел, и думают: тут-то с ними всё и случится. Или – я посмотрю на Керн – и тут же будет стихотворение. Понимаете, с чем вы всегда будете сталкиваться? Мы с Вячеславом Михайловичем обсудили этот диалог с удовольствием. И как выводы – у нас такая идейка. Я говорила предварительно слушателям наши позиции: зачем и чем мы занимаемся. Я говорила, что мы хотим слышать живую речь, видеть живого человека. Они говорят: «И мы хотим». А дальше нам с Букатовым кажется, что они хотят видеть живого человека, но как бы не совсем живого, чтобы он был художественным.

**–** Они хотят видеть некую рамку. У нас нет подачи рамки.

**А.П.** Правильно, В. Я им говорю, что это эскизы. «А-А-А, – говорят они, – Тогда понятно». А теперь попробуйте ответить на вопрос, чем отличается в исполнительской деятельности (хотя и в живописи тоже): фортепианной, скрипичной, актёрской, чтецкой – эскиз от законченного произведения.

– Точностью и уверенностью.

– Эскиз тоже может быть закончен.

**А.П.** Весь Шопен – это почти одни эскизы.

– Они говорили о целостности.

**А.П.** У Пикассо есть рисунок одной линией нарисованный. Это что, эскиз? Исполнительское искусство бесценно своей импровизационностью. Конечно, бывает – Бог послал, и ты импровизационно точно попал, так что ничего не изменишь, но в исполнительском искусстве не бывает, чтобы было точно от начала до конца. Всегда есть вариант эскизности, потому что исполнительское искусство построено на импровизации. Трудно представить, что на протяжении двух часов ты ни разу не ошибешься. Не бывает так, Смоктуновского почитайте. Эскизность мне представляется синонимом импровизационности. Поэтому для меня работа наших учеников очень ценна.

Я пристроилась к нашим критикам снизу, попросила их прочитать это стихотворение, и они нам прочитали. Глаза с поволокой. Старались очень честно переживать. Но кому и зачем читали, непонятно.

Помните, монолог Татьяны Лариной Онегину «Довольно, встаньте, я должна …». Я написала студентам массу глаголов: она мстит, она торжествует, прощается, раскрывает душу и т.д. и попросила их выбрать, что она делает. Ведь я-то понимаю, что каждый глагол влечёт за собою определённое поведение. Все в тупике. Затем ответы, что она делает все эти глаголы-действия по очереди то одно, то второе, то третье. Но когда попробовали, как она это делает, то получилась: дура набитая.

В конце концов, одна девочка, только что окончившая школу показала то, что мне и в голову не приходило. Она прочла монолог как урок. Получилась трагическая история человека, который не верит во взаимную любовь и счастье. Татьяна была немногословна и молчалива. А если она была молчалива, она хотела сказать что-то одно, простое, но оно не укладывалось в одно слово, и ей пришлось говорить долго, но говорила она что-то одно, простое. Если представить себе, что она вдруг растеклась мыслью по древу и стала рассказывать всё обо всём человеку, который её умоляет, стоит на коленях, готов хватать, лапать и всё такое, что получится? Там потрясающие стихи, и остановить их нельзя. Если ты понимаешь, что даёшь урок безнадежности, тогда (в исполнении) всё складывается очень хорошо.

А когда мы сказали оппонентам, что мы занимаемся *техникой*, они закричали: «Как? Техника потом, когда смысл открыт». Они не понимают, что *техникой* можно смысл открывать.

### Лепка фразы и рассказчик

А теперь *лепка фразы* и *рассказчик*. Я слушаю на плёнке, как Петр Михайлович Ершов работает с Г. над басней «Стрекоза и муравей». Г. начинает читать, Ершов говорит: «Что за пустые слова?» Чтобы сделать, например, противопоставление, мне же понадобится спросить себя, что это значит для меня. Если это что-то значит для меня – вот и *рассказчик.* Например, я буду возмущён, или стрекоза сама удивится, что же с ней произошло. Я *леплю* фразу так, как рассказываю. Хотя, конечно, нужны *словесные действия*. Но они углубляют позицию *рассказчика*, а первое знакомство с *рассказчиком* связано с *лепкой.*

В зависимости от того, что я захочу *лепить*, то я и захочу рассказывать, это есть позиция *рассказчика*. Либо: я радуюсь, восхищаюсь, ругаюсь, удивляюсь, мне это кажется странным или очень скучным, естественным – тоже получится *рассказчик*. *Рассказчик* получится из *лепки, а*  ловить надо из элементов. Берёте одну фразу, делаете разные ударения, и теперь каждый рассказчик плетёт свой рассказ, исходя из того обстоятельства, какое ударение он сделал в первой фразе.

Хотя сначала, (исторически) мы никакой *лепкой фразы* не занимались, когда занялись *рассказчиком*. Ведь *рассказчиком* мы занялись на басне. Мы берём басню и начинаем *рассказывать* её от лица того, другого или третьего. Это такой же ход, как *медленное чтение*. Ведь в *медленном чтении* тоже нет речи ни о *рассказчике*, ни о *лепке фразы*, там всё это возникает само собой. Из технической задачи *медленного чтения* возникает – и длинно, и запятые, и *противопоставление*. Можно рассказать басню от лица стрекозы или от лица муравья – будет разная *лепка*, то есть в данном случае методически идём не от *лепки* к *рассказчику*, а от *рассказчика* к *лепке*, или связываем в одно. А если ввести *словесные действия* и сказать исполнителю, что теперь пусть, например, Стрекоза *приказывает*, а Муравей *ободряет,* получится конкретизированный *рассказчик.*

## Природа актёрских способностей

### Актёрские способности

Мы – это я и Вячеслав Михайлович Букатов, с которым мы много лет работаем вместе, занимаясь театральной педагогикой, – решили, что в понятие «актёрские способности» входят три компонента: Я, НЕ Я и Зритель. Есть дар, когда Я могу превратиться в НЕ Я. Причём, просто превращаюсь и все. Актёр Певцов был по жизни заика, но он знал, что Павел I не заикался, превращался в него и переставал заикаться.

Я и НЕ Я, сочетающиеся в одном человеке, – это первый признак дара, точнее – дар – это умение Я отличать от НЕ Я. Люди, которые не могут въехать в НЕ Я, малоспособные, они всегда остаются Я.

Третье слагаемое актерских способностей – ЗРитель. Потому, что Я превращаюсь в НЕ Я для того, чтобы ЗРители это увидели. Вы увидите не меня, а другого человека, а Я буду, показывать вам его. Причём если Я вас уважаю, то Я буду показывать тщательно и аккуратно. Если Я вас не уважаю, Я могу наигрывать, придуриваться, халтурно показывать вам его. И тогда требовательный зритель увидит не живого особенного человека, а условную карикатуру или банальную иллюстрацию. Нетребовательный зритель обычно удовлетворяется любым показом. Так каждый театр и каждый артист воспитывает своего зрителя. Но чудо театра состоит в том, что подлинная работа артиста никогда и никого не оставляет равнодушным. На подлинных артистов ходят все и требовательные зрители, и нетребовательные, а на других – только нетребовательные.

Я, НЕ Я и Зритель – это три слагаемых актёрской творческой деятельности. И по отношению к каждой из этих величин есть своя педагогика. Усовершенствование Я связано с коллективом и с искусством. НЕ Я – с искусством и *технологией.*

Эти три компонента: Я, НЕ Я и ЗРитель, переходы от одного к другому и взаимосвязь между ними – определяют успешность актёрской работы. Взаимоотношения Я и ЗРитель – это сплошной страх или обслуживание ЗРителя. НЕ Я ЗРителя не боится, у НЕ Я нету ЗРителя, НЕ Я есть НЕ Я. А если Я рисую НЕ Я для ЗРителя, то ЗРитель мне нужен затем, чтобы поняли НЕ Я, чтобы ЗРитель охнул, удивился, понял, что это за человек, НЕ Я. Чем я уважительней отношусь к ЗРителю, тем эта работа сложнее, тоньше, умнее.

Вот Я, Александра Петровна Ершова, какая я есть, со своими улыбками, руками, ногами. Есть тот, кого Я играю, это НЕ Я. Я делаю что-то из себя, чтобы получился – не Я, а кто-то другой. Этот другой говорит, ведет себя, думает так, как мне кажется. И есть ЗРитель, для которого Яработаю. ЗРитель обязательно должен быть. В этом отличие театра от детской игры и всяких патологических форм – раздвоения личности, перерождения личности и т.д. Потому что, когда происходит творчество, и Я из себя творю НЕ Я, и тут нужна технология, фантазия, любовь к этому творению.

Правильно ситуация разворачивается тогда, когда Я веду ЗРителя и помогаю ему увидеть особенности НЕ Я. ЗРитель для меня это – мерило времени и силы удара. Если Я внимание ЗРителя теряю, значит, надо сделать что-то.

Часто (странный уклон) избалованные, способные люди, испорченные зрительским успехом, начинают рисовать НЕ Я в угоду ЗРителю. Артисты с крепким хребтом никогда этого не делают. Необходимо укреплять этот хребет во время учёбы. «Я в создании НЕ Я» и есть задача театральной педагогики при работе с талантливым человеком и при подготовке его к профессиональной работе.

### Если хорошо подумать

Раньше мы предполагали, что работа с Я идёт только на первом этапе обучения актёра. А теперь представляется, что работа над Я исполнителя идёт во время всего процесса обучения. И педагог работает над Я студента, и студент работает над собой. Вспомним «Работу актёра над собой» К.С. Станиславского.

Но, к сожалению, высшее профессиональное образование не призвано, чтобы формировать Я. Оно призвано учить пользоваться выразительным «языком» искусства. Формирование Я – это, казалось бы, дело самого студента, но тогда нужно так строить процесс обучения, чтобы студент был хозяином, добровольным работником, строителем своего внутреннего мира и своих умений, а не просто послушным и обожателем Мастера и покорным учеником в работе и обучении. Научиться, то есть научить себя всему тому, чему учат артиста, можно только в позиции активного самостроителя.

В моей молодости Пётр Михайлович говорил ученику: «К., Вы хороший артист, только у Вас очень вкус плохой, Вам надо над культурой работать». Этот ученик теперь – известный человек. Я думаю, не случайно он боялся приходить к Петру Михайловичу, хотя и боготворил и обожал его и строил карьеру только на том, что получил у Петра Михайловича.

Я своим ученикам не решаюсь таких слов говорить, как когда-то Петр Михайлович, но когда до меня доходит, что мой артист в своей общей культуре находится на уровне ПТУшника и у него все нормы, все эстетические критерии на зачаточном уровне, то я перестаю понимать, как с ним работать. То есть человек не думает, как ему с театром общаться, кто кому что даёт, артист театру служит или театр должен служить ему. Часто встречается такая позиция: «Театр должен служить мне, я от театра должен получить много «вкусного» и хорошего, побольше ролей, побольше удовольствия».

И мне думается, современное высшее профессиональное театральное образование только проявляет эти позиции. Уровень способностей, умение схватывать материал и его воплощать не всегда в студенте сочетаются с культурой. Хотя, как показывает моя достаточно большая практика, мой опыт, у особо способных людей всё вместе. Они умеют схватывать, учиться *технике* и употреблять её правильно. Это какая-то тайна, но они технику верно применяют**.**

Этика и эстетика - это Я. *Техника* ведёт к эстетике. Я осваиваю *технику.* Для чего? Чтобы развлекать зрителей? Чтобы совершенствовать себя в освоении *техники*, а потом воплощать в искусстве. *Техника –* единственный способ узнать, какой ты Я, каковы твои эстетические вкусы и т.д.

Работать над НЕ Я – это способ воспитать Я. Но, занимаясь техникой, педагог на первом этапе очень внимательно смотрит за тем, кто такой Я в каждом ученике. Поняв, кто такой Я на первом этапе, педагог может и работу ученика над *техникой*, и отношения ученика со ЗРителем строить точнее. Потому что ЗРитель и *техника* – это данности, а Я – это неизвестность на первом этапе работы. И когда становится понятно, кто такой Я, становится понятно, что ученик может воплотить, какие НЕ Я он может сделать.

Распределение ролей – это угадывание совместимостей Я с НЕ Я. И чем успешней ты это угадал, тем лучше. Итак, на первом этапе происходит организация инструмента, который будет затем выступать на сцене. Это Я.

### В дополнение к сказанному

Я НЕ Я и ЗРитель. Что такое НЕ Я? Это роль во взрослом состоянии. Очень часто НЕ Я сравнивают с детской игрой, когда ребёнок представляет себя автобусом, лётчиком или футболистом. Но когда ребёнок играет в футболиста или комара, он всё это больше обозначает, чем делает. У особо одарённых к театральному искусству детей, которые обладают схватчивостью (как и в детском рисунке), есть моменты не только обозначения, но и перевоплощения, то есть превращения в то, во что они играют. Эти превращения подчинены законам творчества: ведь если ребёнок один играет в «метро», то он должен и гудеть поездом, и объявлять станции метро, и быть машинистом, и слышать, как дверь открывается для пассажиров, то есть выполнять обозначение всего того, из чего состоит поезд, входит в его обязанность, но для игры ему совершенно не нужен ЗРитель. Ребёнок просто погружается в игру. И если ребёнок рисует, то он рисует не для ЗРителя.

Поэтому, когда К.С. Станиславский говорил, что надо играть так, как играют дети – подразумевалось: нельзя думать о ЗРителе, а у взрослого человека то, что на него смотрят, является главным раздражителем, главной доминантой его выхода на сцену. Все мы знаем, что перед выходом на сцену даже для того, чтобы сделать доклад, люди волнуются, потому что на них все будут смотреть. С возрастом, с опытом это более или менее проходит, и даже начинаешь получать удовольствие, что перед ЗРителем, для ЗРителя работаешь. Я знаю таких лекторов, которые, читая лекции ЗРителям, реализуют свои актёрские, художнические задатки – выступать перед ЗРителем.

Но если зритель – очень сильная доминанта, если от того, что на тебя смотрят, ты меняешь своё поведение – скорее всего, ты не художник. Ведь художник не меняет своё поведение для ЗРителя, а ЗРителя ведёт за своим поведением.

Человек, который стесняется выйти на сцену – точно не артист! Но тот, кто любит выходить на сцену и ему плевать на зрителя тоже, скорее всего, не артист, а нечто среднее, и это проявляется в отношениях – что Я делаю и зачем ЗРители мне нужны. Я их за собой веду, или я их обслуживаю всегда нелегко разобраться в этом сочетании и влиянии одного компонента на другой.

Наигрыш – это когда ЗРителя считают дураком. Если ты ЗРителя так же, как себя, уважаешь, то тогда углубление в свой персонаж, в свой образ, который ты играешь, становится ценно и самоважно. И тут необходима *техника*. Есть такие артисты («стекляшки»), которые всегда, что бы они ни играли, кокетничают перед публикой – вот они задумались, у них для этого есть глубокий мотив, они хитрят и ловят на этот крючок ЗРителей. То есть сила социальной потребности исполнителя (социальные проблемы, заботы) такая бурная, что её не остановишь, и тогда ЗРитель всегда заставляет актера делать то, что ему, ЗРителю, нравится. И артист нагло и откровенно обслуживает ЗРителя: выходит на сцену и начинает его развлекать или демонстрирует ему, какой он страдающий, то есть Я находится под давлением ЗРителя.

Но когда ты играешь НЕ Я, это гораздо более интересная и серьёзная работа.

Я и ЗРитель. Это сложное сочетание. Если самое главное – Я перед ЗРителями, ЗРитель меня любит, ЗРители должны мною любоваться, Я доказываю ЗРителям, что я хороший, то это горячее непреодолимое желание – быть перед ЗРителями – читается, ЗРители за это страшно благодарны. Я выхожу на Зрителя, и Я держу ЗРителя не столько образом, к сожалению, не столько тем, что Я на глазах у них делаю НЕ Я, а тем, что Я вышел и сейчас вы все будете на меня смотреть. Я буду и кривляться, и топать ногами, и злобствовать, и кокетничать, но главное, смотрите, какой Я. Это и есть «стекляшки», которые, работают на ЗРителя, которые знают, что, выйдя, они должны держать сцену, быть на ней главными. Такие тянут искусство не вперёд, а назад, несмотря на всю их популярность, несмотря на то, что все говорят – какой у вас симпатичный мальчик, глаз не оторвешь. А этот мальчик просто знает, как он выходит на сцену – от него нельзя отрывать глаз. И это настолько в нём сильно сидит, что это не персонаж, которого он играет, а он сам.

Вчера с В. поговорила про объясняющие жесты в «Чеховщине». Говорю: «Вы всё время рукой объясняете». А он: «Разве это плохо?», «А что у вас все персонажи, кого бы вы ни играли – молодого мальчика, делающего предложение, мужа, который доказывает, что он подлец, дурака-майора, который хочет жениться, – такие умные, объясняющие?»

Поведение рук во время исполнения роли важно. Все неопытные артисты обыкновенно выставят две руки перед собой и трясут ими, *упрекая, объясняют*. Но не потому что их персонаж *упрекает* и *объясняет* другому персонажу. А потому что артист на сцене не знает, чем занят тот человек, которого он играет, и берёт самые примитивные *действия объяснять* и *упрекать*.

Когда-то давно я смотрела детский спектакль, поставленный В.М. Букатовым, и сказала девочке : «Молодец, ты совсем руками не трясёшь». А она говорит: «У меня главное *действие удивлять,* зачем там руками трясти»?

У меня в театре есть артист А., у которого вообще никакого жеста нет, кроме «двумя руками трясти». Я ему показываю – можно и к груди руки, и взмахнуть ими как крыльями, и просто опустить их свободно. «Трясти руками» – это самый глупый, самый бедный жест, и он связан с тем, что Я торчу над НЕ Я. Хотя торчать над НЕ Я можно и «стекляшкой», которая кокетничает.

А есть артисты О.и А., они никогда в жизни так руками не работают. Как угодно руки, но только не объясняюще-беспомощный жест. У О. руки либо – вдоль тела, либо – от плеча широкий жест в сторону.

Прижатые локти и махающие кисти – явная беспомощность. У профессиональных артистов никогда их нет: отсутствие этих жестов – профессиональное качество. Например, Чурикова, Янковский… у всех артистов, хорошо работающих на сцене, этих жестов нет, и именно их отсутствие говорит об уровне профессионализма. Но, к сожалению, отсутствие жестов приводит профессионального артиста к результату, который можно назвать «воплощение безразличия».

Работая над НЕ Я, мы находим точные *действия,* оттенки *действий*, приспособления, *пристройки, оценки*. Актер находит *ноты*, эту мелодию, которую ему надо пройти, как музыканту: здесь зажать струну, здесь открыть; музыкант тренирует беглость пальцев, актёр – беглость *действий.* Если он всё построил и сделал, то нет никаких проблем с руками.

У Петра Михайловича написано, что детская игра и игра артиста – очень похожие виды деятельности, только обслуживают разные потребности, потому требуют разного вооружения и обнаруживают наличие разных целей. Дети играют для того, чтобы попасть в среду, в окружение, которое существует вокруг игры, и в этом окружении уловить все детали, пожить, потренироваться в мире театра, хоккея, или в футболе, или в прятках. Посуществовать в законах этих игр для удовольствия *вооружения* знаниями и для накопления опыта.

А у артиста потребность «посуществовать» в этих законах существует для того, чтобы открыть ЗРителю особенности окружающего мира. Получается, что у артиста ЗРитель выезжает на первый план, но ни в коем случае не должен выезжать. Артист воплощает тот мир, который ему открылся, характер, образ и если он это делает существенно и правильно, то он слышит, как за ним идёт ЗРитель, и ведёт ЗРителя за собой. Ради этого всё на сцене и происходит.

### Ещё о трёх составляющих формирования актёра

Очередной этап осмысления проблемы, обучения актёра драматическому искусству.

Повторюсь: формирование актёра идёт по трём составляющим, по трём осям. Первое – когда формируется сам по себе человек, с его вкусами, культурой, с его потребностями, знаниями, умениями. Второе – как формируется его представление, о том, кто такой НЕ Я, как делать из себя НЕ Я, и третье – что такое для одного человека ЗРитель.

Снова и снова размышляя об этом, я гораздо подробнее для себя определила содержание осей, их слагаемые. Например, в человеке важно, как его воспитывали, привык ли он слушаться, насколько эгоистичен, насколько трудоспособен, здоров; умеет ли думать сам или абсолютно послушен и ведом; упрям ли или глуп. Как выясняется, артист, который стремится заниматься актёрским искусством, сам не понимает, зачем он этого хочет. И вот то, чего человек желает от театра и как, сильно накладывается на его личностные исполнительские особенности и качества.

НЕ Я – это образ, который создаётся актёром, в нём – твоя культура, и ум, и пронзительность, видно, понимаешь ли ты этого человека (персонажа), есть ли у тебя интерес к особенностям его характера. Как артисты делают одно и то же? Как любоваться живой природой, любоваться живым человеком, этим НЕ Я? Есть у тебя этот интерес? Все упражнения на копирование, на подсматривание ведут к развитию чуткости, к умению вглядываться в окружающих людей. Настоящему артисту интересно посмотреть, как воплошаются, как выглядят различные особенности человеческих индивидуальностей.

Но Я тоже бывает Зрителем, и Я знает, что переживает и что чувствует ЗРитель. Поэтому, когда я знаю, что я работаю для ЗРителя, я как бы работаю и для самого себя, который сидит в зрительном зале. Я знаю, на что мне смотреть противно, а на что приятно. И тут важны эстетические стремления и вкусы человека.

С теми учениками, с которыми я сейчас ставлю дипломный спектакль, мы начинали с путешествий в мир искусств. Обсуждали, какое искусство на кого какое впечатление производит. Кому что в каком искусстве трудно воспринять. И наконец, чему учат в каждом из искусств.

Из новых мыслей вот что. Я начинаю разбирать эти два момента (дихотомию): Я и НЕ Я. Я должна играть героиню. Для того, чтобы играть героиню, я имею актёрскую технику: *вес, пристройки, мобилизацию,* способы *словесного действия и борьбу*. Могу в логике поведения героини выполнять то *действие*, которое необходимо по её логике, а не по моей. Но оказывается, если я что-то про себя особое думаю и в душе у меня либо темно, либо давит какой-то эгоизм, то я на сцене не признаюсь, что я эгоистка.

Единственное, что артист должен любить – это из себя делать НЕ Я. Но один артист делает это наотмашь из всего себя, смело, отважно, а другой себя закрывает, а делает только НЕ Я. Один артист у меня играл с неподвижным лицом, ему было страшно тратиться, страшно делать это НЕ Я. Труслив что ли или очень высокого о себе мнения и боится кому-то показаться не таким, какой есть? И нужны специальные усилия открыть в артисте любовь к превращению в НЕ Я, хотя есть такие, которые обожают в НЕ Я превращаться. Это такие, кто не стремится к главным ролям, любит играть отрицательные роли, для них это не страшно.

Есть такие артисты, для которых строишь логику отрицательного героя, он в неё поиграл, поиграл и потихоньку подтягивает к тому, что он хороший человек. Ему страшно играть гадину, он как человек боится, а не то, что он как актер не может закрепить рисунок этой гадской роли, а потому что он как человек не хорош.

Есть другой вариант, когда я делаю роль смело, самозабвенно и двигаю роль, раскрываю перед зрителями роль, веду зрителей за ролью, а не сама выпендриваюсь перед ними.

Ось «НЕ Я и Зритель» связана с тем, если нам удаётся в жизни увидеть интересного НЕ Я и зритель открывает в этом сделанном НЕ Я что-то актуальное и новое для себя, то тогда мы на высоте, нам не стыдно, и мы с приличным лицом можем жить дальше. А если воплощение персонажа (кто такой персонаж, который перед нами) идёт по банальности, то зрителя тупим, портим. Он перестаёт разгадывать загадки, зачем разгадывать, когда примитивные и пошлые банальности подаются на блюдечке. Случается и так, что широкий Зритель совсем не понимает придуманного режиссёром и актёрами спектакля. И иногда театру приходится мириться с очень малым числом понимающих зрителей. Думаю, что такая ситуация имеет свои негативные особенности как и в том случае, когда огромной популярностью пользуются придуманные режиссёром банальности.

Пробежало перед тобой театральное искусство, ты и включиться не успел, а спектакль уже кончился, а какой ты пришёл, а почему с тобой ничего не случилось? Хорошие поэты знают, что если небольшому количеству знакомых нравятся их стихи, то и достаточно, если не зарабатывать этим денег, если о них не думать. Мария Петровых никогда не публиковалась, а все близкие знали, что она замечательная поэтесса.

Во всём этом треугольнике (Я и НЕ Я в сложном сочетании, Я и ЗРитель в сложном сочетании, ЗРитель и НЕ Я в сложном сочетании), по всем этим осям происходит довольно противоречивая работа. Можно представить себе, как эти оси и в плюс и в минус идут и в результате в нуле остаются. И Я дурной человек, и образ Я делаю пошло, и ЗРителю Я не нужен.

Весь этот комплекс вопросов и привел меня к значительности построенной когда-то нами с В.М. Букатовым структуре актёрских способностей, актёрской одаренности, актёрского творчества.

Итак, в результате наших рассуждений мы пришли к выводу, что и жизнь, и работа артиста над ролью, и почти каждое мгновение пребывания его на сцене связывает в неразрывный узел три факта Я, НЕ Я, ЗРитель.

*Технология* должна помогать отбирать жесты и убирать лишнее. Плохое владение т*ехнологией* делает НЕ Я менее интересным, похожим на других, банальным. А т*ехника* *действий* может позволить сделать исполнительский образ очень интересным. В лучших случаях у наших артистов так и получается.

### Социо-игровая технология

Если ты начинаешь с группой людей (детей, подростков, студентов) заниматься театральным искусством, надо сначала привести эту группу в состояние «слышанья» друг друга, то есть убрать нахалов, поднять «скромников», чтобы эти «скромники» решились что-то делать взяли на себя инициативу, а нахалы, чтобы инициативу ото всех не рвали. (Это, например, упражнение «круг»).

И методика нужна для того, чтобы на каком-то куске занятий происходили открытия: существа предмета, поведения, картинки, чтобы произошло открытие своих возможностей.

Если попробовать поискать ответ как *социо-игровая* технология отличается от того, чем занимаются психологи на своих тренингах, то легко заметить следующие обстоятельства. Потому что очень часто те педагоги, которые знакомятся с социо-игровой технологией и мы им говорим, что нужно занятие повернуть так-то и так-то, отвечают: мы это делали на психотренинге. И у нас наступает подсознательное отторжение, но не из чувства ревности, что мы делаем то же самое, а потому, что (мне представляется и как Петр Михайлович открыл когда-то) психотеннинг и социо-игровая технология так же, как и детская игра и игра артиста, очень похожие цветочки, но они растут на разных корнях. Игру вызывает потребность в вооруженности, а творчество актёра вызывает идеальная потребность в познании. Так же и *социо-игровые* приёмы организации коллектива и психотренинг – это разные вещи. Первая зиждется на стремлении учить и воспитывать участников, а вторая на желании познать себя и свои особенности.

В.М.Букатов говорит, что социо-игровая методика нужна для углубления в предмет и больше ни для чего. Не для того, чтобы просто играть, а для того, чтобы углубляться в понимание, чтобы глубже копать предмет изучения. Если на занятиях у студента нет *открытий* в предмете изучения или наработок в тренировке, то эти занятия для него прошли почти бесполезно. Хотя он может очень обогатиться участием в дружной компании и наблюдениями за взаимоотношениями своих сокурсников. Заподозрить, например, руководителя в нелюбви и пренебрежению лично к нему, данному ученику.

Поэтому в социо-игровой методике первые разминочные задания для коллективной групповой работы нацелены на сглаживание замкнутой застенчивости и безоглядной наглости. Чтобы что-то узнавать, в чём-то потренироваться, чтобы открылись глаза для восприятия открытий необходимо разбудить в себе смелость.

Открытия первого этапа, например, связаны с тем, кто Я (для педагога – это ты, мой ученик). Я не имеет права быть зажатым и скромным, потому, что Я нужен людям, значит, Я будет открывать что-то в людях и с людьми. Я не имеет права быть наглым, потому что это мешает людям. Когда студенты вместе с другими начнут о чём-то думать, что-то пробовать, то они должны быть свободны в выражении своих мыслей. Мы все попробуем, потом мы всё это сравним, а сравнив, без взаимных обид откроем лучший вариант.

Таким образом, социо-игровая методика придумана для *открытий*. А выступление артиста на сцене – это гармоническое сочетание Я, НЕ Я и ЗРитель. Если представить себе это в виде трёхсторонней призмы, то когда на каждом этапе жизни эти треугольники одинаковые, значит, всё идёт хорошо. Чаще всего всё перекошено: либо главное – ЗРитель, либо – НЕ Я (а это может быть до патологии), либо главное – Я, и тогда это – малые способности и очень робкое исполнительское искусство.

Обученные по *технологии* Ершова артисты растут как на дрожжах, После премьеры спектакли никогда не разрушаются, а становятся лучше и лучше – созревают.

## Приложения

## Несколько протоколов занятий

### Предуведомление

Передать на печатных страницах книги особенности звучания и телесные *пристройки* каждого из одиннадцати опорных простых *словесных действий* очень трудно и почти невозможно, но предлагаем читателю несколько полных протоколов, вводящих в тему (мы не сокращаем их в надежде, что читатель откроет для себя и некоторые чисто педагогические повороты в деле обучения и воспитания). Читатель увидит, что я занимаюсь *словесными действиями* не только с теми, кто готовится быть артистом. С будущими артистами занятия *словесными действиями* занимают практически весь третий семестр и строятся в особой последовательности, о которой будет сказано ниже. Именно в работе над *словесными действиями* обыкновенно возникает и крепнет желание артиста быть и достоверным, и оригинальным.

Приведённые стенограммы, я полагаю, позволят читателю понять основной пафос работы над *словесными дейст*виями, *параметрами борьбы* и вообще целесообразность знания этого материала буквально каждым человеком, но в подготовке собственно артиста в театральной педагогике эти разделы обучения имеют свои специфические задачи и цели. Цель – выявить интерес артиста к материалу своей будущей профессии, задача – обеспечить будущего артиста новой порцией представлений о специфике действия, об отличиях одного *действия* от другого.

## I

## Словесные действия

*Протокол фрагмента занятий с руководителями детских театральных коллективов*

### О чуткости

Если я могу взять (спеть) ноту «си» только после того, как спою все предыдущие ноты, то это одна история, а если я могу эту ноту спеть отдельно – это другая история. Если бы мы занимались музыкальным искусством, то и совершенствовались бы в этих знаниях и незнаниях.

А если бы мы занимались живописью? У художников есть чуткость к цвету, у архитекторов – к форме, а у некоторых людей есть средняя норма чуткости ко всему: и к цвету, и к форме, и к звуку. Много таких людей. У некоторых какого-то вида чуткости нет совсем.

Чуткость к театральному искусству связана с чуткостью к *действию*. Можно заниматься другим театром, и там будет чуткость к зрелищу, но не к *действию*. Чуткость к *действию* есть, когда люди на сцене не просто разговаривают, а что-то происходит во время разговора: переключается внимание, меняется *вес*, «звучит» в поведении симфония *пристроек*, симфония *оценок,* и это всё дышит и работает. А костюмы могут быть никакие, декорации тоже не важны, зато вот всё вышеперечисленное работает.

Среди всех этих чуткостей к *поведению* и *действию* есть чуткость к *речи***,** а для чуткости к *речи* очень нужны НОТЫ. С ними хорошо проверять чуткость, чтобы отличать одно от другого. Помните, Антон Семёнович Макаренко, говорил про педагогическое мастерство: если не научишься двадцатью пятью способами говорить: «Пойди сюда», то ты не педагог. А для нас, театральных людей, что это значит? Это значит, что когда я гляжу на своего ученика, которому мне надо что-то сказать, то я могу по-разному к нему подойти. Я в нем вижу разные особенности. Обыкновенно, как я его сейчас воспринимаю, так я ему и говорю, не задумываясь и ничем не отягощаясь: «Пойди сюда». И скорее всего, это если и педагогическое мастерство, то совершенно не осознанное, а ведь можно и подумать, если интуиция не подсказывает ничего оригинального. Вероятно, мастерство обнаруживается в умениях и знаниях, а талант в интуиции.

### Лирическое отступление о словесных действиях

Петр Михайлович Ершов уже в сороковых годах в своей первой статье в журнале «Театр» акцентировал высказывания К.С. Станиславского о *словесном действии*. Человек воздействует на партнёра не только когда трясёт его, бьет, подсаживается к нему, целует, обнимает, ласкает и т.д., но он ещё к партнёру словом обращается, воздействует на него словом.

В книге «Технология актёрского искусства» Петр Михайлович предложил классификацию *словесных действий*. Пока никто ничего лучше не придумал в связи с тем, что *действие* ни в какие словесные описания не укладывается. Очень трудно передать словами, как сделать то или другое *словесное воздействие*.

Как только человек обращается к партнёру, он *действует*. Театрально необразованным людям кажется, что слова - это и есть *действие*. Если говорить грамотным языком, театральным, то слова, которые нам дал драматург, - это интереснейшая загадка, и каждый решает её по-своему. Ищет мотивы поведения, возникновения слов и какие, следовательно, *действия* за словами.

Как только мы открываем рот, мы *действуем*. Это первое. Слушать на сцене труднее – это втрое. Слушая, не чуткий к искусству театра зритель всё время попадает в ловушку, обращая внимание только на слова. А если внимательно посмотреть за *бессловесными действиями* человека при произнесении слов, на способ произнесения этих слов (интонацию), то можно увидеть прямо противоположное сказанным словам. И как тогда это будет развиваться? Увидеть *действие* и есть чуткость. Вот какую чуткость мы должны совершенствовать в себе и воспитывать в детях, студентах, актёрах. Петр Михайлович назвал все эти *словесные действия* глаголами. Это оказалось очень неудачно, возможно, поэтому и не было востребовано в театре. Потому что глагол *просить* означает миллион *действий*. Теперь мы работаем с НОТАми.

Гениальность Ершова в том, что он, отвлёкшись от слов (текста), взял и обозначил *действия*, а слова к ним можно любые подбирать. И к заданным словам можно подбирать любые *действия.*

Попробуйте читать стихотворение К.Симонова «Жди меня» в разных *нотах* по технологии П.М.Ершова.

### О нотах

ПРЕ

*Предупреждать –* вэтом действии есть элемент враждебности, который существует в людях. Закрытость: я себя не открываю. Насторожен. Начинается или «сощур», или «бок». «Границы не переходи» – вот почему возникает палец. Представление о партнёре – враг, он может, конечно, сообразить, но открываться ему нельзя. «Я закрыт, я только намекаю, а ты уж сам, а я ничего не говорил». Это *действие* может быть важно для карьеры.

ПРИ

Если человек в основном *приказывает*, то других он воспринимает как неодушевлённые предметы, как делателей. «Я знаю, как мир устроен, поэтому, давай, ты туда, ты сюда». Так воспитывала комсомольская, пионерская общественная работа представление о порядке от мировоззрения до салюта.

ОТ

Мне нужно от вас уйти, вы мне надоели, но мне нужно вам что-то объяснить. Если в теле читается отмах (отмахиваться от партнёра), значит, там есть *нота* ОТ или её элементы. За этой *нотой* скрывается глагол *отделываться.* Самое главное – бросить партнёра в конце.

ОБЯ

Есть такой раздел в сознании у каждого человека, у нас и у того, с кем мы разговариваем, он называется мышление. Это такие способности, на которые мы рассчитываем, и если как следует будем отделять один предмет от другого, то, может быть, человек правильно свяжет в голове то, о чем мы говорим. Возникает такая речь, когда я хочу, чтобы у него в голове соединилось то, что, мне кажется, пока не соединяется: «Во-от э-то сту-у-ул». Если у вас появились жесты, «разгребающие туман», объясняющие, вы въехали в *ноту* ОБЯ.

Следующая *нота* подразумевает, что передо мной находится человек, в голове которого я должна навести порядок. Нота ОБЯ появляется там, где есть объясняющие жесты, но не указующие. Глагол *объяснять* вам ничего не говорит, а *действие* ОБЯ может. Я замираю и жду понимания. Когда я занимаюсь *объяснением*, то всякое его непонимание – это мой хлеб. Люди хорошо *объясняют*, когда разговаривают с глухими и иностранцами. Люди предполагают, что их могут не понять.

*Нота* ОБЯ у педагогических кадров хуже всего получается, учителя больше *отделываются* от учеников. Педагог думает, что ученику, стоящему перед ним, всё просто, а у него там такой непростой мир. Как там порядок навести?! Если я бережно и тщательно отношусь к наведению ясности в этом для меня непонятном мире, то получится действие *объяснять*. Педагоги редко пользуются этой *нотой*, и если я на открытом занятии слышу эту *ноту*, то я заведомо начинаю этого педагога уважать.

УЗ

Есть такая прелесть в человеческом сознании, как память. Психологи замечают, насколько я упрощённо описываю свойства психики. Память – хранилище. Я думаю, что в голове человека что-то хранится. Я его не рассматриваю как дурака и думаю, что он ко мне внимателен, но у него там хранится то, что меня интересует: «Ты можешь мне это сказать или нет?», «Это так или нет?», «У тебя в памяти это есть, как ты думаешь?». Вот я извлекаю что-то из памяти партнёра, и у нас это называется нота УЗ. В теле вопросы. Тело ожидает ответа. «Вопрос» – это замечательная педагогическая позиция незнания, а все педагоги бегут от этой *ноты*, как чёрт от ладана. Как это я чего-то не знаю – я всё знаю.

Нота УЗ получается, когда я не знаю как? Если бы учителя учились потщательнее работать с *нотой* УЗ. Если я не знаю, что у тебя в голове, на сердце, в душе, то я готов, я открыт к *действию* УЗ. Но у нас обычно так: я взрослый, а он маленький, разве я могу про него чего-нибудь не знать?! Даже если он уже большой, я всё равно про него все знаю. Учителя *нотой* УЗ пользуются очень редко, хотя, казалось бы, самые «учительские» *действия* ОБЯ и УЗ. Всё давят, давят, ни УЗ, ни ОБЯ. *Нота* ОТ чаще, чем ОБЯ, а УД чаще, чем УЗ. Смените *ноту*. Надо узнавать пока ученики не скажут: «Ну, нагрузите нас хоть чем-нибудь», и вот – можно грузить. Но сначала нужно перевести воспитанника в позицию «узнающего».

УТ

Эта *нота* появляется, если мне взбрело в голову, что передо мной только кладезь памяти. А мне нужно только положить что-то в эту память и все. Это *нота* УТ. *Утверждать* – это тяжелый вариант в общении между людьми. Партнёр меня не интересует, он мне нужен только как кошёлка: «Я в него положил». Голова кивает.

УП

Есть ещё такое свойство в человеческой психике, как самочувствие или чувство. Вдруг нам приходит в голову – почему это он веселится? Он должен чувствовать себя хуже; тогда, чтобы понизить его самочувствие, мы с ним начинаем соответственно разговаривать: «Как тебе не стыдно!» Эта *нота* называется УП – *упрекать*, понижать настроение.

Головой качать. Руки или тело трясутся: «Ну, почему ты мной недоволен?» Взрослые дети так разговаривают с родителями. Если по жизни «упрекать», то – вы все не то делаете, что надо делать.

Всё идёт не так, как должно идти. Несоответствие – в тебе, осознай это несоответствие. Я чувствую несоответствие реальной жизни с идеалами, и я думаю, что окружающие не правы. В жизни это несоответствие мы обрушиваем не на свои обязанности и права, в себе не хотим это несоответствие убирать, а вываливаем на других недовольство кем-то и обстоятельствами. *Упрекать* – тяжелая штука. Олег Николаевич Ефремов всю жизнь *упрекал* своих артистов и только *упрекать* учил.

ОБО

А противоположная ей *нота*ОБО – вселять бодрость, *ободрять*.

Если вас часто *упрекаю*т, можно понять, что вас воспринимают как слишком весёлую. Если вы слишком легкомысленны, попробуйте погрустить. Если от вас *отделываются*, значит, про вас думают, что вы приставуче-непонимающая. Не приставайте. Если вам *утверждают*, а не *узнают*, значит, вы не очень интересны почему-то. Попробуйте чем-нибудь удивить.

ОБО: Я вам облегчаю ситуацию. Так разговаривают с животными. Вселяют бодрость. Улучшают настроение. У меня этот обертон часто присутствует. Поднимаю. С детьми это не совсем надо, они и так бодро бегают, а вот с тётями надо. Тёти редко хотят работать бойко. «Оставьте нас в покое, мы посидим, мы тут учиться пришли», и с десятиклассниками без ОБО не обойтись. В этой *ноте* присутствует немножко высокий голос.

Например, нота ОТ: «Вы с одной стороны дураки, а с другой мне не нужны» – это сразу возникнет в теле, в конце партнера бросаешь. В *ноте* ОТ много пристройки «сверху», а в *ноте* ОБО больше пристройки «снизу».

Очень часто люди, знающие классификацию понаслышке, на этом месте говорят: «одобрять», но это другое. Ведь вы ноту «си» не называете нотой «ля». Это терминология.

### Лирическое отступление о терминологии

Это терминология. Когда театральный мир придёт к её пониманию, профессиональный уровень у актёров значительно повысится. Пётр Михайлович всегда говорил: «Актёров так мало, зачем с ними этим заниматься, вот с педагогами нужно заниматься, их много. Им нужно уметь отличать свои интонации, свои пристройки, приспособления».

УД

Моя знакомая М. Г. замечательно говорит (*удивляя*): «Я ни у кого никогда не просила денег». Она всегда чувствует себя драгоценностью, красавицей.

Я не могу от своих артистов добиться оправдания такой штуки – бывает в жизни, когда человек говорит, развивая мысль и начинает с того, что открывает рот, то есть берёт инициативу и её не отпускает, но слова появляются не сразу, такое «А...». Сколько раз я пыталась у своих артистов вставить эту логику поведения.

*Удивлять* – это значит понимать, какой бриллиант у меня в руке, и он сейчас откроется детям, студентам, партнёрам на сцене. Не просто: «Сейчас выступит артистка такая-то!», а – это… секрет.

Идя на урок, нужно иметь в кармане то, чем будешь *удивлять*. Предлагаю обучающимся задание: «Попробуйте сделать». И оцениваю его выполнение *удивляя*. Например (*удивляя*): «Нет, у вас опять не получилось! Ха-Ха!». Если вы относитесь к тому, чем вы занимаетесь, как к тайне, тогда можно применять *действие* *удивлять*: «Эта тайна для вас (учеников) не открылась!» И тайна откроется.

В жизни у человека, постоянно *удивляющего,* складывается в голове убеждение, что он очень необыкновенный – его так воспитали: всё, что ему в голову приходит, это необыкновенно, в этом виден определённый кругозор, и глупость, и избалованность. А про партнёра он думает, что тот – обыкновенный. Вот партнёр оценит его необыкновенность и ему лучше жить станет.

Хотя вообще *удивлять* – радостное дело, если там *приказ* и *упрёк* не добавляется. «Я – всем подарок». Или: «Это так интересно, необыкновенно то, что я знаю». Иногда и этим *удивляют.*

Ведь смотря, чем *удивлять.* Можно своими биологическими делами: «Я сегодня встала такая больная и пошла на занятия», «Как я кушать люблю, что с чем мешать» – это одно. Если идеями или своими знаниями – то другое. Моя знакомая, любимая приятельница, всё своими знаниями и мыслями *удивляет*, а мысли скучные, банальные, неинтересные. От этого становится ещё не интересней, просто слушать противно, а она всё *удивляет* и *удивляет*.

ПРО

Просьба, *просить.* Мне очень надо, срочно, конкретно и быстро. В *просьбе* трудно отказать. Это можно делать на любом тексте, только придумать заранее, что *просить*. Чтобы превратить слова в *действие* ПРО, нужно положить туда срочное дело.

Педагоги очень редко *просят*. Если ребёнок упрямый, *просьба* не подействует, нужно *удивлять* и т.д.

В *действии* ПРО есть такая логика: «Я знаю, какой должен быть порядок, теперь надо всё это сделать. Но ты – величина, ты – важный. Я знаю – как, но важный – ты. Ты мне не нужен, ты просто машина, которая всё делает. И теперь, если я очень подлижусь, то ты сделаешь». Люди часто *просят* о невозможном: «Пожалуйста, относитесь ко мне хорошо».

Когда мы строим картинку *действий* на сцене, мы всем этим пользуемся. В жизни мы часто слышим просьбы, в которых нет *действия* ПРО. В *ноте* ПРО руки вытянутые, просящие, добывающие, чтобы получить то, что надо. Даже если партнёр очень близко – тело тянется. Но если рука при этом трясётся, то это *нота* УП.

Почему надо *просить* именно так, как я сейчас описываю? «Нипочему», просто определённое *действие* так называется. *Просить* появляется тогда, когда нужно, чтоб другой что-то сделал, а он не делает, причём он не на самом деле не делает, а мне так кажется, у меня такое восприятие его поведения. Что у самого человека в голове варится – так он и разговаривает. А человек, который занимается театром, должен, во-первых, отличать одно от другого и слышать в жизни разницу, и чем тоньше, тем лучше, а во-вторых, этим владеть.

ЗВА

Считается, что я далеко от партнёра. Как сыграть отрывок, где все партнёры спрятались и *зовут* друг друга. Выразительность человеческой речи зависит от того, что человек думает о других. Хотела вам напомнить, что есть такое *действие*, но вы все время ко мне невнимательны. Вы действительно ко мне невнимательны, или я думаю, что вы ко мне невнимательны? И я буду все время немножко орать, звать вас, чтобы вы были ко мне внимательны.

Эту фантазию, что «ко мне невнимательны», педагог должен выкинуть на всю жизнь. Уважающий себя человек говорит шепотом, тихо. Нужно убрать подбородок. Подойти к ребёнку и тихо сказать: «Ты сейчас совсем не обращаешь внимания на то, на что нужно обращать внимание». ЗВА появляется, когда люди думают, что к ним невнимательны. Вы хотите, чтобы дети видели, что вы знаете, что они к вам невнимательны? Нет!

ЗВА появляется, когда люди ругаются – это скандалы, споры: «Слушай меня!», «Нет, слушай меня!» – тогда возникает ЗВА, этот оттенок в речи.Закройте глаза и попробуйте узнать, где тот человек, который должен быть к вам внимательнее, он близко? Далеко? Где он? И тогда из-за двери, в лесу как вы его позовёте? Это *словесное действие* *звать,*значит, обращать на себя внимание. Очень солидные и важные люди никогда не думают, что к ним невнимательны. Они говорят шепотом, тихонечко, без поднятого подбородка, без зова. А учителю свойственно – *звать* к чему-то там, привлекать.

**Задание.** Теперь покажите все одновременно любое (записанное ранее) предложение с интонацией *звать.* Этой фразой *звать*. Тело, подбородок, голос, всё должно быть *зовущим*. Можно шёпотом звать. Потренировались? Развернитесь ко мне.

Люди добрые, вы думаете каждый день буду приезжать и тренировать вас? Нет, не буду. Сейчас не потренируетесь, никогда в жизни больше не потренируетесь, и отличать одно от другого не будете. Посмотреть это мало, надо попробовать. Если я хочу привлечь внимание людей, то у меня в речи появляется эта интонация, это лицо, эта рука.

### Лирическое отступление «…люди добрые!?»

Это такой ход, когда неподъемные граждане не понимают, что я с ними занимаюсь уникальным делом, актерским искусством. И они думают, что они завтра попробуют или через час, но и артистам можно так же говорить: у нас эта работа только сегодня, а завтра будет другая работа.

**Задание.** Группа выходит на середину и начинает работать в какой-то *ноте* и *воздействует* на меня той нотой, которую вы выбрали. Если группа чётко работает, то я записываю, что эту *ноту* мы с вами проходили. Жесты должны быть соответствующие *нотам.*

**А как вы думаете**

При такой организации занятия нет ни одного человека, который бы не поучаствовал в происходящем.

А как вы думаете, для организации занятия имело значение, что вы вытащили бумажки вразнобой и записали эти *ноты* по бумажкам?

Классификацию *словесных действий* можно было выдавать как стройную систему, а тут вразброд, что вышло, то и вышло: стоп – давай знакомиться. И тогда получается, что вы естественным и живым путём идёте, вам не закладывается каркас в голову. Начали с любой точки, а потом эта точка оказывается в системе и система как-то усваивается.

В классификации *словесных действий* все *действия* объединены в пары как *воздействия* на чувства, волю, внимание, воображение, память, мышление – шесть разделов сознания. Потому что, когда человек обращается словом, он обращается к сознанию партнёра.

### Лирическое отступление о невозможности

Классификация *словесных действий* основана на законах высшей нервной деятельности (И.П.Павлов, И.М.Сеченов) на том, как связаны мысли с телом и мозгом. И пока никто ничего нового (я этим 50 лет своей жизни занимаюсь) не предложил. Бурлят, говорят, что это невозможно, мол, зачем *действия* закреплять. Не надо – не закрепляйте, а мне это в работе надо, поэтому я закрепляю и со своими учениками об этом разговариваю. Мы с вами сейчас разговариваем о безумных вещах, о чуткости к *действию.*

### Выразительная педагогическая речь или монотон

Если я, педагог – веду себя чутко, радостно, нахожусь в хорошей мобилизации и лёгком весе, то я реагирую на ваше поведение. Тело держит одну *ноту*, голова работает на другую *ноту*, тогда и получается не только педагогическая выразительная речь, но и актёрская тоже тоже. Если я играю роль в плохой мобилизации и в тяжёлом весе, то как я буду на поведение партнёра реагировать? Никак.

Один человек подвижно воспринимает мир. Другой точно знает, кто он и кто все остальные, причем все люди для него одинаковы. У такого человека, педагога, никакого передвижения в *словесных действиях* не будет – все время будет монотон, тот, другой или третий – всегда *упрекать* или всегда *приказывать* и т.д. Монотон в жизни зависит от плохого восприятия людей: все люди на одну «гребёнку» и я всегда одинаковая.

Или – я всегда разная: у меня то одна мысль, то другая, то третья, я могу думать про этого человека: «Не понимает? Нет! Он просто не хочет меня понять!» Но я могу понять того человека, с которым я говорю – из него надо что-то настойчиво вытребовать или его надо попросить.

Будьте какими хотите в жизни, но когда вы занимаетесь педагогикой, когда перед вами столько разных головок, то нельзя быть монотонным, ведь к одной головке надо так, а к другой эдак, к четвертой по-пятому, а потом надо обратиться ко всем вместе, а как ко всем вместе? Какой, в основном, *нотой* надо говорить?

**Задание.** Теперь нужно снова рассчитаться. (А.П. комментирует поведение некоторых педагогов: «Хорошо бы, если бы у нас была возможность полежать».) Первые, вторые соберитесь в группы. Быстрее, пожалуйста. Вокруг стула встаньте, пожалуйста, вот вам *нота,* тренируйтесь. Потренировались. Положили бумажку на стул и пошли к новому стулу. Так переходим ко всем стульям.

### Лирическое отступление о развитии школы Станиславского

В театретак – сначала, если возникает живая речь на сцене, то уже хорошо, хоть бы какая, но живая. А дальше начинается выбор: такая живая речь мне, режиссёру, подходит, а такая живая – не подходит. Мне нужна живая речь, и именно такая. Вот что значит актёрское мастерство, а не просто, чтобы лишь бы как-нибудь было живое, органичное, достоверное. Вот в чем развитие Петром Михайловичем школы Станиславского: не просто *действие,* а определённое *действие.* Конкретность этого *действия* и составляет центр этой школы.

## II

## Мастер-класс для педагогов дополнительного

## театрального образования

### Работа с прогульщиками

**А.П.** (подозвала к себе тех, кто был на прошлом занятии) Ваша работа будет состоять в том, что вы к этим «дурачкам» подойдёте и соберёте их в кучку или пойдете один в одну компанию, другой в другую и расскажете, что было на прошлом занятии, с чего мы с вами начинали. Они же с этого не начинают, потому что они не были. А сейчас хотите вспомнить и проверить, что вы им будете рассказывать? Можете взять тетрадочки.

**1-й:** Карточки-ремарки и тексты из «Царя Салтана». Мы проигрывали по ремаркам и наталкивались на трактовки.

**А.П.** Это вы далеко взяли. Какие ещё можно рассказать ступеньки людям?

**2-й**: Мы делились на три группы, где были *говорящие*, *слушающие*, *повторяющие*. Одна группа говорит, другая повторяет, а третья контролирует, одинаково или неодинаково говорят.

**А.П.** Мы работали со звучащим словом, смотрели, откуда берётся разнозвучие и как его объясняют в театре, как звучит одна и та же реплика с двумя разными ремарками, а потом это звучание ловили.

(Обращаясь к остальным). Люди добрые, кто хочет узнать, что было на прошлом занятии? Эти две девочки пойдут сейчас в конец класса, а кто хочет узнать, идите к ним.

### Продолжение занятия

**А.П.** Когда вы видите педагога или работаете сами педагогом, то в вашем поведении выражено, нравится ли вам эта работа, и это выражено в чем-то конкретном. Когда вы смотрите на человека и когда смотрят на вас, то по вашему поведению, без всяких знаний по *технике действий* вы видите: этому человеку нравится то, что он делает, он с удовольствием пришёл на урок или нет. Вы определяете это по *весу*. Если вы видите, что человек *мобилизован,* значит, он по- деловому относится к своей работе, он действительно считает минуты. А человек, который не считает минуты…? Когда на уроке нужно считать минуты, а когда этого делать не следует – это сложная, философская проблема.

В определённых случаях считать минуты – это мелочность, ерунда. Урок и жизнь, настроения и чувства не измеряются минутами. Помните, мы с вами делали упражнение «Волшебная палочка», когда нужно было начать предложение, а кто-то другой, тот, кому я передаю свою «волшебную палочку», будет его заканчивать? И я вас просила обратить внимание на то, что ребенку, получившему «волшебную палочку», очень трудно сочинить историю, даже – какое число «на два больше» данного – трудно сообразить. И вот когда он соображает, нужно, чтобы все остальные уважали эту его деятельность, его сочинение. Нельзя мешать и кричать: « Давай быстрей»! – когда ребёнок стоит-думает или неопределённо движется, потому, что не знает, что сказать – это надо уважать.

И в этом сопротивление секунд, которые убегают, и урок проходит, и тех секунд, которые нужны человеку, ребёнку, чтобы он думал, погружался в свои мысли, в свою память, в свои ассоциации, в своё воображение. На этом сочетании находится ритм урока. Этот ритм можно поймать, только если вы мобилизованы. А если вы не м*обилизованы*, то складывается такая ситуация: я пришёл на занятие, и вы обязаны меня слушать. А я буду думать, как получится: получится – быстро буду думать, не получится – медленно, как додумаюсь, так додумаюсь, а вы обязаны – сидеть у меня на занятиях.

Отсутствие *мобилизации* при желании сделать занятие пристойным приводит к *пристройке* «сверху», то есть к неравноправию, неравномерности: «вы мне обязаны», тогда я могу отдыхать на уроке и кричать, что ты у меня время отнимаешь. Редко у педагога бывает *лёгкий* *вес* во время ведения урока.

Показатели педагогической позиции читаются без слов, а в конечном счете, они выражаются в словах. Если педагог *мобилизован,* он понимает, что время идёт и что мысли учеников с каждой секундой меняются. А у педагога есть предмет, о котором он рассказывает, и совершенно неизвестно, какой кусок из этого предмета в следующую секунду ему надо предъявить ученикам. Если учитель всегда точно знает, что сначала говорить, что потом – тогда при чем здесь аудитория, с которой он разговаривает, ведь он должен как-то на неё реагировать.

### О социо-игровой технологии

Педагогическая деятельность состоит в том, чтобы педагог обеспечил каждому ученику движение в его ученическом понимании. Мы не можем требовать это движение, мы должны обеспечить это движение, чтобы он начал лучше и больше понимать. Как сделать, чтоб он начал писать, говорить и делать – всё самой говорить и делать? У меня такое представление, что чем меньше говорить, тем лучше. Потому что, когда педагог говорит, он развивает своё представление о предмете, но, что в учениках происходит в это время, он не знает.

Все социо-игровые технологии построены на этом: не рассказывать о том, какой ученик должен быть и что ему нужно знать и делать, а всё время погружать ученика в деятельность, чтобы он там крутился. Поэтому, когда я посылаю тех, кто был на прошлом занятии, к тем, кто не был, я, естественно, думаю об организации этой деятельности.

Каждый из вас уносит с занятий «своё», и, если взять ключевые слова к прошлому занятию, какие ключевые слова были бы? Встаньте, кто был на прошлом занятии, и по эстафете спереди назад назовите ключевое слово. Называют: «ремарка» и т.д. (не слышно). Те, кто не был на уроке, наверное, ничего не могут понять? (Возгласы: «Нам уже рассказали – понимаем.)

Каждый из вас, вспоминая занятие, вспоминал что-то своё, но, надеюсь, всем было понятно, что мы работали над словом под лозунгом «не всегда важно, что мы говорим, но всегда важно как».

### Театральное искусство – портрет жизни

Педагогическая и, конечно ж, театральная деятельность это – *как.* Одну и ту же пьесу можно играть по-разному, стихи можно читать по-разному, потому что это – *как.* *Что* тоже важно, но *как* важнее. Это эстетическая проблема, и, конечно, её можно оспаривать.

Что для живописи лучше: плохо написанный портрет хорошего человека или хорошо написанный портрет никакого человека? Конечно, второе, т.к. хорошо написанный портрет обязательно будет нести душу художника. А плохо написанный портрет даже очень интересного человека ничего не скажет, кроме того, что у него были нос и глаза.

Когда мы с вами занимаемся театральным искусством, мы тоже делаем портрет жизни, как мы эту жизнь понимаем. И поэтому мне представляется, что, занимаясь театральным искусством, мы не один раз погружаем ребёнка в жизнь. Мы его знакомим с жизнью, которая отображена в литературном произведении, потом мы знакомим его с пониманием драматического текста. Почему драматург именно такие слова, такие реплики написал? И отвечаем: «Мы думаем, что это взялось оттуда-то».

На мой взгляд, непозволительно говорить: «Автор хотел сказать….» Откуда ты знаешь, что он хотел сказать? Это запрещённая формулировка, и я тем, кто хочет быть моим учеником, так рассуждать категорически запрещала. Что автор хотел сказать – это *как* написан текст, теперь разгадывай, что в этом тексте. Есть *твоё* понимание этого текста, и ты не можешь говорить про понимание автора и других людей. Спектакль – это текст (автора), плюс *моё* (режиссера) понимание этого текста, плюс *твоё* (актёра) воплощение этого текста. А как ты его будешь воплощать? Например, как *ты* будешь играть тревогу? *Мне* кажется, что здесь персонаж делает необыкновенное сообщение, а как *ты* будешь это делать? А как *по-твоему* делаются необыкновенные сообщения? А тут персонаж говорит: «Забудь»!

Я вам рассказывала, как второклассники переводили речь с цифр на язык? Один встает и говорит странным тоном: «Тридцать восемь!». Мы ему переводим, переводим, а там было: «Забудь!»

Живая речь от неживой отличается тем, *как* слова прилепляются друг к другу и *какая* там из слов получается картинка.

### Изучаем ноты

*Словесные действия* определяются не текстом, а тем, зачем их говорят. Ершов предложил классификацию из одиннадцати простых *словесных действий*.

А сейчас, сколько хлопков, столько человек сцепились за руки: раз, два, три. Определите кто у вас первый, второй, третий работник. Второй человек подошёл к столу и достал три бумажки для своей тройки. Быстрей. У кого в тройке разные *нотки*? Это – секретные знаки, такие как ДО, РЕ, МИ, ФА, СОЛЬ, ЛЯ, СИ.

На том уроке выяснилось, что многие могут спеть ДО. И сейчас у вас в руках *ноты*, но вы ещё не знаете, как они звучат.

Все помнят стихотворение «Где ты была сегодня, киска»? Тут можно представить себе двух спрашивающих и одну отвечающую, поэтому вас в группах по трое. Давайте я покажу вам, как звучит ваша первая *нотка,* точнее сказать *аккорд* УД, УП, ПРО. (Показ) Вот тут написана такая мелодия.

Какой бы у меня ни был текст, я работаю в этой *ноте,* в этом *аккорде.* Если у меня есть эта система знаний, то тогда *ноты* что-то мне подсказывают. Другое дело – научиться их толково делать, отличать друг от друга. В актёрской *технике* это необходимо для осознания отличия одного *действия* от другого. Не просто говорю актёру: «Действуй», а одно *действие* отличается от другого. Когда начинаешь отличать одно *действие* от другого, тогда вообще начинаешь видеть: это поведение актера на сцене – *действие,* а это – не *действие*, а просто словоговорение. Как не все звуки, созданные на рояле, музыка, не все слова, написанные на бумаге, проза, так не все происходящее на сцене – *действие и взаимодействие*. Артисты говорят выразительно слова и всё. Мой отец, Петр Михайлович, называл это «кружевом из людей»: характеров нет, психологического реализма нет.

А теперь те, кто с одинаковыми *нотками,* сядьте рядом. Так все компании поменяют место. (Обращаясь к тем участникам, которые не хотят пересаживаться). Для того, чтобы совершать следующую работу, нужна подвижность души и тела, а вы, не сходя с места, хотите работать?!

У вас какая *нота,* отвечайте хором (хором не получается, педагоги выясняют, сколько всего сейчас в работе *нот,* какой *ноты* не хватает).

Сколько *нот* всего в нашей гамме? (Отвечают, что одиннадцать). Если я (педагог) так спотыкалась на этом числе, то кто-нибудь из учеников запомнит, сколько всего *нот*? Вот в чём полезность спотыкаться. Ты (педагог) спотыкаешься и ищешь выхода, а вдруг тебе ученики говорят: «Одиннадцать».

Потренируемся. Сначала я поговорю с каждой командой, а вы потом будете разговаривать друг с другом, только в своей *ноте*. Задание – держать свою *ноту* на любом тексте.

В книге «Технология актерского искусства» все *словесные действия* описаны, но, вы представляете, как трудно описать *действие*, почти невозможно. Нужно звучать: выпускать звуковую книжку.

Сейчас, когда вы будете пробовать, каждый наверняка будет задевать за соседнюю *ноту*, а мастерство пианиста в том, чтобы не задевать за соседнюю клавишу. Но пока мы говорим не о мастерстве, а просто о знании.

Работаем так: человек берёт *ноту*, я её немножко поправляю, а вы пробуйте поймать, так как через минуту вы кинетесь в работу с другой парой. На сцене мы рисуем *действиями*. Если у вас чуткости к ним нет, то невозможно заниматься театром, это все равно, что музыке обучаться без слуха. Чуткость к *действию* проявляется на *словесных действиях.*

*Нота* ПРЕ – это когда я не открываю всего, намекаю, ПРЕ – это недоговаривание, это – рамка, поэтому и палец так идёт предупреждающе, а в *ноте* УД наоборот – открываю всё.

Пересядьте, чтоб стул был посередине. Половина группы *просит*, другая *приказывает*. (Группы попробовали). Очень много было *действия* «отделываться». Брошенная рука – это *отделываться,* а в *действии* «просить» рука ждёт. Просьба, требование – нужно вынимать что-то из партнёра, вцепляешься и просишь: «Дай руку, пожалуйста». У меня (просящей) весь организм связан с тем, что я жду её руки сюда, только ожидание этой руки. Петр Михайлович написал, мол, закрепили *действие* «просить»*.* Пятьдесят лет люди читают и говорят: «С какой стати именно это – «просить»? Я по-другому прошу! Разве это не просьба?!»

### Лирическое отступление о здоровых действиях

Нет положительных или отрицательных *словесных действий.* *Узнавать и ободрять* – самые здоровые *действия*. *Объяснять* не совсем положительное, потому что ты думаешь, что в той голове которой ты объясняешь всё трудно, а может, там всё легко. Но вообще все *действия* хороши. Я долгое время говорила, что *отделываться* – плохое *действие,* но Букатов меня от этого категорически отучил. Он говорит, что от всякого «сволочизма» надо *отделываться*. В педагогике это всякое ябедничество, попрошайничество, подлизывание – это то, от чего надо отделываться. Когда тебя спрашивают о чем-то, а ты *отделываешься* – это нехорошо, а если пристают – *отделывайся*.

Когда я  *отделываюсь,* я партнёра считаю дураком. Ты – дурак, поэтому мне требуется тебе что-то объяснять. Но отстань, так как ты мне не важен и не интересен. Обслуживающий персонал этим хорошо владеет.

*Объяснять* – это почти как *удивлять*, только там другой интерес. Если ты поймёшь, что у меня в голове есть, то ты, может быть, поймёшь, что это необыкновенно. В «удивлять» есть интерес к партнёру, чтобы и среди его мозгов это стало необыкновенным.

*Словесные действия* – это опорные *действия*, чистые *ноты*. Они или есть, или их нет, и больше это ни с чем не связано. Эти слова я говорю, например, для того, чтобы вы меня пожалели. *Действия* и слова – это совсем разные вещи. И если вы их различаете, то вам становится гораздо богаче работать.

*Просить* – это вынимать из партнёра то, что тебе надо. А если в тексте нет слова «просить», а задано *действие* «просить», как это влияет на характер персонажа, на рисунок того, что происходит на сцене на самом деле. В нашем театре считается постыдным играть то, что написано. Лучше играть, то, что придумано, а чтобы это осуществить, нужно интересно придумать.

ПРИ – это почти то же самое, что и ПРО, только в *пристройке* «сверху». Упражнение для двоих: «приказ на приказ», то есть у каждого исполнителя в каждом новом *воздействии* всё выше и выше *пристройка*.

ПРЕ – намек, скрытность, которая проявляется в интонации вверх. *Приказ с предупреждением* – это типичная угроза, и некоторые из вас это делали. Головой не кивать. ПРЕ и ПРИ делаются из воли, поэтому смешно, когда волей занимаются, текстом «В лесу родилась елочка». Смешно на *действии* ПРИ сделать любовное объяснение. Интересно все этюды играть на одну *ноту.*

УД – не удивляться, а удивлять.

Когда мы хотим построить на сцене скандал, без *ноты* ЗВА он не получится. Я хочу, чтобы он был ко мне внимателен, а он хочет, чтобы я был к нему внимателен. И в школе учителя всегда думают, что к ним невнимательны. Если в семьях наблюдается такая атмосфера, то это плохая атмосфера. Воспитанные люди раньше подходили и говорили: « Простите, можно вас побеспокоить?» Или звали колокольчиком. Если бы это был барчук, то нянька оделась бы, пошла и сказала: «Барин, Алексей Иваныч, вас матушка домой зовет», а не орала бы из окна: «Алексей Иваныч!» ЗВА - это *действие,* предполагающее невнимание, оно делается из невнимания.

Если играть любой отрывок с *нотой* ЗВА, может получиться сексуальная эротика. Для этого строим так мизансцену, чтобы партнёр был отделен от партнёра стеной, был невидим.

Поменялись все местами (педагоги выполнили задание). Это называется «не поменялись местами», а сели на другое место, так как команда «поменялись местами» означает, что нашли сначала партнёра, с которым меняемся и тогда поменялись.

ОБО – вселять бодрость, поднимать настроение человека. В моей педагогической работе нота ОБО всегда присутствует. Не в чистом виде. Высокий тон, к легкому *весу* наверх – ученик себя почувствует лучше и сделает то, о чём его просят. Брошенные руки это *отделываться.*

УЗ – не поддаваться на ответы. Когда я разговариваю с человеком и не знаю, что он думает, я только его «думаньем» и занимаюсь. Я не про себя рассказываю, я не ему отвечаю, я его мыслями занимаюсь, и тогда будет *действие* *узнавать*. Заставьте себя как женщину и как учительницу задавать вопросы, и произойдёт чудо – вы вдруг станете нормальным человеком, а не занудой, которая одни ответы даёт. *Узнавать* – это смотреть на человека (любого: ребёнка, мужа, соседа и т.д.), как на таинственный, уникальный объект. «Вопросы» – это самое здоровое *действие*.

В чём секрет успеха упражнения «шапка вопросов»? Для того, чтобы человек что-то говорил, надо, чтобы его спрашивали, а не приказывали ему: «Говори, я тебя слушаю…» *Действие* УЗ – это вопрос – так или не так? Неподвижность рук и тела. УТ – это окончательный (например – кивок вниз головой) ответ.

Другой вариант: я что-то понимаю, а эта голова не понимает. Потому что на самом деле связи вещей тонкие, и не надо делать вид, что они жирные, толстые и всем понятные. И если представить себе, что мир сложен, а не прост, тогда появится *действие* ОБЯ – *объяснять.*

*Действие* – такая неуловимая штука, как звук, свет, которые невозможно описать, и то, что возникает в голове человека, когда он читает два слова в стихотворении или в прозе, тоже невозможно описать. Например: «Жемчужина страданья».

Я ищу слова, чтобы связать то, что у него не связывается в голове. Как туман разгребаю, проверяя каждый шаг. Когда человеку *объясняешь,* у него в голове что-то связывается и он вам выдаёт ответ. В *действии* ОБЯ в теле читается готовность бесконечно наводить порядок. А если в теле отмах, то это *действие* ОТ. *Действие* ОТ – обидное: «Дураки, запомните»! Взрослые дети с матерями так разговаривают: «Где был?». «Там!»

## III

## Протокол фрагментов занятия со студентами III театрального курса Карельского Училища Культуры (2005)

*Записала с DVD студентка 4 курса Карельского Училища Культуры Большакова Янина*

### 1. Работа над баснями И.А. Крылова.

Для работы над *словесными* *действиями* мы взяли хорошо знакомую нам басню «Стрекоза и муравей». Все мы еще с детства помним:

Попрыгунья-Стрекоза

Лето красное пропела;

Оглянуться не успела,

Как зима катит в глаза…

*Лера Ломакина прочитала басню. Александра Петровна ее похвалила, но отметила:*

…Если вы рассказываете про такую стрекозу, так ведь и рассказ начинается про ***такую*** стрекозу: «Попрыгунья-Стрекоза лето красное пропела, оглянуться не успела, как зима катит в глаза…»А тут вдруг зима! Еще бы, сообразила – она тут к муравью: «А ну-ка, не оставь меня!»

Так что, если вы задумали хоть что-то конкретное, тогда все вокруг к этому собирается. Это не такая размазанная каша по тарелке, а это же структурное произведение, в котором вы за все на свете ответственны!

*Эту же басню прочитала Лена Лобанцова. Комментарий Александры Петровны:*

…У нее еще было ПРИ и ОТ. Если вы рассказываете о такой стрекозе, то ведь тогда там все эти: «да кому же в ум придет на желудок петь голодный!»

Когда ты начинаешь понимать, то ты хоть четыре раза подряд прочитаешь эту басню по-разному, потому что это ведь тогда всЁ начинает играть. Единственное, что не будет играть, если речь ***неживая.*** Тогда, что ни играй, это все равно, что называется, «колбаса из глины», что «апельсины из глины», что «фрукты, яблоки, конфеты – ну, что хотите, - помидоры, картошка…Если все неживое, все из глины, то что ни делай…

А если ***живое***, то это живая речь, живой глаз, живое *действие*, живой *рассказчик* и живое приспособление.

А если я просто живой наглец, который думает, что от того, что я вытворяю, на меня должны радоваться и хвалить меня, то это тоже все из глины.

Вот так вот. Все, что мы делаем, все нас демонстрирует и предъявляет миру, какие мы есть.

Хорошо бы, Елена Анатольевна, чтобы они взяли какую-нибудь новенькую басню для актерского мастерства, не для занятий по сценической речи – это особая история, а для актерского мастерства. Если они возьмут басню и …Вот сейчас мы попробовали два *словесных* *действия*: сначала мы рассказчику давали одно *словесное действие*, потом мы прибавили *словесное действие* персонажам. Но сначала на все *словесные действия* басню рассказать. Вот вы рассказывали на *действие* ПРЕДУПРЕЖДАТЬ**,** да? А если на *действие* ОБЪЯСНЯТЬ? А если на *действие* ОБОДРЯТЬ? А если на действие ПРИКАЗЫВАТЬ? Так вот: всю басню – на одно *действие*, а потом персонажей на разные *действия*. И тогда у будущих артистов, может быть, возникнет фантазия, что через конкретизацию *действия* можно выйти к замыслу, идее, к какому-то мировоззренческо-философскому открытию позиции. Через конкретное *действие* – туда. Не от общих замыслов к конкретному *действию*, а наоборот. В общем, ремесленник может и так делать – это профан, или нехудожник. Он, конечно, от замыслов идет. А художник, я думаю, от конкретного.

Я очень люблю картины одного художника. «Как это у вас получилось?! Как здорово! Какая поэзия! Какое-то все, как весь мир…» «Да нет. Это я просто хотел сделать зацикленный круг». Букет, так чтобы он весь вот так вот кругом. У него был такой технический прием, задумка такая, так вот хотелось. Вот это он увидел как круг, треугольник, квадрат. Вот он что-то увидел и это делал. А мне, зрителю, совершенно без разницы, я просто смотрю на картинку.

### 2. Работа над отрывками из пьес А.Н.Островского.

Во время своей работы следующего периода, нужно каждую роль пройти по всем одиннадцати *нотам*, даже со ЗВАТЬ (но со ЗВА осторожней, там надо всех попрятать)

*Отрывок из пьесы «Не в свои сани не садись» (2 действие, явление 3). На сцене Сергей Барадынко (Бородкин), Лена Вакулаева (Арина Федотовна) и Лена Кирьянова (Авдотья Максимовна). Александра Петровна наобум распределила ноты: Барадынко – ПРИ, Вакулаева – УД, Кирьянова – ОБЯ.*

Ну что вы зеваете, здесь все очень нечисто! Ну что это за действие? Я не понимаю, что за действие делает девочка (Кирьянова). По-моему, ей было задано ОБЯ. Ну это же абсолютно непохоже! Там – УДИВЛЯТЬ, ОТДЕЛЫВАТЬСЯ, УТВЕРЖДАТЬ, ну, чуть-чуть ОБЪЯСНЯТЬ. И ПРИКАЗ тоже непохож (Сереже). Это действие «не готов», не похожее на ОБЪЯСНЯТЬ.

*Показ отрывка. По ходу действия Кирьянову заменяет Люся Суринт, а ее – Аня Мальбек. Александра Петровна параллельно делает замечания. Обращаясь к Вакулаевой, у которой нота УД:*

Это же тайна! Я такая таинственная…

Показ отрывка закончен.

Безобразие! Почему вы с книжками работаете? В принципе, так нельзя. Опытный артист может работать с книжкой. Он пристроен ОБЪЯСНЯТЬ, только не знает, какие слова ему надо говорить. Смотрит, не отстраиваясь ОБЪЯСНЯТЬ. Тут дальше он опять не знает, какие слова говорить – опять в книжку посмотрит.

**Аня спросила:** Как ОБЪЯСНЯТЬ, задавая вопрос?

**Александра Петровна:** Вообще ОБЪЯСНЯТЬ – там всегда понятно.

**Аня:** Если вопросительное предложение.

*Александра Петровна показала, соединив УЗ и ОБЯ. Затем она заново распределила ноты. Теперь у Барадынко – ОБО, у Вакулаевой – ОТ, а у Кирьяновой – ПРЕ. Показ того же отрывка. По завершении:*

Ну, все понятно: совершенно иной расклад ситуации.

Так, что является сейчас главным вольтом вашей работы? Когда вы говорите текст, у вас во фразе много ударных слов. Соответственно, это не живая речь. Ну, конечно, для технического упражнения, для тренировки мускулатуры можно делать все, что угодно. Но это не тренировка души, раз это неживая речь. А живая речь – это одно ударное слово. Это вещь, которая, в общем-то, совсем не освоена в актёрской профессии распространенным вариантом.

И когда вам тягостно что-то смотреть на сцене, это, скорее всего, – артист делает все слова ударными. Когда артист делает одно ударение во фразе, всегда смотреть легко. Когда много ударных слов – плохо.

*Возвращаемся к работе над отрывками. Александра Петровна дала задание зрителям: если они видят, что нота не берется, нужно идти помогать. Отрывок из пьесы «Бесприданница» (2 действие, явление 6). На сцене Николай Янов (Карандышев), Настя Похмельных (Лариса), Женя Кириллова (Огудалова). Ноты распределились следующим образом (принцип тот же, наобум): Янов – УЗ, Похмельных – ПРО, Кириллова – УП.*

Ну-ка, сделайте нормально УПРЕКАТЬ. А вторая девочка должна была делать ПРОСИТЬ? Ну, чего же вы такими ногами ходите, где ПРО? Где *мобилизация*? Это же ПРОСИТЬ, а не «разговаривать». А это разве УЗ?

*Студенты еще раз попытались «взять свою ноту». В процессе работы Колю заменяет Марьяна Кушнир.*

«Я вас не понимаю», – вот и все УЗНАВАТЬ. Ребята, если вы не заставите себя делать то *действие*, какое надо делать, вы ничего нового не приобретете. Вы как с выражением играли, так и будете с выражением играть. Если вы себя введете в эти рельсы, вы что-то новенькое найдете.

*На сцене вновь Николай Янов (Карандышев), Настя Похмельных (Лариса), Женя Кириллова (Огудалова). Новое задание от Александры Петровны:*

Ну, что ж, сыграем дурь абсолютную – все делают *ноту* ЗВАТЬ. Коля будет УТВЕРЖДАТЬ. Вам нужно чем-то категорически заняться и ЗВАТЬ его, чтоб он помог. Девчонки, ну-ка, начните шушукаться между собой.

*Несмотря на подсказку Александры Петровны, логичного существования в заданных нотах не получилось. А почему?*

Коля, если у партнера действие ЗВАТЬ, ну разве можно у него перед глазами стоять? Это значит – убить партнера. У него *действие* ЗВА, ты же знаешь, что у него ЗВА, значит, не обращай на него внимания. И поэтому, если вы там сели рядом, то на мать (Огудалову) не смотреть, только на Ларису. Так, чтобы ей даже видно было, что вы на нее не смотрите.

*После некоторых замечаний показ отрывка возобновился, однако Александра Петровна очень скоро его прервала:*

Конечно, я вам очень трудное задание дала. Если бы мне такое досталось, я бы нашла какое-то…

*Не договорив, Александра Петровна нагибается, закрыв лицо руками, и кричит: «Юлий Капитоныч! В деревню!» Действие после наглядного примера, казалось бы, должно «пойти». Но показ опять прерывается.*

Если дана такая дикая задача, как ЗВАТЬ, то тут всю сцену можно заполнить: то под стул заползти, то под стол, то под ковер…

Коля, если вам дано *действие* УТВЕРЖДАТЬ, а у вас такая фраза, которая почти что вопросительная, значит, нужно найти главное ударное слово и его УТВЕРДИТЬ. Конечно, это ненормальная логика получается, а иначе, зачем пробовать-то разные *действия*? Разные *действия* приводят к другой логике, к другому характеру, к другим приспособлениям к партнеру. Они выводят артиста из банальности.

Если я знаю, что партнер меня ЗОВЕТ, то нельзя давать ему внимание. Если я ЗОВУ, то мне куда-то нужно его ЗВАТЬ. Может быть, сыграть это в разных комнатах (я сейчас про «Бесприданницу» думаю)? Вообще три комнаты на сцене построить. В одной комнате мамка кричит: «Юлий Капитоныч, Лариса-то у нас в деревню собралась!» Лариса из другой кричит: «Юлий Капитоныч, увезите меня быстрее в деревню!» А он из этой комнаты кричит: «А я не понимаю!» Если вы так проработаете весь отрывок, будете настойчивы, то выяснится, что вы там такую горячку устраиваете! Но если вы это сделаете…

*На сцену вышла следующая тройка. Отрывок из пьесы «На всякого мудреца довольно простоты» (2 действие, явление 3). Ноты распределились следующим образом: Ольга Лосева (Мамаева) и Сергей Яковлев (Мамаев) – ЗВА, Лера Ломакина (Глумова) – ОБО.*

*Не останавливая показ отрывка, Александра Петровна похвалила Сергея: «Молодец,* Сережа! Она (Лера Ломакина) к нему, а он к ней задом. И все время задом».

*Этой тройке удалось продержаться в своих нотах почти до конца отрывка, но все-таки их пришлось остановить:*

Потерял, потерял (Сереже). Мне показалось, что он не знал, куда двинуться в *действии* ЗВАТЬ. Да? «Я еду!» – такой текст? Надо сразу придумывать. «Я еду!» – крикнуть на улицу, чтоб закладывали (лошадей). Если б кто-нибудь из них от вас отвернулся задом…Но это ж надо придумать! Или в это время мамаша (Глумова) отвернулась и хочет что-то говорить свое, тогда ей: «Я еду!» Вот и будет ЗВАТЬ.

Александра Петровна дает новые *ноты,* роли остаются те же. Теперь у Яковлева – ОБЯ, у Лосевой – ПРЕ, у Ломакиной – ПРИ. Так как Сергею не удавалось «въехать» в заданную ноту, его заменил Сарен Илья. Показ прерывается замечанием:

В ПРИКАЗЕ нужно все фразы скрутить в одну: мелко, четко и *действенно*.

*Далее последовал показ отрывка, а после него – новое задание: разбиться на тройки, каждый тянет карточку с нотой. Во время показа зрители следят за «безобразиями» (это может быть непопадание в ноту, нечистое выполнение и т.д.) в отрывке. Кто увидит три, тот встает.*

*Отрывок «На всякого мудреца довольно простоты». На сцене Илья Сарен (Мамаев) – ПРЕ, Лера Ломакина (Глумова) – ее нота осталась загадкой, Оля Лосева (Мамаева) – ОТ.*

*Затем на сцену вышла другая тройка исполнителей данного отрывка: Яна Большакова (Глумова) – ОТ, Ольга Громогласова (Мамаев) – ОТ, Люда Красинькова (Мамаева) – УД. Все ноты были понятны. Вот что сказала Александра Петровна, обращаясь к Яне:*

Что ж в длинном монологе ОТДЕЛЫВАТЬСЯ перестала? «У него еще другое безобразие в голове: ему однажды сон приснился, там ангелы будто слетелись и говорят ему. А еще говорят: люби своих начальников». Надо стереотипы-то ломать.

*Отрывок из пьесы «Не в свои сани не садись». Лена Тимукова (Бородкин) – ОТ, Люся Суринт (Авдотья Максимовна) – УД, Аня Мальбек (Арина Федотовна) – так и не произнесла ни слова, поэтому мы не могли определить ее словесное действие. Отрывок был остановлен, не успев начаться:*

Стоп! Вот это *действие* (Люсе) – то ли ОБО, то ли ОБЯ, то ли УД?! Вы так говорите: «Здравствуйте!» – сказала Александра Петровна, скопировав Люсю, которая постоянно «клевала» носом. А тут надо: «Здравствуйте!» – это ***я*** с вами здороваюсь. А это вот («клевать») – пристройка «снизу»: то ли ПРОСИТЬ, то ли ОБОДРЯТЬ. А так, это совсем не УДИВЛЯТЬ.

*Отрывок из пьесы «На всякого мудреца довольно простоты». На сцене Артем Боняков (Мамаев) – ОБО, Марьяна Кушнир (Глумова) – ПРЕ, Лена Лобанцова (Мамаева) – УЗ. Александра Петровна заметила:*

Чувствуете, УПРЕК пошел? (к Марьяне). «Я вам намекаю, а вы не понимаете, и тогда я добавляю ПРЕДУПРЕЖДАТЬ – УПРЕКАТЬ. Ну, по-простому – да. А если этот барьер надо взять?

Артем, у тебя ОБОДРЯТЬ, а у Лены УЗНАВАТЬ? Это же совсем другой подтекст! Нужно придумать такие предлагаемые обстоятельства, чтобы *ноты* узнавались.

*Отрывок из пьесы «Не в свои сани не садись». Сергей Барадынко (Бородкин) – УД, Лена Вакулаева (Арина Федотовна) – не проронила ни слова, Лена Кирьянова (Авдотья Максимовна) - ОТ. Показ очень скоро был приостановлен:*

Стоп. Ну, все потерялось…Мы же смотрим, рисует ли художник голубой краской рисунок. А когда он рисует голубой, потом – черной, потом – белой, потом – желтой… А мы смотрим, может ли он голубой нарисовать?

*Сергея Барадынко заменяет Сергей Яковлев, у него нота УД. После не совсем удачной пробы состоялся такой разговор:*

**Александра Петровна:** …Я такой удивительный: обладаю такой информацией.

**Сергей Яковлев:** А можно УДИВЛЯТЬ и ОТДЕЛЫВАТЬСЯ?

**Александра Петровна:** Конечно, на самом деле можно. Все можно! Но мы сейчас рисуем рисунок одним цветом.

**Сергей Барадынко:** Получается – ты УДИВЛЯЕШЬ и ждешь реакции?

**Александра Петровна:** Конечно.

**Сергей Барадынко:** А если я ОТДЕЛЫВАЮСЬ?

**Александра Петровна:** Как соединить УДИВЛЯТЬ с ОТДЕЛЫВАТЬСЯ? ЭТО очень распространено: «Я все очень хорошо знаю и плевать мне на вас!» Тут такой самоуверенный человек. Это не очень приятный оттенок, если он такой есть в жизни.

*Затем Александра Петровна обратилась к Кирьяновой:*

ОТДЕЛЫВАТЬСЯ тоже не очень получилось. «Вы что тятеньку ждете? Не ждите. Он скоро придет». Если вы хотите ОТДЕЛЫВАТЬСЯ на каждом слове, это вообще… Поработаете – увидите, как фразы ломаются, как ударные слова меняются. Это от *действия* очень зависит. А *действие* в тексте не написано. *Действие* – наша с вами актерская забота.

*Отрывок из пьесы «Бесприданница». На сцене Николай Янов (Карандышев) – ?, Настя Похмельных (Лариса) – ЗВА, Женя Кириллова (Огудалова). Наверное, Александра Петровна заметила, что студенты немного подустали («фальшивили» в нотах), и решила отпустить нас на перерыв. Но это уже другая история.*

### Беседа во время перерыва.

**Коля Янов:** Актеры должны играть так, чтобы им верили. В кино, наверное, лучше работать: там дубли, а в театре – нет.

**Александра Петровна:** В кино актеру требуется сыграть маленький кусочек. Там ты не играешь целое *действие*, ты сыграл маленький эпизод. И все равно, можно сыграть и это плохо, никак. А можно – великолепно.

**Оля Лосева:** А где легче?

**Александра Петровна:** Легче… Ну, там свои трудности жуткие есть. Я никогда не снималась в кино – не знаю, а так артисты хорошие говорят, что, конечно, отдают предпочтение театру, потому что это – творческая работа, которая непрерывно длится, и ты живешь, плывешь по этой реке. В кино не то: сначала поплыл здесь, а теперь тебя перенесли на другую часть планеты – плыви там. Так ведь кино-то сделано. Кино кусками делается.

**Сергей Яковлев:** Как вы относитесь к спектаклям по телевизору?

**Александра Петровна:** Я практически не смотрю телевизор, потому что считаю, что это гадость, которая жрет мои мозги. Как много на свете есть книг, литературы, музыки, живых людей, а я буду эту ерунду смотреть: отсеянную, отобранную, отщелканную… Я как телевизор посмотрю, как в помойке искупаюсь, не могу! Мне почти стыдно делается. Я, конечно же, вас уговариваю телевизор не смотреть вообще. Это просто нехорошая трата и позорная трата времени.

**Оля Лосева:** А канал «Культура»?

**Александра Петровна:** Да, канал «Культура» – что-то.

**Сергей Яковлев:** Я имею в виду, спектакль по телевизору – это совсем другое? То есть лучше вообще не смотреть?

**Александра Петровна:** Смотря что. Вот когда был фестиваль спектаклей театра Фоменко, я, в общем, посмотрела все, что могла. Секреты искала их актерского искусства.

**Елена Анатольевна:** «Таня, Танечка», помните, ребята, мы смотрели?

**Александра Петровна:** Какой там артист мощный, который сейчас не работает!

**Люся:** Вы говорили, что читать любите. Вы не читали писателя, который сейчас только-только стал знаменитым, Пуэнто Ривера?

*Прошу прощения, но я, в отличие от Александры Петровны, ни разу не слышала об этом писателе ранее, поэтому не исключаю того, что его имя написано мною неверно.*

**Александра Петровна:** Я уже, по-моему, слышала, что стоит прочесть, но еще не прочитала. А я вот Пришвина сейчас читаю с восторгом. Вы его в школе прошли и думаете, что все знаете. А я наслаждаюсь Пришвиным уже который месяц подряд.

**Сергей Яковлев:** А что вы из специальной литературы на первой ступени посоветовали бы читать, кроме «Режиссуры, как практической психологии»?

**Александра Петровна:** Знаете, Сережа, практически все. Все мемуары театральные, записки режиссеров, критику

**Оля Лосева:** А какую вообще не читать?

**Оля Громогласова:** Любовные романы, детективы.

**Александра Петровна:** Там, где пошло, ребята. Времени просто в жизни не хватит! Как жить вообще интеллигентным человеком и не прочитать драматургию, всю, какая есть? Да жизни же не хватит! А вы говорите – белиберду читать. Конечно, если совсем делать нечего, голова пустая, тогда…

**Аня Мальбек:** Как вы относитесь к Булгакову?

**Сергей Яковлев:** К «Мастеру и Маргарита», в частности.

**Александра Петровна:** Гениальный человек. Меня всегда очень волнует, задевает, крутит это вот соединение судьбы художника, человека и его творческой, художественной работы.

**Елена Анатольевна:** Он, между прочим, артист был хороший. Я прочитала у Станиславского в письмах, что он даже сыграл в спектакле МХТа.

**Александра Петровна:** Как потрясающе разыгрывал дома все! А вот последнее, что я узнала. Вы знаете, что был артист Михаил Чехов? Что он был племянником Антона Павловича, он был сыном его старшего брата. Мамаша Чехова, Евгения Яковлевна, последние восемь лет в жизни была в «полумаразме», в безумии. А поскольку она была женщина такая ограниченная, больше всего на свете она любила себя жалеть. Все время говорила, что ей очень плохо. Истерики закатывала, скандалила, что никто ее не жалеет, не понимает. И вот вошел в комнату Миша. Вдруг на глазах у всех превратился в беспомощного старика и почти на коленях к ней подполз. И она поняла, что это еще более жалкое существо, чем она, и пожалела его!

**Сергей Яковлев:** Я читал у Марка Захарова в книге, что спектакль был, который на всех фурор произвел, «Дни Турбиных». Я не помню, где ставился.

**Александра Петровна:** Во МХАТе

**Сергей Яковлев:** Там вообще что–то такое было! В книге у Марка Захарова, не помню, как называется, написано, что-то там ***такое*** было во время этого спектакля...! Интересно, что же там случилось? И нигде не могу это узнать. Может быть, вы знаете?

**Александра Петровна:** Сережа, во-первых, я знаю, а, во-вторых, начинайте себя тренировать, чтобы название книги и автора запоминать.

**Марьяна Кушнир:** «Контакты на разных уровнях».

**Александра Петровна:** Насколько я знаю, по рассказам Петра Михайловича и моих старших родственников, ведь это вышло в 1926 году. Если вы читали «Белую гвардию», она отличается от пьесы. А уж как он эту пьесу делал, это написано в «Театральном романе». Там писатель Максудов (можно представить себе, что, рассказывая о Максудове, Булгаков маленько рассказывает о себе). Ему сказали, что его повесть «Черный снег» нужно переделать в пьесу. Максудов очень мучился, и вдруг у него представился в голове домик, а в домике ходят люди и разговаривают, а он это записывает. Так получилась пьеса «Дни Турбиных», в «Театральном романе» другая, конечно.

Когда он написал эту пьесу, ее играли люди, которые очень хорошо знали дореволюционную Россию, – это круг дореволюционной интеллигенции. Итак, там играли люди, хорошо знающие эту среду. Не исполнители, которые играли интеллигенцию, а сами такие, что разговаривают с женщиной – встают, не сядут при женщине… Меня во вчерашнем спектакле артисты умиляли, когда Свидригайлов придумал сидеть при дамах. Меня это как-то напрягало (Александра Петровна говорит о спектакле «Некоторые сентиментальные сцены из «Преступления и наказания» Ф.М.Достоевского», сыгранном студентами актерского курса Консерватории).

Вежливость, все правила вежливости. Среди вежливых людей происходят скандалы и склоки и среди невежливых. Петр Михайлович, когда смотрел спектакль Эфроса «Три сестры», говорил: «Если они такие хамки, то в чем дело?» Если мы строим поведение вежливых, интеллигентных людей и они переживают трагедию? Тогда трагедия 1917 года была так близка всем: в зрительном зале сидела куча людей, у кого братья, сыновья, отцы погибли в белой армии. Там сидели, конечно, и те, у кого родители, сестры, братья были в Красной армии, но были и такие, у кого в белой. Спектакль, пьеса – это было…прощание, вот что это такое. Там, кстати, вспомните, кто читал Булгакова, в том числе Белую гвардию», «Бег», нет никакого обольщения. Он не обольщался по поводу замечательной царской армии, где все было не вполне замечательно.

Но вот живут этилюди простые, честные, патриоты и один из них погибает. И тут зрители думают: «Так вот 10 лет назад у меня погиб брат.» Алексей пошел просто защищать мальчишек, как вы знаете по сюжету: он их всех распустил… В зрительном зале истерики, обмороки были

**Сергей Яковлев:** Вот это и было?

**Александра Петровна:** Это был все-таки мхатовский спектакль. Мхатовские спектакли были реалистичными, то есть они тебя погружали в жизнь. А публике как не погружаться-то с ними: они все это узнавали…и умирали. Это не то, когда театр все время говорит: «Нет, нет, ты не думай, что это жизнь, это мы тебе представляем». Посижу, посмотрю, как вы представляете. Чему же сопереживать? И, тем не менее, театру и сегодня это удается, особенно в детских спектаклях.

Каждый артист, каждый художник, каждый писатель всегда может согрешить или нанести вред зрителям, читателям, созерцателям, а может быть честным. Если он честный, то он занимается своим мастерством. А честность и самоуверенность может воспитываться в театральном ВУЗе. Чего только больше, честности или самоуверенности? Пристройки четверокурсников отличаются от пристроек первокурсников? Это что – честность, скромность? Нет, чтоб к четвертому курсу понять, что ничего не умею, ничего не знаю и горе, как на сцену пойду! Нет! Вы что? Я же уже на четвертом курсе.

**Сергей Яковлев:** А у некоторых нет.

**Александра Петровна:** Вот, вот это…За ними смотрите! Всю жизнь следите за этими художниками. Им трудно будет.

**Люся:** Я живу с девочкой с четвертого курса, и она постоянно каждый день причитает: «Я ничего не умею, я никакой режиссер, я такая плохая, я ничего не понимаю».

**Александра Петровна:** Нет, только постарайтесь различить, потому что «я же ничего не знаю, я такая слабая» – это что такое? Это слабость или наоборот? Она с вопросами к вам обращается?

**Люся:** Она спрашивает, но мы учимся немножко по-другому. Вот она, например, сказала: «Ты мне расскажи, что вы там с Александрой Петровной проходите, обязательно расскажи – я тоже хочу узнать».

**Александра Петровна:** Фактически вам надо узнавать, что делается там, а им, что делается здесь. Надо обязательно узнавать и взвешивать и думать, как это на ваши умения работает, пожизненные умения, так, чтоб совершенствовать свою работу, свою жизнь. Как Станиславский писал, что был богатым, имел семью, имел детей: а самое большое счастье – это работа. Конечно, надо быть вообще таким сдвинутым, чтобы счастьем была работа. А то некоторые считают, что счастье – это совсем в другом месте. Но если счастье – работа, другими словами, *доминируют* познавательные, идеальные потребности, если вы их укрепите в себе (я думаю, каким-то образом это укрепится в вас), то вы правда будете счастливыми людьми. Потому что от того, что ты узнаешь, тебе лучше, снова узнаёшь – тебе опять только лучше! Ты только богаче, богаче становишься. А у тебя еще и любопытство есть!

А сколько таких: «Представляешь, он народный артист, ему сейчас 60 лет и единственная у него тема: как его не понимали, как его не ценили, какие роли ему не дали сыграть…» – этомне рассказывают о несчастном человеке, народном артисте. Он несчастный человек. Его ест, его все время грызет, что ему чего-то не дали, не то дали…Ну, ладно.

**Настя Похмельных:** Как вы думаете, Александра Петровна, можно совмещать семью и такую работу?

**Александра Петровна:** Конечно, конечно!

**Ребята:** А многие говорят, что нет.

**Александра Петровна:** Ну, что вы…

**Сергей Яковлев:** Смотря, какую систему. Если брать вашу, нашу, Петра Михайловича, то там же что-то прочитаешь и уже задумываешься, что, допустим, это ЗВА или другие *ноты*, и видишь, что он (человек, партнер) хочет. Он же подсознательно все это делает, и ты его, получается, читаешь.

**Александра Петровна:** Конечно.

**Сергей Яковлев:** Так вот можно налаживать свои отношения.

**Люся Суринт:** Особенно, когда *пристройки*

**Сергей Яковлев:** Видно «сверху».

**Люся Суринт:** Да, «сверху» *пристройку* делаешь

**Александра Петровна:** Ребята, когда знаешь *технику* *действий*, тогда, к сожалению, знаешь гораздо больше.

**Сергей Яковлев:** Иногда даже разочаровываешься в человеке. Допустим, я, когда в школу прихожу к себе (а раньше я ничего этого не знал до училища), смотрю на учителей как-то по-другому.

**Александра Петровна:** Они для вас стали другими, вы читаете про них другое.

**Сергей Яковлев:** Они начинают ОТДЕЛЫВАТЬСЯ.

**Александра Петровна:** Сережа, на самом деле, вы же все-таки все вместе? Пришли, учитесь – значит все, что с вами было до сих пор, имело смысл. Поэтому каждое растение надо поливать разными составами. Нельзя все время поливать одним и тем же. И поэтому вы *сейчас*, жизнь на вас давит со всех сторон, всеми вариантами, какие только есть.

А насчет семьи мне просто кажется, что если тебе выпала доля греть некоторое количество близких людей, то нельзя от этого отказываться и надо брать на себя эту ношу. «Плевать мне на всех – у меня искусство»! Смотри, доплюешься… Ты и в искусстве начнешь плевать на все. Как-то брать на себя надо больше обязанностей. Семья – это обязанность. Как и со всякими обязанностями, там куча радости. За своими невестками вижу: «Ну почему все я должна делать?!» - каждая невестка говорит.

**Сергей Яковлев:** Сейчас страшно делать такой выбор, я вот боюсь: куда идти? В искусство дальше?

**Александра Петровна:** Сережа, это всегда так было.

**Сергей Яковлев:** Я боюсь.

**Александра Петровна:** Всегда так было, никогда не было по-другому. Человека, который выбирает искусство, во-первых, у нас таких мало, очень мало, другие не понимают. Потому что это бред какой-то. Как это называется: «…ни съесть, ни выпить, ни поцеловать. Мгновение бежит неудержимо, И мы ломаем руки, но опять Осуждены идти все мимо, мимо.» Чем мы занимаемся? Каким-то бредом, фантазией. Но если вы чувствуете, что только здесь вы счастливы, то надо заниматься. А уж если тут совсем как-то «ну, не знаю, счастлив – не счастлив», то тогда идите в педагоги.

**Люся Суринт:** А мне многие завидуют в моем городе. Они говорят: «Мы не можем быть такими расслабленными, как ты. Вот ты спокойно можешь подойти в очередь к любому человеку и сказать: «Пропустите, пожалуйста», а мы даже такого не можем».

**Аня Мальбек:** А у меня все подруги говорят: «Мы поедем в Училище Культуры на театральное отделение».

**Ольга Лосева:** Меня многие осуждают. Мне даже сестра говорит, она в Москве отучилась на журналиста: «Да куда ты лезешь! Ты представляешь?! Это же так тяжело! Оля, не надо! Это я полезла, а ты куда?»

**Люда Красинькова:** А у меня в поселке ставки на меня делают: одни ставят на то, что я закончу, а другие – на то, что брошу. Я приезжаю – спрашивают: «Еще не бросила?» «Нет еще».

**Лера Ломакина:** Вот вы говорили про правду. Что нужно учиться ее видеть, нужно ее делать. А есть такие случаи, когда один человек говорит, что *это* правда, я уверен, мы знаем твердо, нас много…А другой говорит: «Нет, вы что? Какая это правда?»

**Александра Петровна:** Золотко. Это я у Пришвина как раз начиталась. Да, это не простой вопрос, что такое правда. Пришвин говорит: «Вон там правда. Небо, деревья – это правда. Хотя деревья дерутся за солнце, но это правда. Конечно, в человеческом это дело сложнее: мы же не просто так, чтобы отсел подальше и дал мне больше компота, не об этом же…Там у нас много всяких желаний, у каждого человека.

**Сергей Барадынко:** Получается так же и со спектаклем, о котором мы сегодня говорили, «Преступление и наказание». Вам не понравилось…

**Александра Петровна:** Да. Для меня – это неправда.

**Сергей Барадынко:** А их режиссер считает, что это не так, что это правда. Многим зрителям понравилось.

**Коля Янов:** Каждый же воспринимает через себя.

**Александра Петровна:** Да, да, да. Совершенно с вами согласна. А для меня все это – театральщина.

**Лера Ломакина:** А бесполезно, если я знаю, что это зацикленность, что даже, может быть, не моя правда, что она другая, но не эта, что он мне говорит, бесполезно объяснять.

**Александра Петровна:** Даже, думаю, что объяснять даже не надо, а надо думать: « Интересно, а почему тебе *это* кажется правдой?» И начать у него выяснять, у этого человека. А уж это, конечно, самое интересное: как совершенно другое может казаться правдой?

Мария Петровых, это поэтесса 20-го века, подруга Анны Ахматовой (Анна Ахматова очень ее ценила). У нее есть такие замечательные стихи…

Мы однажды на моем актерском курсе устроили такое занятие: каждый должен был принести малоизвестного поэта, которого все вообще не знают. Ну, не Цветаеву, разумеется, Маяковского…Одна девушка принесла Уитмена. Она никогда, оказывается, не читала и с таким восторгом рассказывала, что открыла его! А я опозорилась, потому что я принесла Марию Петровых, и студент принес Марию Петровых – ничего себе угадали! У нее есть такие строчки: Ты думаешь, правда проста? Попробуй, скажи! И вдруг онемеют уста, Тоскуя о лжи.

**Аня Мальбек:** Можно еще вопрос насчет правды? Вы вчера говорили, что мы должны копировать правду, и вам обидно, что мы попадаем в такие коллективы…

**Коля Янов:** В смысле, что лучше идти в педагоги, чем работать в театре.

**Александра Петровна:** Потому что очень трудно найти такой театральный коллектив, в котором режиссер думал бы не о карьере, а о правде. А раз он думает о карьере, то он будет говорить: «Да тут зрителям не понравится! Давай тут что-нибудь. Они нас не поймут!» А сам-то ты что? Почему ты считаешь себя умнее других? Если для тебя ***это*** проблема, то ты эту проблему и ставь! А если ты: «Все понятно! Пусть они играют», – получится, что артистов просто используют с их темпераментом, талантом, мордашками, фигурками, ножками…

Когда я ставлю свои спектакли, я чувствую благодарность, потому что у меня же только в фантазии, как все должно быть. Как у Булгакова: домик такой, а в нем все ходят и говорят. А они своими ногами, нервами, глазами живыми всё это делают! Боже, что делают? Вот уже ***то*** делают. А вот опять не то! А вот опять то…

Мне так счастливо живется, я уже старенькая – мне можно, я никого побеждать не хочу, а молодые хотят побеждать. У меня, в этом смысле, очень хорошая закалка была – жить рядом с Петром Михайловичем. Это когда интересно каждый день, потому что Петр Михайлович был неистовый исследователь. Ведь все, что мы с вами сейчас читаем, это на моих глазах создавалось. Сколько книг, сколько разговоров… «Откуда это общение берется?! На чем оно зиждется?» – то чем вы дальше заниматься будете, параметры *борьбы*?

Или *словесные действия.* До сих пор никто нигде ничего такого не придумал. А это и психологам, и педагогам, и врачам, и в семейной жизни, и артистам нужно знать, а все делают вид, что этого нет!

**Сергей Барадынко:** Вам, наверное, надоедало, когда ваш папа все это делал при вас. Одно и то же практически. Почему вас затягивало?

**Александра Петровна:** Нет, мне, к счастью, Сережа, повезло. У меня еще и мама была, которая тоже этим всем интересовалась. Она была талантливой певицей. У нее было шаляпинское горло, то есть ей не надо было ставить голос – она могла петь в любой момент и сколько угодно. Но она из-за семьи бросила сцену совсем, потому что нужно было за дочерью ухаживать (губы Александры Петровны тронула легкая улыбка). Ей тоже это было очень интересно, поэтому в доме была атмосфера этого интереса.

Фрагменты протоколов лета

Карельская летняя Театральная Академия «Артсия» - 2006

# IV

# ИЗУЧЕНИЕ БОРЬБЫ

### Предуведомление

Бесконечное многообразие вариантов и сочетаний позволяет совершенно непохожим и непривычным образом трактовать один и тот же драматургический текст, о чем свидетельствуют приведённые далее протоколы занятий по *борьбе* с вожатыми Театральной Академии, студентами-практикантами Карельского училища культуры и режиссерами-педагогами любительских театральных коллективов. Мы надеемся, что они помогут читателю представить себе содержание работы по освоению начинающими артистами данного раздела профессионального обучения. И напомним, что считаем своей главной задачей расширить представления и умения будущих артистов о «языке» *действий*.

## Занятие первое

*записала DVD Е.А. Аккуратова*

Нужно строить такое поведение, чтобы цель человека была понятна, а для того, чтобы строить, нужно знать законы. Например, как законы *словесного действия.*  Так и законы…Хотела сказать слово *борьба* и заткнулась. Вы видали, конечно, как люди играют в теннис, в волейбол и т.д. В теннисе два человека с двух сторон площадки, они играют и это борьба – кто поймает, кто отобьёт. А Петр Михайлович сказал, что всякое наше общение – тоже *борьба*. Хорошо себя (своё поведение) поймать и вернуться на две минуты назад в своём поведении и понять, что это за *борьба* была. Естественно, у меня была *борьба* за ваше понимание. Я думала, какое слово найти из того, что я знаю и понимаю, чтобы оно было вам понятней и подошло.

### Признаки борьбы

Какие признаки *борьбы*? Когда *борьба* реально существует? В теннисе всё понятно, хотя теннис – это пример реально протекающей *борьбы.* А в театре? Вот представьте, стоит человек на месте и говорит: «Я очень переживаю, ой, как я переживаю!» Чем отличается талантливый теннисист от бездарного? Он все поле видит и бежит туда, куда мяч летит, затем он отбивает мяч и ждёт, что будет с ним там на той стороне поля. Поэтому одним из главных признаков существования *борьбы*… Нет, по другому – признак того, что я имею цель – когда я *добываю* каждую секунду, когда слежу за результатом. Если я за результатом не слежу – то это моя цель в *обороне*, а не в *наступлении.*

Вы эти термины знаете? Что в *борьбе* один может *наступать*, а другой *обороняться.* Доблесть каждого артиста – найти, где он *наступает* со словами или без слов, но главное, чтобы *наступал,* а *наступать -* это значит *добывать* – ждать эффекта и результата. Когда я кидаю мяч в теннисе, не само же кидание мяча меня интересует, меня интересует – куда он полетит и что с ним будет дальше. Поэтому когда смотришь спектакли, в том числе и вашу «Снегурочку» и слышно в речи, что человек ждёт ответа, так это хорошая работа, которая соответствует законам человеческого поведения, законам *наступления* и соответственно что-то выражает.

Как только ты слышишь сплошные переживания, а *добывания* не слышишь, так, во-первых, ты перестаёшь понимать речь: когда человек хочет что-то *добыть*, он старается говорить внятно. А во-вторых, ты слышишь, как концы фраз кувыркаются вниз, даже если они говорятся громко, значит, они не *добывающие* – они *обороняющиеся.*

В жизни *оборона* распространена так же как *наступление,* но если мне от вас ничего не надо, то это неинтересно. Взять, например, наши с вами занятия, я же по-другому бы говорила, если бы была в *обороне* и мне ничего бы было не надо. Я могла бы быть при этом очень *мобилизованной*: быстрее проговорить текст, быстрее закончить занятие, быстрее всем всё объяснить, чтобы быстрее все всё поняли: «Я что ли должна стараться, чтоб вы поняли, меня это не касается»

А когда актёр начинает работать над ролью, то все что касается его персонажа, нужно максимально понять. У вас были когда-нибудь роли, в которых вам кажется, что вы были в *обороне?* Вы её специально строили или по раскладу получалось так. Вот великий артист Топорков (имела честь его много раз видеть на сцене) что бы и где бы он не играл – всегда *добывал*. На него *наступают* – от этого он в *обороне*, но у него же свой-то интерес в жизни есть и свой интерес он несёт.

Признаками *наступления,* заинтересованности, горячего интереса технология и занимается. Мастер своего дела знает эти признаки и понимает, когда они у него есть.

### Живая речь и ударения

Первая вещь, над которой должен работать артист, – это живая речь. Каков признак живой речи? Одно ударение. Когда все слова главные – такая речь может быть только у артиста.

*Александра Петровна раздает текст. Отрывок из пьесы Шекспира «Гамлет».*

Найдите то место, где Гамлет просит сыграть на флейте. Начнём с предыдущей реплики. Попробуйте произнести эту реплику как живую речь.

**Аня (**читает).О, мой принц, если моя преданность слишком смела, то это моя любовь так неучтива.

**Александра Петровна.** Вы сделали три ударения.

*Читает Оля.*

– Два ударения

*Читает Лена.*

– Одно ударение, но не очень красиво выделили слово. Вы хотели слово «любовь» выделить, но не надо его отделять от слова «моя». Я тоже думаю, что слово «любовь» главное, но на самом деле, что угодно может быть главным.

Слова «если», «чтобы», «что» никогда не отрываются от предыдущего слова, а вдох и смысловая пауза – это не точки.

*Читает Марьяна.*

– Не, это всё ящики. Это когда без всякого содержания вот вам одно слово – «ящик пустой», другое слово – «ящик пустой» и т.д.

*Читает Лена.*

– Молодец, она там и *противопоставление* нашла.

*Читает Катя.*

*–* Это чертёж.

*Читает Наташа.*

– Вы думаете, в неподвижном теле живая речь появится? Речь получается, когда хоть что-то появляется в теле. В неподвижном теле живая речь не получится. Это тоже признак живой речи. По последнему кругу.

*Читает Оля.*

– Идея хорошая только недоделанная. Вы рукой-то на том же месте пошевелили. Тело, речь жест, мимика – это всё неразрывные вещи. Сначала важно научится делать одно ударение, но потом его нужно делать с дыханием вместе.

*Читает Катя.*

К сожалению, одинаково звучат и «смела», и «неучтива», нет развития в фразе.

*Читает Наташа.*

– Что вы так рвёте-то? Это такая театральная речь. Так на сцене бывает. Это человек кривляка в жизни. Когда артист не чего-то хочет от партнера, а себя демонстрирует.

Попробуем теперь *добывать.* *Наступление,* оно в теле, в лице, в жестах. Вот хорошее тело сидит. Давайте, Вы первая. *Действие* – это когда ты *добываешь*, даже когда ты говоришь: «отстань от меня». Два *действия*, которые не связаны с *добывать* – это *утверждать и отделываться.* Как только в речи возникают признаки *отделываться и утверждать,* значит, не *добывает, не наступает*. А другой признак *наступления –* каждая последующая фраза звучит крупнее, выше, громче или наоборот – тише, ниже, мельче или всё это вместе.

*Читает Аня.*

– Фразу разорвала. Вы сейчас *наступали*, но слова эти вам были не нужны. Попробуйте ещё раз (пробует). Молодец. Мне очень понравилось, что она, наконец, ноги раскрутила (я думала, делать ей замечание или сама раскрутится). Потому что с такими ногами *наступать* очень трудно, это совсем хулиганство, когда *наступаешь* только верхней частью тела. Это тоже имеет отношение к актерской работе. Если вы во время учебной работы хотите, чтобы вам было легче, включайте всё тело, в том числе и ноги. Ноги – это же *мобилизация* – «встать» или «взять», «ударить».

*Аня закашлялась и не сразу стала читать.*

Покашливание входит в *наступление*. Вы не просто откашлялись, вы повесили стенку между собой и партнёром, между собой и работой. Вы себя загородили, постарайтесь избегать этих покашливаний в начале работы, или пускайте их в дело, или кашляйте так, чтобы откашливание было следующим шагом в *наступлении.*

*Читает Наташа*.

– Вы долго будете фразу рвать?

**Наташа.** А когда мы говорим в жизни, разве мы не делаем паузу, чтобы подумать.

**Александра Петровна**. А подумав, мы меняем тембр, высоту и т.д.! Насчет пауз и «подумать» - это совершенно верно. Без этого речь на сцене – полная ерунда. *(Кто-то роняет текст и садится на него.)* Перестаньте, это же техническое упражнение, а не роль. Книппер и Лилина всегда садились на «роль», если роняли их. И Станиславский, кстати, тоже.

### Инициатива

Мы говорили с вами о признаках живой речи, о признаках *добывать.* Есть ещё разные признаки для разных ситуаций. Например, человек держит *инициативу* в своих руках. Он точно знает цель, причем эта цель может быть более сложной, менее сложной, но он знает свою цель и держит *инициативу* и всё употребляет к делу, к месту это связано с параметром *распоряжаться* *инициативой.*

Поменяйтесь местами.

В этом отрывочке можно делать так, чтобы *инициативу* держал Гамлет, а можно, чтобы Гильденстерн. Работаем парами, договоритесь между собой. Прочитайте все диалог. Читайте вслух, а не про себя. Кто-то один будет говорить: «Да отстаньте от меня!», а кто-то преследовать свою цель.

На любом уроке всегда самое педагогическое – распределять *инициативу*, кроме редких случаев, когда педагог берёт *инициативу* в свои руки и делает цельное *наступление.*

*Двое пробуют.*

У кого была *инициатива*? У Гамлета или у Гильденстерна? *(Кто-то запинается в произнесении трудного имени*). Повышайте культуру и учитесь говорить правильно: «Гильденстерн». Конечно, я вашем возрасте тоже не знала, как это говорить. Я школьникам (в игре «сломанный телефон», и это нужно передать шепотом) говорю: «Завтрак у предводителя Ивана Сергеевича Тургенева», и они должны передать по цепочке на ушко друг другу. Или: «Свадьба Кречинского, пьеса Сухово-Кобылина». Представляете, что приходит к последнему человеку по цепочке?

Эта парочка делала наоборот: *инициатива* была у Гамлета. Ой, какое смешное место там было, где было два ударения. У Гамлета было хорошо то, что длинную речь она говорила с *наступление*м, только на последней фразе: «вот это лады», сдохла.

*Пробуют следующие двое.*

Вы слышите, сколько она ударений делает?

*Переделывают.*

Молодцы. Вы сделали *борьбу* за *инициативу*?

Подбираясь к правде, мы начинаем какие-то признаки менять. Мы понимаем, что человек *наступал* не только потому, что другой *отделывался,* а потому что он сам старался, кряхтел, стонал, *перестраивался,* *мобилизовывался* и так далее. А в этой сцене может быть и навязывание *инициативы*. Давайте попробуем читать как навязывание *инициативы*. Попробуйте навязывать *инициативу* друг другу и кто победит.

*Двое делают.*

Вы тянетесь к ней, а когда предоставляют *инициативу,* это не то же самое, что держать её (*инициативу*) в руках. Можно тянуться, но это очень деловитый вариант. Там другие признаки.

*Еще двое показывают.*

Вот поначалу вполне пристойно работала, а вывода не сделала («вот видите, что за негодную вещь вы из меня делаете…»).

*Еще двое.*

Это вы обе в *обороне.*

**Реплика**. А смысл существования на сцене, если оба в *обороне*?

А.П. Смысл сугубо театральный. Хороший артист всегда в *наступлении*, даже когда в *обороне –*  он чем-то другим занят… У меня, если я в *обороне,* должен быть все равно хоть в чем-то интерес, например, в каком-нибудь деле. А если я ничем не занята, то что тогда видно? По моему телу видно, что я ничем не занята. Мне вообще делать нечего, но с вами я разговаривать не хочу. Тогда это обида.

Чувствуете, как с помощью *техники* мы с вами попадаем в трактовку жизни, в толкование, в понимание человеческих отношений. Нарушение *техники* ведёт к далеко идущим выводам. Как и соблюдение *техники*. И человек может никакой *техники* не знать абсолютно. Но у него всё там горит, свистит, он всё про жизнь понимает, он её и воплощает. Все удачные актёрские судьбы с этим связаны.

Девочки, перестаньте *обороняться*, пожалуйста. (*А.П. пробует показать оборону на тексте «Пересядьте сюда, пожалуйста!»*). Настолько привыкла всегда *наступать,* что *обороняться* не получается. Это ведь и человеческая штука. Когда ты разговариваешь с кем-то, ты ведь думаешь о том, зачем ты ему нужен. Или – он тебе незачем и ты ему незачем. У меня уже, очевидно, потерялась способность смотреть на человека и думать, что он незачем. Я просто его не вижу, когда он незачем. Тяжело. Давайте.

*Делают.*

Одна в *обороне,* у другой получилось. Последние две фразы сказала на одном месте. Навязывать *инициативу* – это *инициативой* ещё и пользоваться, быть *инициативным* человеком. А то получается, что Гильденстерн страшный, злой и Гамлету над таким только издеваться можно, чтоб быть *сильным.* Это для того, чтобы Гамлет в результате такого исполнения не оказался в дураках. Он же у нас должен быть и умным, и чувствительным. Следующие.

*Двое делают*

Молодцы. Хитрые две «штуки» получились. Призываю вас в актерской профессии минимально быть в *обороне* и всегда придумывать *наступление.* *Оборона* и *навязывать инициативу* – это пара пустяков. Кстати, Полину Кутепову знаете? Посмотрите, как она всегда замечательно *предоставляет инициативу* партнёру, всегда поддерживает партнёра согласием: «Да, да, да (говори)», а потом резко: «Не-ет». Представляете, она всегда *наступает*. Кажется, она всегда соглашается, а потом раз и говорит «нет». Когда я поняла её секрет, мне это очень понравилось. Причём, это такой жизненный вариант, и очень женский.

### Дело – позиция

Я поняла по вашему разговору: вы знаете, что существует *позиционная борьба и деловая.* В жизни, конечно, всё перемешано. На самом деле редко люди находятся откровенно в одной или в другой *борьбе, но и это встречается.* Чтобы различать черты *борьбы,* мы отделяем одну *борьбу* от другой.

*Деловая борьба* – это никаких намеков, никаких тонкостей. И неважно, к чему это относится – мы сейчас с вами должны поймать признаки живой речи. Практически это неразрывно связано с *действием объяснять*, если в *деловой борьбе* появляется *действие объяснять* (хоть в *действии объяснять* могут быть и другие оттенки), то появляется какая-то красота. Конкретное слово и попытка дать партнёру четкое понимание о том, что вы говорите. Конечно, это упрощение, но это не вредное упрощение. То есть я очень сложную ситуацию упрощаю для пользы дела. Как только человек находится в этой *позиции,* он вступает в *деловую борьбу*. Недавно у нас в домике был смешной спор.

«Зачем вы меня сегодня будили?» – спрашивает Костя Влада. Влад говорит: «Мы тебя вчера будили, сегодня мы тебя не будили». «Как вы меня могли будить вчера, когда вчера нас в лагере ещё не было?», «Но мы тебя вчера будили». И так они *по-деловому* долго спорили. Пытались конкретно разобраться. Вместо конфликта они пытались упростить ситуацию. Когда упрощаешь, это совсем не отрицательный ход, а очень положительный. Хорошо, когда люди могут перевести всю ситуацию в *деловую*.

Мы с вами плаваем в таком море сложностей, неповторимостей, частностей, особенностей, что, если не переводить это хоть сколько-нибудь в *деловую борьбу*, мы умрём, расплывёмся и будем никто. Для того чтобы заниматься *делом*, надо переводить в *дело* наши все сложности. Нормальный человек должен обладать способностью вести *деловую борьбу*, хотя *позиционная* всегда примешивается.

Человек неграмотный в актёрской *технике* не понимает, где что. А человек, знающий *технику*, что в стихосложении, что в фортепианном искусстве, что в театральном искусстве – слышит: врёт, врёт, дырка, не туда, не здесь. Петр Михайлович совсем не мог смотреть телевизионные фильмы, он всё говорил: «Переживают и говорят, они же не думают, как вы это можете смотреть!? Это всё муляж. Это всё неживые люди». Эти диалоги происходили в 1984-85 годах. При чутком слухе смотреть современное кино невозможно.

Если вы к себе прислушаетесь, то всё время работает разная мускулатура: когда речь правильная, то пресс напрягается, то ноги. Речь, голова, глаза в *деловой борьбе* могут оставаться спокойными, лицо очень освобождённое.

Чем ещё потрясающе театральное искусство? Люди привыкают слушать друг друга. Ведь с компьютерами, с телевизорами и другой техникой человек человека уже не слышит, отличий не слышит, а обыкновенный глупый театр это ещё добавляет. Приходит публика, садится и хохочет. Жалко же на это жизнь тратить. На что-то жизнь тратить не жалко, но чтобы работать в плохом театре – на это жизнь тратить жалко, а чтобы в хорошем – не жалко.

*Показывают.*

Я собственно отвлеклась, когда вы работали, так как впечатлилась входом, вы ведь «входа» проходили? (Проходила через комнату и обратно Елена Анатольевна). Видали, какой *вход* был, он был *мобилизованный*, «к предмету», честный такой – прошлёпала ботинками по намытому полу, ничего не замечая, причем в это *входе* ещё было – чтобы нам не мешать. Хороший был *вход*, выразительный.

Мы играем в театре «Три сестры», и там есть сцена Тузенбаха с Ириной. Тузенбаха у нас играет Алёша, которого вы видите здесь в лагере. Андреев-Чадаев. Это они в театре поженились и взяли двойную фамилию: и мужа и жены.

**Реплика.** Я тоже выйду замуж и не буду менять фамилию. Я должна продолжить свой род.

**Александра Петровна**. Не знаю. Что выпало, то выпало. Родились бабой – мужу надо подчиняться. Я сама в это играла, но нормальные мужчины меня застыдили. Вы «Антигону» знаете? Это «человечьи законы», а вечный закон, чтоб продолжался мужчина, а бабские штучки оставьте в стороне. Можно, если муж говорит: «Пожалуйста, главное, чтоб сын носил мою фамилию»

**Реплика.** Но если ты хочешь оставить свою фамилию, то это твоё право. Это твоя личность.

**Александра Петровна**. Конечно, разумеется, вы можете оставить, но это тоже каприз. Вышла замуж – меняй. Раньше в России таких традиций не было, это Книппер-Чехова начала.

**Реплика.** Имя и фамилия – это личность человеческая, это сущность человеческая.

**Александра Петровна**. А ты меняешь жизнь. Вы думаете, что замуж выходишь – ничего не меняется что ли?! То – ты была холостая, а теперь замужняя, а замужняя – ты при муже. Я фамилию не поменяла, и я знаю, что я нанесла травму своему мужу, я пожизненно извиняться должна за это. За что я его так обидела?!

Последнее упражнение сделаем. Тузенбах в сцене с Ириной спрашивает: «О чем вы думаете?», а она говорит: «… не люблю я этого вашего Солёного», а он потом опять: «О чем вы думаете?». Почти всегда перед спектаклем я прошу Алёшу сказать мне эту фразу, чтоб вопрос был *не деловой.* Попробуёте задать этот вопрос, чтобы он не был *деловым*. А теперь задайте этот же вопрос два раза подряд.

Итоги: итак живая речь от неживой речи отличается особыми признаками: паузами, думаньем, изменениями в теле. Речь *наступательная* от *ненаступательной* отличается признаком *добывать,* а *добывание* может быть *деловым* и *позиционным*. *Наступательная* речь – это речь *инициативного* человека, а *инициативу* можно или навязывать, или держать в руках. Ловите вокруг себя *позиционную* речь, фиксируйте её.

## V

## Занятие второе

*Записала с DVD студентка 4 курса Карельского Училища Культуры Елена Тимукова, 2007 год*

### Деловое наступление

**Александра Петровна.** Что будет признаком живого общения? На букву «Б» называется. *Борьба.* Если общение живое, то в нём обязательно есть *борьба*. Если *борьбы* нет, то это будет простое говорение слов.

Один из признаков *борьбы – инициатива – наступление*. Это такое обобщенное понятие. Если *наступления* нет и нет *контрнаступления,* то нет *борьбы*. Может быть взаимное *наступление,* может быть *наступление* одного (когда оппонент находится в *обороне)*. Если нет *наступления,* нет *борьбы.* А когда нет *борьбы* – это неживое общение.

Артистка, конечно, живая на сцене, соображает, но мы видим кривляющуюся девочку, которая занята самовыпендриванием. А вот если она *борется*, то мы видим *борющуюся* девочку, то есть человека, который преследует какую-либо цель. А что такое преследовать цель? Это *добывать*. *Добывать,* значит, получать.

Так было бы всё хорошо, но Пётр Михайлович дальше «напридумывал». Вернее, он увидел, что очень сильно одно *наступление* отличается от другого. *Деловое* от *позиционного*.

Кроме того, чтобы было *наступление,* у кого-то должна быть *инициатива.* Если ни у кого нет *инициативы,* то нет *наступления,* нет *борьбы*, значит, нет общения, а есть словоговорение. *Инициативу* можно *навязывать, держать в своих руках* и можно ею *распоряжаться*. Навязывать вот какое: « Ну, говори». Я навязываю, значит, хочу чтобы он что-то сделал.

*Тренируют деловое наступление на тексте из диалога Гамлета и Гильденстерна («Гамлет», Шекспир). Пробуют Оля и Лена.*

**Лена.** (Гильденстерн). Мой принц, если моя преданность слишком смела, то это любовь моя так не учтива.

**Александра Петровна**. Хорошо

**Оля.** (Гамлет.) Я это не совсем понимаю. Не сыграете ли вы мне на этой дудке?

**Александра Петровна**. Много *позиции.*

**Лена.** (Гильденстерн). Мой принц, я не умею.

**Александра Петровна**. *Позиция.*

**Оля.** Я вас прошу.

**Лена.** Поверьте мне, я не умею.

**Оля.** Я вас умоляю.

**Александра Петровна**. *Наступления* нет никакого. Все фразы, сказанные вами, одинаковые, не крупнее, не громче, не тише. Нет *стопов,* нет поиска слов, просто говорите подряд фразы.

*Тот же диалог пробуют Марьяна (Гильденстерн) и Наташа (Гамлет).*

Марьяна находится в *позиции*. Убрала все намёки на *добывание* и перешла в *оборону*, тут-то все хитрости и начинаются.

*Аня (Гамлет) и Катя (Гильденстерн).*

*Позиция.* Вот сейчас у Гильденстерна было больше *позиции*, чем у Гамлета.

*Исполнители продолжают выполнять* ***деловое наступление****, как только зрители слышат у кого-нибудь позиционное наступление (задание Александры Петровны), должны поднимать руку.*

**Александра Петровна**. *Позиция* – это чувства, отношения. Претензия на отношения. Когда расчет на то, что я как-то к тебе должен относиться. Когда нет никаких отношений – это *дело, деловая борьба*.

В человеческой жизни всё перемешано. Когда тренируешь актёра, у одного трудно добиться чистого *дела*, у другого добиться чистой *позиции.* Один привык *по-деловому* общаться в жизни. Мне такие люди человечески нравятся, но актёр-то должен уметь заниматься *позицией*.

*Катя (Гильденстерн) и Аня (Гамлет).*

**Александра Петровна**. У Ани заметили позицию. Она разозлилась на партнера. Как вы думаете, у кого всё-таки была здесь инициатива? Девочки-зрители, вы не различаете, у кого была *инициатива,* у Гильденстерна, или у Гамлета?»

**Зрители.** У Гамлета, наверное.

**Александра Петровна**. Это потому, что вы текст знаете, а вот если бы вы смотрели на поведение, а они бы говорили: «Тара-бара, тара-бара», вы бы поняли, у кого *инициатива.* Каким образом проверяется *инициатива? Е*сли человек говорит громче, выше, сильнее, крупнее, чем тот, кто последний сказал, значит, *инициатива* у него. Если я отвечаю ниже, значит, *инициатива* не у меня. Сейчас совершенно точно *инициатива* была у Кати

*Марьяна (Гильденстерн) и Наташа (Гамлет).*

**Александра Петровна**. Очень смешной вариант *борьбы* был. Вы-то, конечно, не умеете абстрагироваться, а поскольку я умею, то вижу, что это был замечательный вариант. Что вытворяла Наташа? Я видела по телу: она *наступала в обороне* («отстань от меня»). Когда Наташа закричала, вы махнули рукой. Да, это правильно, потому что в *деловой* борьбе это недопустимо, как бы ты ни рассердился. Сдерживать все свои переживания, говорить крупнее, шире, но не громко (громко - это сиюминутно). Хотя вообще это может быть в *деле*. На свете всё может быть, поэтому так интересно этим заниматься.

*Оля (Гильденстерн), Лена (Принц).*

Лена в *позиции.* Девочки, очень хорошо. У вас там возник крупный план с эмоциональной напряжённостью. Как свет от света, как звук от звука. Как «до» на барабане, как «до» на скрипке, «до» на рояле. Так же и каждый крупный план в поведении человека: голова, руки, ноги, тело, *мобилизация* – и получается чуть-чуть другое. Это безумно интересно, по-моему…

### Позиционная борьба

Пётр Михайлович Ершов предлагает нам заниматься четырьмя видами *позиционной борьбы:* два вида на *сближение* с партнёром и два на *удаление* от партнёра. К сожалению, почти всем людям легче *удалять*. Почти всем. Большинство людей считают, что к ним слишком близко подошли, могли бы и подальше.

Первый вариант *удалять – унижать* партнёра. Пример: «Ты что тут сидишь?! Ты где находишься?! Ты зачем подошла ко мне?! Интересно, кто не убрал сегодня корпус?! Кто? Ты?! Где тебе надо быть?!» Ты не имеешь право на жизнь, которой ты живёшь! Вот что такое *удалять.*

В чём тут *добывание*? Там *позиционная**борьба* связана с повышением ритма. Человек такой, какой есть, а мне не нравится, как он себя ведёт. Он может сделаться таким, какой мне нравится, но сейчас он не тот, какой надо. Он думает, что он хороший, а он неправильный – вот центр *позиционной* *борьбы*. Это называется *унижать* партнёра.

Второй способ – *возвышать* себя. Пример: «Вы знаете, мне сегодня нравится погода». Я вообще страдаю, когда погода плохая. Я чуткая очень». Похвальба, похвальба, похвальба. В прямую просится *унижать*, то есть, что Гамлет *унижает* Гильденстерна, а Гильденстерн вообще не *унижается*, может, даже *приближается.*

Выберите любой вариант: любо *унижать,* либо *возвышать себя.* Не забывайте, что надо *добывать*, не забывайте, что только присутствие *инициативы* и ожидание от партнёра результата делают *борьбу* – живое общение.

*Оля (Гильденстерн), Лена (Гамлет). У обеих задание: возвышать себя.*

*Марьяна (Гильденстерн), Наташа (Гамлет). Марьяна возвышает себя, Наташа удаляет партнёра.*

*Катя (Гильденстерн) и Аня (Гамлет).*

**Александра Петровна**. Получается, что Гильденстерн *унижает* себя, Гамлет *унижает* Гильденстерна. Катя наступает, а Аня в обороне. Тело тоже вызывает движение. Аня, вы, *возвышая* себя, тянетесь к ней – это не правильно. Нужно похвалить себя всеми вариантами. Аня опять перешла под конец в оборону. *Наступление* – это главная доблесть артиста, это показатель своего профессионализма, то, зачем он на сцене находится.

*Марьяна (Гильденстерн) и Наташа (Гамлет). Удаляли друг друга.*

Марьяна, какое это *унижать*? Ты к нему в друзья напрашиваешься. («Как вам не стыдно, вы меня упрекаете за то, что я к вам нежен?»). Наташа *отделывается*. Марьяна *наступает.*

*Оля (Гильденстерн), Лена (Принц).*

(Оля *закашляла*). Берите глазами партнёра и выньте из головы себя. Берите партнёра, *пристройку* к партнёру, тогда ваш кашель и вся ерунда сойдёт на нет.

**Александра Петровна**. Другие два варианта *позиционной* борьбы – *за сближение*. Я хочу быть ближе. Пётр Михайлович назвал эти варианты так – *унижать себя*. «Я такой несчастненький, мне так хочется быть рядом с вами. Ну, пожалуйста, я вот природу люблю, а тут солнце. Я хочу, чтобы вы меня пожалели, обласкали, я хочу попасть в вашу компанию, я хочу быть рядом с вами». Это можно назвать втираться в доверие.

Второй вариант – *возвышать* партнёра. Это – лесть. «Я не знаю, почему все не понимают, какой вы необыкновенный, а вы знаете, я понимаю, какой вы необыкновенный». Это – *сближаться* с партнёром, значит побеждать дистанцию, то есть опять же втираться в доверие

Выбирайте, что вы будете делать: льстить или *унижать себя*.

Аня (Гамлет) и Катя (Гильденстерн). Аня *возвышала* партнёра, Катя *унижала* себя. Вы потом, ребята, в жизни будете видеть, различать *позиционную борьбу*. Человек с вами разговаривает, или вы с человеком, и вы видите эту *позиционную* подоплеку любого разговора.

*Марьяна (Гильденстерн) и Наташа (Гамлет).*

Марьяна *возвышает п*артнёра, Наташа *унижает* себя. Наташа, не кончайте фразу *утверждением*, это будет *отделываться*. Вопросом надо кончать. А кончать вопросом – это ждать: так или нет, иначе это не вопрос. Когда вы человеку задаёте вопрос, вы поворачиваетесь к нему лицом, потому что вы не знаете, что у него в голове, как он ответит. Вы не знаете, что у него в голове, вы мужественно стоите на этой *позиции.* И *добывание* отсюда идёт.

*Оля (Гильденстерн), Лена (Гамлет).*

Оля *возвышала* себя, Лена *унижала* себя.

**Зрители.** А возможно два *унижения*?

**Александра Петровна**. Всё возможно. Бывает, я хочу *приблизить* партнёра, а он хочет быть дальше. Всё перемешано, если меня не устраивает, как человек ко мне относится, я делаю все четыре *воздействия* *(наступления*) по очереди.

Это могут быть всяческие выяснения отношений. Вот делают люди этюд на выяснение отношений, там практически все эти элементы присутствуют. Начинается с обиды, например, или с гнева, а потом потихоньку отношения налаживаются. Главное – различать слухом, глазом одно от другого и как режиссёр уже строить рисунок поведения в спектакле, толкование образа и понимание жизни.

### Лирическое отступление о спектакле «Три сестры»

Вот я, например, заболела идеей поставить «Три сестры». Эти девочки, эти героини очень часто говорят примерно так: «Я вообще не люблю, когда со мной неделикатно разговаривают, я просто болею». Я думаю, что это такое? Или другая говорит: «Вы все красивы очень, очень все красивые…», а в подтексте: «Ну, кто-нибудь скажет, что я красивая!» Я льщу, льщу, чтобы втереться. Ну вот, я поняла, что эти девушки, на мой взгляд, слишком нехороши, это девушки, которые не только сами несчастны, но они делают несчастными и людей вокруг себя.

Вот мы такой спектакль и сделали. Мы его назвали «Три дуры». Почему человек несчастлив, счастлив? Внутри него же сидит эта гадость. Что такое внутри себя? Чаще всего это – *позиционные* претензии. Именно *позиционные*. И когда одна сестра говорит: «Ну, что вы, мы здесь лишние люди, мы знаем так много, зачем в этом городе так много знать?» Вы представляете, какая она одинокая? С кем ей разговаривать? *Возвышать* себя – это *удалять* партнёра, и после этого ты ищешь счастье?! Где?

И вот когда прочитаешь внимательно пьесу, да ещё когда познакомишься с Чеховым, с его биографией, жизненной позицией, с отношением к семье, ты понимаешь, как его, бедненького, обижали в театре. Как будто бы он был такой врун, как все привыкли. А он совсем не был вруном, а он вовсе не был вруном. Когда провалилась «Чайка», он ходил ночью по своему дому и проверял, неужели у него орган правды затуманился? Но и потом утешал себя, что он понимает правду, ну, а больше никто не понимает.

Вот когда художник что-то делает, он же думает сначала, что это ему интересно, а потом думает, интересно ли это всем остальным. А бывает такое счастье, что все скажут – да, это интересно.

Некоторые спрашивают про трёх сестёр: «Они у тебя истерички?» Живут среди людей три истерички и портят себе жизнь и всем окружающим.

**Зрители.** И что вы отвечаете?

**Александра Петровна**. Да. Зрители привыкли, что три сестры – это три тонкие духовно личности, которых не понимает мир. А чего такого в них духовного? Вот моя бабушка, она находила себе дело с тремя языками, живя в Арзамасской губернии, в деревне Яблонька. Даже сложно себе представить, чтобы она сказала: «Я знаю много лишнего для этой среды». А эти девушки говорят, что знают очень много лишнего для этого города. Конечно, в этом городе нет ни одного умного человека, с которым можно было бы разговаривать. Это как? Я в гневе. Это что, тонкость души? И мы будем называть это тонкостью души?!

### Дружественность-враждебность

Когда мы видим общение двух людей, мы можем измерить одним инструментом, другим, третьим одно и то же общение, одну и ту же картину. Можем измерить разными параметрами. Первый параметр: у кого *инициатива*. Второй параметр*: позиция* или *дело.* Это вы к моим речам меня тоже можете отнести, судя по тому, насколько я знаю теорию *борьбы,* то, как я вам рассказывала историю про трёх сестёр – это я *возвышала* себя. Следующий параметр: *дружественность и враждебность.*

Теперь мы снимаем вопросы по параметру *дело – позиция*, мы теперь говорим: *дружественность или враждебность.*

*Оля (Гильденстерн) делает враждебность Лена (Принц) – дружественность.*

Не *отделывайтесь*, пожалуйста. Это как понимать? Один вариант я совершенно понимаю (Гильденстерн), второй – совершенно не понимаю (Гамлет). Понимаете, мы сейчас с вами *техникой* занимаемся. Мы отрабатываем, как этот «пируэт» не соврать. У Оли чёткая *враждебность,* причём хорошо сориентировалась. «Не стреляй в меня, отойди от меня, не подходи ко мне. Я тебе сказала и жду в обороне, чтобы ударить в ответ. А вот если это *дружественность* (к Лене), то начала неправильно. Как же вы тогда начали? А можно вообще начать: «Да ладно, это я не понял, вон дудку возьмите, поиграйте. Ну, что вы дурите-то?». И будет *дружественность*.

Мы с вами сейчас не говорим о *позиции*, мы говорим о *дружественности.* В теории Петра Михайловича всё разобрано, можно прочесть потом, как *дружественность* связана с *позицией,* как *враждебность* связана с *позицией и с делом*. *Враждебность*, конечно, склонна к *делу*, потому что, зачем с *врагом* о взаимоотношенияхговорить, там либо *унижать* партнёра нужно, либо – *дело.* Но это всё тонкости, о которых сейчас не говорим.

*Оля и Лена пробуют ещё раз.*

Вы опять (к Лене) потеряли *дружественность*. На самом деле, когда с вами в жизни разговаривают *враждебно*, удержать *дружественность* очень тяжело. А педагогически это такая замечательная штука! Когда ребёнок тебе говорит: «Отстань от меня», хочется сказать ему: «Сам отстань». А надо: «О, какой ты умный! И что ты думаешь, я правда от тебя отстану, что ли, нет! Я от тебя не отстану, ты мне дорог!» Вот она (Оля) Вас сейчас заразила, (к Лене) Вы заразились этой враждебностью. А на самом деле, нужно: «Ну, что вы, бросьте, не переживайте, сыграйте на дудке». И вы (Лена) сейчас в *обороне,* Оля в *наступлении*. Вы правильно её обнимали, но тогда это было не в тему, сейчас, может быть, в тему получится.

*Оля и Лена пробуют ещё раз.*

(Оле). Выбиваться *врагу* надо, зачем ходите с ней в обнимку? Сейчас *враждебность* превратилось в нытьё, понимаете, а это всё-таки *враждебност*ь – «я ведь знаю, что ты враг». У меня *мобилизация*-то какая, когда я с врагом разговариваю – не дай Бог! – «Он же сейчас где-то найдёт слабину, он меня сейчас убьёт. Это враг!» В жизни, конечно, *полувраг, полудруг*, *полупозиция*, *полудело*, но на сцене, в тренировке…нужно утрировать.

*Марьяна (Гильденстерн) – и Наташа (Гамлет) – дружественность.*

Марьяна в оборону перешла?

*Аня (Гамлет) – враждебность и Катя (Гильденстерн) – дружественность.*

*Аня (Гильденстерн) – враждебность, Оля (Гамлет) – враждебность.*

Молодцы, я поняла, откуда в мизансценах круг (ходьба по кругу) появляется – потому что партнёра нельзя приблизить.

### Сила-слабость

Следующий параметр – *сила и слабость*.

Теперь неважно, будет он *дружественный* или *позиционный*. Только один *сильнее*, а другой *слабее.* У одного куча возможностей добиться своего, а другой – совсем без всяких возможностей. Он не знает, откуда взять, как своего добиться, у него нет ничего, он целиком зависит от этого *сильного* (как «последний пионер и пожарный»).

Что такое *слабость*? Тебя могут выгнать в любой момент, с тобой никто разговаривать не хочет, тебе скажут: «Цыц!», и ты уйдёшь. Тебе отказывают – нормально, ты принимаешь отказы и для тебя это нормально, хотя тебе очень нужно. На самом деле, в жизни, к сожалению, в нашей стране люди приучены быть слабыми, виноватыми. У нас редкие личности, которые сохранили себя и держатся как люди *сильные*. А вообще, *слабость –* это, как сами понимаете, виновато войти в дверь, стучаться тихонько. Можно войти: «я вхожу в дом, где ногами открываю дверь» или – «вхожу в дом, где я должен тихонечко постучать и войти». Это зависит от того, как я измеряю, кто из нас в данной ситуации *сильнее.*

Гамлет: «Ну, зачем вы меня все окружили, как волки? А? Ну не надо меня окружать, тяжело». (Это так можно сфантазировать, на самом деле так никто не трактует Гамлета). А кстати, у меня была мысль, как можно Гамлета *слабым* трактовать. Он должен вопросы всё время задавать, Гамлет же в жизни всё время разбирается, он же ничего не понимает. Он не понимает, как так жить можно. «Так жить можно? Разве так можно жить?» Вот и *слабость* будет. Мне кажется, он тогда более юным получится и более чистым.

«Я не понимаю как вы живёте!!! Как так жить можно!!! Так что ли жить можно? Разве так можно жить?!!» Это уже другой вариант. Гамлет разбирается в том, как можно жить как *сильный* человек. Вот у Некрошюса Гамлет – такой мальчишка, у которого штаны падают. Когда его вызывают папа с мамой, у него сваливаются штаны, а он их подтягивает, когда с ними разговаривает. Или как заключённый, который без ремней, – там всякие ассоциации возникают.

*Аня (Гамлет) – слабость, и Катя (Гильденстерн) – сила.*

*Сильный* человек сил тратит мало. Без *оценок сильный* человек не работает. Катя потеряла *силу*, в *борьбе* не терять *силу* очень сложно.

*Марьяна (Гильденстерн) – сила и Наташа (Гамлет) – сила.*

У Наташи *сила* сильнее, потому что она её развивала.

*Оля (Гильденстерн) – слабость, Лена (Принц) – слабость.*

Постройтесь все в полукруг. Нужно говорить реплики так, чтобы каждая следующая реплика была сказана *сильнее* предыдущей.

*Оля-Аня-Наташа-Лена-Марьяна.*

Марьяна, Вы говорите быстро, мелко, соответственно, *слабее.*

Катя, нет, не выше.

Марьяна такую *силу* и крупно сделала. Дальше можно криком.

*Катя-Оля-Наташа.*

Наташа, очень маленькая разница, сказали на том же месте, погромче можно, *сильный* человек делает что угодно. *Сильный* человек – хозяин положения, он что хочет, может делать.

### В заключение

Итак, вот что такое изучать *борьбу* – это в разных обстоятельствах: в этюде, в тексте, в стихах – работать в каком-то параметре. Мне очень нравится, что вы практически не разрушаете фразу, выделяете главное слово, поэтому есть фраза.

Если слушаешь партнёра и знаешь, что тебе надо быть *сильнее* его, то работаешь по-одному, если *слабый* партнёр и знаешь, что нужно быть другим, то работаешь по-другому, по-другому как то *воздействуешь*. Вот это и есть навык, чтобы потом, когда с вами будут делать искусство, на этом не затыкаться.

Когда в спектакле трагический сюжет, надо чтобы герой оставался *тяжёлым,* только *мобилизовывался,* чтобы не *легчал,* а только *менял мобилизацию*. Это я говорю только про профессиональное искусство. Это не про любительское искусство, тем более не для детей. Детям это не нужно на уши вешать, нельзя. Это балетная школа учит ноги выворачивать.

В Москве на выставке скульптуры Дега, я очень впечатлилась. Вы же, знаете, он всегда балерин рисовал, а тут он их вылепил. Что он из тел этих вытворил! Ну, просто глаз не оторвёшь. Как стоит тело балерины? Как бёдра, руки, живот, грудь, как она вся стоит, причём для неё это естественная поза. Как у неё все суставы работают, она не просто плюшкой стоит. А ещё у него там одна лошадка есть, которая только что взбрыкнула, у неё все ноги в разные стороны.

**Зрители.** Движение чувствуется.

**Александра Петровна**. Да, да. Причём, артист схватывает мгновения общения, а скульптор схватывает мгновения движения, живописец – мгновения цвета, света, композитор – звуки. Соединение этих мгновений – искусство, а то получается жвачная бумага. А нас в современном театре приучают жвачную бумагу смотреть и думать, что это искусство.

**Зрители. А** жизнь?

**Александра Петровна**. Жизнь – это не искусство, жизнь – это жизнь. Жизнь питает все искусства. Художник впитывает всё из жизни. Жизнь, конечно, многообразна до невозможности, она, жизнь, в том, как солнышко на ваших волосах играет, как тень лежит, в тембре и в переливах наших голосов и в общении. У актёров свой язык, в театре свой «язык». Станиславский сказал, что этот «язык» – *действие*. А дальше *действием* никто не стал заниматься. Все говорят: действуйте, действуйте, действуйте. И только Ершов это сделал, но, правда, Ершов получил всё из рук Станиславского.

# ПОСЛЕСЛОВИЕ

В первой главе книги П.М.Ершова «Искусство толкования» высказано положение о том, что всякое высказывание (толкование пьесы, спектакля, роли, интервью выступление на обсуждении) несёт на себе давление трёх сил. О чём говорю, кому говорю, то есть – зачем, и кто говорит – прединформированность говорящего. Так вот, высказывания успешно действующих в театрах людей иногда создают у воспринимающих впечатление о полном благополучии в театральном деле. И играем замечательно, и учим замечательно. Иногда же можно услышать, что актерское искусство гибнет, что научить никого ничему нельзя. Легко понять, что в определенных условиях высказать оба эти противоположные убеждения мог бы и один человек. Кому-то он сказал бы, что всё отлично, а кому-то другому, что всё ужасно плохо. Значит, дело обстоит в чем-то хорошо, а в чем-то плохо. Думаем, что всё это означает, что не перевелись в России талантливые артисты, и потому есть, на кого смотреть и на какие спектакли ходить. И одновременно есть отчаяние от скучных спектаклей и «бездарных» актерских работ. Мы предполагаем, что «лекарством», помогающим сохранять достижения и средством спасения от провала, может быть именно теория и *техника действий*, разработанная в наследии Петра Михайловича Ершова.

У тех, кто практически осваивал основы актёрской техники, по Ершову, и у кого сформировались критерии достоверности воплощения «жизни человеческого духа», нередко возникают расхождения с общепризнанными оценками. Например, – знаменитый и талантливый артист Х. *не наступает, не оценивает*, – а, значит, не живой. Он изображает образ, характер, но *не борется,* создавая и то, и другое. А эта талантливая актриса всегда играет только позиционный скандал, поэтому все её персонажи «на одно лицо».

Обученные по системе П.М.Ершова артисты проходят довольно долгий период «ученического» выполнения на сцене заданий режиссёра, причем роль при этом день ото дня крепнет, а не разрушается или штампуется, и постепенно выходят на свободу грамотной импровизации. То есть не просто «поют» на сцене, а импровизируют в рамках задания параметров роли, поют именно ту песню, которая нужна в спектакле.

Знания и умения повышают чуткость и к своей исполнительской работе, и к пониманию конкретных достоинств и недостатков в работе других исполнителей. Грамотный в *простых* словесных *действиях* актер легко вносит коррективы в ходе репетиций и умеет их закреплять. Знание и умение использовать в работе на сцене *рычагов наступления* делают молодого артиста достойным партнёром любого опытного талантливого мастера, который интуитивно разнообразен в каждой произносимой им фразе.

Симптоматичен, на наш взгляд, снова возникший интерес к театральной педагогике в сфере существующей системы театра. Только вот лежащих давно перед ногами открытий и идей П.М.Ершова замечать не принято. Вероятно, потому что идеи обучения *технике действий* и обучения искусству, как таковому, никак не оформятся в головах действующих на театре специалистов.

В заключение приведем статью П.М.Ершова, выразившую его мечту о том, как мог бы работать артист и режиссер, если бы владел *техникой.* Статья написана к 100-летию К.С. Станиславского и была напечатана в первом номере журнала «Театральная жизнь» за 1963 год.

**П.М. Ершов**

СВЕРЛО В БУДУЩЕЕ

Юбилейная статья? О Станиславском?... Ну, разумеется, в юбилейный год все журналы полны таких статей, и все авторы о нем пишут. Но что нового можно написать о Станиславском?! Что он гениален; что он создал лучший в мире театр, у которого учатся или учились все театры мира; что он создал такие-то и такие-то образы и спектакли... Но кто же этого не знает?

А существует ли вообще прогресс в искусстве? Где «золотой век» театра — в прошлом или в будущем? В Англии XVI! века, в Малом театре времен Ермоловой, Ленского и Островского или... Нет, конечно, в Камергерском переулке первой трети XX века — сегодня такой ответ кажется самым своевременным — юбилей Станиславского может служить прекрасным поводом обосновать его. Но если «золотой век» театра в будущем, то как быть со спектаклями и образами, созданными великим юбиляром,— ведь они, значит, померкнут?.. Хотя, с другой стороны, ведь Станиславский это, по выражению М. Кедрова, «сверло в будущее»... В юбилейный год хочется помечтать о будущем. Сейчас, в век кибернетики, интеллектуальных машин и космических кораблей мечтать о будущем даже модно! Правда, представители гуманитарных профессий мечтают теперь, пожалуй, реже, чем математики. Сам Станиславский, как известно, был мечтателем и мечтателем смелым, даже немного — Дон-Кихотом...

Какой станет театральная школа? Прежде всего она, разумеется, будет располагать великолепной материальной базой — оборудованными сценами, спортзалами, костюмерными и прочее и прочее. А главное — выпускники школы будут актерами, подлинно знающими свою профессию. Они не только будут овладевать ясной и выразительной речью, пластикой, уменьем делать этюды «от себя» и широким общим образованием, школа научит их практически управлять своими сценическими переживаниями, они станут хозяевами своих сценических чувств. Заботы молодого актера с дипломом будут заключаться не в том, как бы вызвать в себе то или иное переживание, а в том, какое именно переживание в наибольшей степени в каждый данный момент роли соответствует образу, который должен предстать перед зрителями и потрясти их. Потрясти теми идеями, которые наполняют ум и сердце актера. Они будут не роль приспосабливать к себе, а смело и уверенно, «идя от себя», перевоплощаться в образ. Они будут уметь «идти от себя», не беспокоясь о том, нужно ли идти и как это делается, потому что они будут «уметь ходить». Вопрос будет только в том куда идти в каждом конкретном случае, чтобы своим путем прийти к общей цели, чтобы сказать зрителю нечто важное, новое...

На практической творческой работе в театре молодые актеры, обогащаясь опытом, вырастут в инициативных и смелых мастеров. Актер-скептик, актер-ремесленник, актер, которого надо учить профессиональной грамоте или «зажигать», такой актер останется анекдотическим воспоминанием далекого прошлого. В искусстве актера не будет «пустых мест», фальшивых жестов, поз и интонаций, как не может быть фальшивых нот в игре современного оркестра, как не может быть грязи, плесени и дыр на полотне современного живописца.

Актеру не понадобится декларировать свои идеи и духовные устремления: они практически воплотятся в его игре, в его поведении на сцене в любой роли. Он будет художником и бойцом идеологического фронта в полном смысле этих слов. Располагая всегда готовым к бою, присущим его искусству беспрерывно совершенствуемым оружием, он будет занят лишь сверхзадачей. Режиссеру не придется понукать, учить и воспитывать его, а лишь вместе с ним находить верное и точное направление поисков.

Производственные планы театров будут перевыполняться не только по сборам и по количеству премьер, но и по качеству спектаклей. Режиссеры займутся творческой работой, как таковой. Педагогика и теоретическая эрудиция не будут пристанищем для неудавшихся актеров, переквалифицировавшихся в режиссеров. Труппу составят актеры, стремительно движущиеся, и режиссер не сможет ощупью выбирать направление. Ему придется точно знать это направление, и знать до того, как труппа двинулась в путь к спектаклю.

Все, кто работает в театре, помимо актеров (режиссеры, художники, музыканты, постановочные цеха и администрация) перестанут заботиться о том, как обеспечить успех спектаклю при актерах, которые этого сделать не могут...

Так же, как Сарьян отличается от Пластова, Пластов — от Пророкова, а Пророков — от И. Глазунова, как Рембрандт отличается от Левитана, а К. Коровин — от Нестерова, хотя все они художники-живописцы, так же и режиссеры будут отличаться друг от друга, оставаясь в единой сфере своего искусства. Актеры освободятся от необходимости с новым режиссером изучать новое толкование природы своей профессии.

Театры будут соревноваться друг с другом не в сфере правдоподобия (кто больше «похож на неореализм»?) и не в сфере «театральности» (кто больше «напоминает Мейерхольда»?), а только в глубине проникновения в душу зрителей, в увлечении их теми идеалами и мыслями, которые действительно нужны им для совершенствования и украшения наполненной деяниями жизни.

А как же с народным, самодеятельным театром? Он превратится в главный и решающий фактор развития театра профессионального. Не место культурного времяпрепровождения, а широкое поле роста, формирования и проверки нового — новых талантов, новых направлений, новых стилей и школ.

Всякий, кто любит театральное искусство, будет осваивать его истинную природу — не подделку под него, не адаптированное подражание ему, а его подлинную немеркнущую прекрасную сущность. В зависимости от меры любви к нему, от упорства воли, следовательно, от таланта, от меры достижений в нем, искусство самодеятельных артистов будет питать профессиональный театр и соревноваться с ним.

Все это придет и станет реальностью. Вы укажете на достижения советского театра? Они бесспорны, Тогда вы скажете, что это не такие уж смелые мечты? Да, не такие смелые, как полет на Луну и Марс, не такие, как мир без войн, нужды и неравенства, без болезней и преступлений... Но где тот ортодоксальный оптимист, который скажет, что это не мечта, а полностью осуществленная сегодня реальность? Сколько столетий именно о таком или подобном ему театре мечтали те, кто отдал ему свою жизнь!

Мечтали... Почему же теперь мы верим, что мечты эти осуществятся?

Потому, что жил в нашей стране Станиславский.

Потому что многое перед глазами каждого — то, что уже достигнуто на основе учения Станиславского.

Он первый в истории человечества, ценой пятидесятилетнего труда открыл ясный и обоснованный путь прогресса в театральном искусстве. А открыл он этот путь, создав науку — подлинную науку, которая одна только и делает человека хозяином и господином Вселенной. И не только в технике, не только в экономике, не только в теоретических, отвлеченных сферах физики и математики, но и в сфере явлений общественной жизни, в истории человеческой культуры и в жизни человеческого духа.

Конечно, прогресс в театре существовал и до Станиславского, но он шел так же медленно, как, скажем, развивалась физика до Ньютона, химия до Менделеева и психология до Павлова. Станиславский, подобно им, открыл путь властного управления природой, путь подлинного — зримого и стремительного — прогресса. Ключ к духовной сущности театрального искусства, к чувству, к переживанию он нашел в тончайших и сложнейших нюансах физического, материального, и именно в этом он еще раз подтвердил могущество объективной материалистической науки.

Станиславский не только олицетворяет собою гений великого русского народа — он может служить доказательством силы того метода и той философии, которые вывели нашу страну на передовые позиции всемирно-исторического прогресса. Хотел того или нет Станиславский, но он открыл первую страницу подлинной науки о театре только потому, что искал пути к ней как материалист и диалектик — в сфере объективных законов природы. Потому-то и пришел он к Сеченову и Павлову, минуя дебри интроспективной, субъективистской психологии. Перспектива, открытая Станиславским, это — реальная возможность. Чтобы она стала действительностью, нужно, в сущности, только одно — нужно на деле изучать Станиславского не как явление прошлого, а как практические законы будущего. Это — труд. Труд кропотливый, упорный. Он требует не только запоминания и не только даже понимания открытий Станиславского, но их дальнейшего развития: уточнения связи между ними, уточнения области применения каждого, уточнения средств и способов их использования, новых обобщений, новых классификаций, одним словом, всего того, чего требует развитие любой науки.

1963

1. Станиславский К.С. Режиссёрский план «Отелло». М.; Л.:Искусство, 1945. [↑](#footnote-ref-2)
2. « …опытные артисты, с хорошо развитой душевной техникой, боятся на сцене не только малейшего вывиха и фальши чувства, но и внешней неправды физического действия. Чтобы не запугивать чувства, они не думают о внутреннем переживании, а переносят внимание на «жизнь своего человеческого тела». Через неё сама собой, естественно создаётся «жизнь человеческого духа», как сознательная, так и подсознательная». К.С. Станиславский. Статьи. Речи. Беседы. Письма. М. Искусство, 1953, с.649. [↑](#footnote-ref-3)