 САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ  
АКАДЕМИЯ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА

**А. В. ТОЛШИН**

**ИМПРОВИЗАЦИЯ  
В ОБУЧЕНИИ АКТЕРА**



УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

☐ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ  
АКАДЕМИЯ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА ФАКУЛЬТЕТ ДРАМАТИЧЕСКОГО  
ИСКУССТВА КАФЕДРА ОСНОВ АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА

**А. В. ТОЛШИН**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ\* 2005

*Импровизация в обучении актера*

☐ УДК 792 ББК 85.44 Т52

*Утверждено к печати Советом факультета драматического искусства 1 декабря  
2004 года*

Научный редактор:

ст. научный сотрудник, кандидат искусствоведения Н. В. РОЖДЕСТВЕНСКАЯ

Рецензенты:

доцент,

доктор искусствоведения

Л. В. ГРАЧЕВА

профессор

Л. В. ЧЕСТНОКОВА

☐ Т52 Импровизация в обучении актера. **Учебное пособие.** — СПб.: СПГАТИ, 2005. -  
115 с.

ISBN 5-88689-018-1

Данное учебное пособие обосновывает возможность широкого включения импровизации в программу обучения актера. В нем обращено особое внимание на развитие творческих способностей с помощью импровизации. Импровизационное творчество актера рассматривается в нескольких взаимосвязанных аспектах: художественном, психологическом и педагогическом. Комплексы упражнений интегрируют приемы и формы обучения как из арсенала традиционных, отечественных, так и из методик зарубежных театральных школ, актерскую и педагогическую практику самого автора.

Пособие адресовано студентам и аспирантам по специальности «Актерское искусство».

*В оформлении книги были использованы*

*рисунки Н. П. Акимова к спектаклю*

*«Повесть о молодых супругах» по пьесе Е. Шварца*

☐ j 4502040000-(004)

34Д(03)-2005 ISBN 5-88689-018-1

— без объявл.

© Санкт-Петербургская государственная академия театрального искусства, 2005

© Издательство «Чистый лист», оформление, макет, 2005 **А. В. Толшин**

## **ИМПРПВиЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ АКТЕРА**

Учебное пособие

Макет и верстка *Л. Н. Киселевой, В. Г. Лошкаревой*

Корректор *Т. А. Осипова*

Технический редактор и технолог *В. А. Белова*

ISBN 5-88689-0184

9785886890181

Подписано в печать 31.03.2005. Формат 60 x 90/16.

Гарнитура NewBaskerville, RodchenkoС.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 7,25.

Тираж 500 экз. Ризограф СПГАТИ. Зак. № 32.

Санкт-Петербургская государственная

академия театрального искусства

191028, Санкт-Петербург, Моховая ул., 34.

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ТЕОРИЯ. ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ФЕНОМЕН ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА .....	6
ГЛАВА ПЕРВАЯ. ОСОБЕННОСТИ ИМПРОВИЗАЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ИСКУССТВ .....	6
ВИДЫ СЦЕНИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В XX ВЕКЕ .....	8
ПРИМЕНЕНИЕ ИМПРОВИЗАЦИИ В РУССКОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА .....	11
КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ .....	16
ГЛАВА ВТОРАЯ. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ИМПРОВИЗАЦИИ .....	18
КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ .....	20
ГЛАВА ТРЕТЬЯ. УСЛОВИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ИМПРОВИЗАЦИИ .....	21
КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ .....	25
ПРАКТИКУМ.....	26
НАЧАЛО ЗАНЯТИЙ .....	26
ТРЕНИНГ ВОСПРИЯТИЯ.....	29
НЕПОСРЕДСТВЕННОСТЬ .....	34
АССОЦИАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ .....	38
КОМПОЗИЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ .....	39
НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И ПРАВИЛА СОЧИНЕНИЯ .....	42
НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ИМПРОВИЗАЦИИ.....	46
«ПЕРЕМЕНА ПОЛОЖЕНИЯ» .....	46
ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ АБИТУРИЕНТА .....	51
ИЗУЧЕНИЕ ПРИРОДЫ ПЕРЕВОПЛОЩЕНИЯ.....	53
РАБОТА НАД ХАРАКТЕРОМ.....	55
ПРОВЕРКА ОСВОЕНИЯ ЭТАПОВ ОБУЧЕНИЯ .....	56
ЭТЮДНЫЙ МЕТОД РАБОТЫ НА РОЛЬЮ.....	57
ПРИМЕР РАБОТЫ НАД ПЬЕСОЙ.....	59
СОХРАНЕНИЕ УЧЕБНОГО СПЕКТАКЛЯ.....	60
НЕКОТОРЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ТРЕНИНГА СТУДЕНТАМИ .....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	62
БИБЛИОГРАФИЯ.....	63

## **ВВЕДЕНИЕ**

Творчество актера происходит «здесь и сейчас», в непосредственном общении со зрителем, поэтому импровизационность лежит в самой природе театрального искусства. В. Э. Мейерхольд видел в импровизации величие актерского искусства. М. А. Чехов связывал с импровизацией самостоятельность творчества актера, его авторское начало, — когда написанная автором пьеса является предлогом для свободного проявления своей творческой индивидуальности. Г. А. Товстоногов писал: «Мне кажется, импровизация — одно из самых действенных средств, способных спасти современную сцену от окостенения». Он был убежден, что импровизация должна стать ведущим принципом театрального творчества. Отмечая то, что импровизация не может быть полностью объяснима, Г. А. Товстоногов утверждал, что дар импровизации или природную к ней склонность можно и необходимо воспитывать.

Профессиональное кредо актера предполагает свободу в предлагаемом режиссером рисунке роли, подлинное импровизационное взаимодействие с партнером, гибкое, сиюсекундное включение в предлагаемые обстоятельства, рождение оригинальной оценки и выражение ее в яркой художественной форме. Этому же требует от актера сегодняшний рынок труда.

Для современного этапа развития высшей театральной школы характерно многообразие методических приемов обучения актера. В их числе и применение импровизации.

Интерес к использованию импровизации в учебных целях родился давно. Известны опыты в этой области выдающихся отечественных театральных педагогов К. С. Станиславского и Л. А. Сулержицкого, В. Э. Мейерхольда, Е. Б. Вахтангова, М. А. Чехова, Ф. Ф. Комиссаржевского, а также их последователей — С. Э. Радлова, Н. М. Горчакова, В. О. Топоркова, Г. В. Кристи, Н. В. Демидова, М. О. Кнебель, Б. Е. Захавы, Ю. А. Кренке и др.

5

Работы Станиславского, Мейерхольда, Вахтангова и их последователей выявили ряд существенных особенностей импровизации как составной части эстетики театра, ее философии, как вида художественного творчества и как приема обучения. В трудах этих театральных педагогов были определены условия развития способности к актерской импровизации в период обучения актера и намечены области ее применения в учебном процессе. Импровизация как один из инновационных принципов обучения потребовала определенных творческих установок: воспитания художественной индивидуальности, развития актерской самостоятельности, синтеза различных видов искусств, разностороннего образования и выразительной техники.

В двадцатые годы XX века в Ленинграде занятия сценической импровизацией включались в учебный план профессионального актерского образования. В проекте Положения о Школе актерского мастерства (ШАМе) В. Э. Мейерхольдом и Л. С. Вивьеном была определена работа над сценической импровизацией в третьем семестре обучения — он назывался «индивидуализирующим». Примечательно, что практическая работа над импровизацией сочеталась с научно-теоретическим обоснованием такого рода практики. Импровизация связывалась с изучением «теории сценической композиции» и различных методов игры: с «театральностью», «натуралистичностью», «мимизмом» (маски, гротеск), игрой в различных сценических манерах.

В дальнейшем многие педагоги ленинградской (ныне Санкт-Петербургской) театральной школы использовали импровизацию в целях развития восприятия, воображения, живого непосредственного взаимодействия между партнерами, в действенном, этюдном способе анализа пьесы и роли, в выявлении характерности и в ряде других моментов обучения.

Настоящая работа и вошедшие в него упражнения есть обобщение многочисленных попыток связать импровизацию и обучение актера, развить разнообразные стороны актерского таланта с помощью импровизации. Для этого был систематизирован имеющийся в педагогической, театроведческой и психолого-педагогической литературе опыт

применения импровизации как приема обучения актера. Данное учебное пособие опирается на опыт использования импровизации в Санкт-Петербургской театральной школе (В. Н. Соловьев, Б. В. Зон и Т. Г. Сойникова,

6

Л. Ф. Макарьев, И. Э. Кох, Е. А. Товстоногов, А. И. Кацман, Л. М. Рехельс, З. Я. Корогодский, И. Б. Малочевская, В. В. Петров, В. М. Фильштинский). В работе используется опыт преподавателей других школ и направлений: М. О. Кнебель, Б. Е. Захавы, Ю. А. Стримова, М. И. Туманишвили, О. П. Табакова, П. Н. Фоменко, В. А. Петрова, А. А. Васильева.

Автор опирается и на собственный актерский и педагогический опыт. Комплексы упражнений интегрируют приемы и формы обучения как из арсенала традиционных, отечественных методик (в том числе отраженных в поэтапных требованиях, разработанных кафедрой основ актерского мастерства СПГАТИ), так из методик зарубежных театральных школ (Д. Ходгсон и Э. Ричарде, К. Джонстон, Г. Аткинс, С. Карузо, Р. Запора, В. Споллин, С. Елдриджа, М. Гонзалес, О. Кук, М. Вестин). Многие упражнения автор развил; дополнил, видоизменил, исходя из собственной педагогической практики, некоторые оставил неизменными — такими, какими они дошли до нас в педагогической, театроведческой литературе, были извлечены из архивов или показаны во время занятий. В тексте после названия упражнения дается ссылка на автора упражнения, либо на того педагога, который это упражнение использует.

В психологии художественного творчества импровизация остается малоизученным явлением, поэтому исследование ее механизмов имеет как теоретическое, так и практическое значение. Изучение процесса развития способностей к импровизации потребовало обращения к литературе по психофизиологии и психологии творчества (работы Л. С. Выготского, Д. Н. Узнадзе, Н. А. Бернштейна, П. К. Анохина, Д. С. Лихачева, П. М. Якобсона, Е. В. Сидоренко, В. Л. Дранкова, Н. В. Рождественской, Б. М. Рунина и Н. В. Скрипниченко, С. И. Макшанова, Н. Ю. Хрящевой, Л. В. Грачевой, Л. Р. Грэхэма). На основе анализа этой литературы выявлены особенности и психологические механизмы сценической импровизации.

Данное учебное пособие обращено к студентам и аспирантам по специальности «актерское искусство». Исследуя опыт применения импровизации как методического приема в педагогической и театроведческой литературе, рассматривая результаты практики различных педагогов, автор постарался ответить на ряд вопросов. В чем суть сценической импровизации? Какие элементы

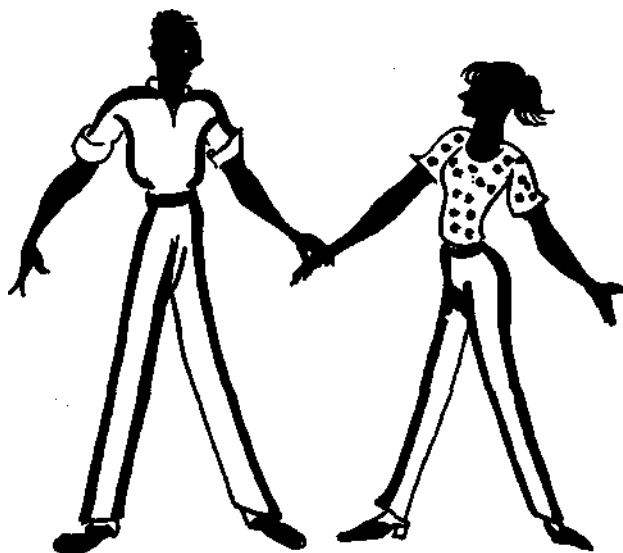
7

психотехники необходимо развивать для пробуждения у студента потребности и способности к сценической импровизации? Каково место импровизации в педагогическом процессе? В какой степени формирование способности к импровизации должно быть представлено в теоретическом и практическом курсе воспитания актеров сегодня?

Чтобы определить условия и психологические механизмы импровизационного творчества актера, последнее рассматривается в нескольких взаимосвязанных аспектах: художественном, психологическом и педагогическом. В работе предпринята попытка определения многофункциональной природы сценической импровизации; описаны ее психологические механизмы и выявлены некоторые психологические особенности — многоуровневое сознание актера в процессе исполнения, импровизационное мышление и импровизационное самочувствие актера в роли. Это позволило теоретически обосновать методический прием обучения актера с помощью импровизации, подкрепить его системой упражнений и осмыслить результаты их применения в учебном процессе.

Принципы построения упражнений и их эффективность проверялись в ходе педагогической работы автора на кафедре основ актерского мастерства СПАТИ (мастерская проф. В. В. Петрова (1994-1999), проф. А. С. Шведерского (1998, 2000), Б. Н. Голубицкого (1999), С. И. Паршина (2000-2002), С. Д. Черкасского (2002-2004), в собственной актерской практике в театре Комедии им. Н. П. Акимова. Эти принципы выверялись автором при проведении мастер-классов и занятий в программе университетского образования в Финляндии (1996) и Швеции (1999, 2000, 2003).

# ТЕОРИЯ. ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ФЕНОМЕН ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА



## ГЛАВА ПЕРВАЯ. ОСОБЕННОСТИ ИМПРОВИЗАЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ИСКУССТВ

Импровизация зародилась как одна из первоначальных форм художественного творчества<sup>1</sup>. Пластические, музыкальные, драматические, поэтические (лирика и эпос), фольклорные виды искусства развивались посредством импровизации.

Народная песня создавалась путем постепенного наслоения и развития отдельных импровизаций. Этому способствовал фольклорный характер песен, передаваемых «из уст в уста». Народные музыканты стремились сочетать четкую фиксацию однажды найденного музыкального образа с его свободным варьированием и развитием в процессе постоянного обновления и обогащения музыки. Показательно, что в музыкальном творчестве способность к импровизации часто сопутствует композиторскому таланту. Выдающимися импровизаторами были крупнейшие композиторы и пианисты XIX века: В.-А. Моцарт, Л. Бетховен, Н. Паганини, Ф. Лист, Ф. Шуберт, Ф. Шопен, А. Г. Рубинштейн и др.

Новые функции музыкальной импровизации раскрылись в XX веке. В симфонической, джазовой, поп-музыке и музыке авангарда импровизация стала одним из художественных элементов и принципов сочинения и исполнения музыкального произведения. Примечательно, что в области музыки многие педагоги используют импровизацию как средство профессионального воспитания (такова практика Э. Жака-Далькроза, Ф. Йёде, К. Орфа и др.). Выдающийся швейцарский музыкант, педагог и композитор Э.-Ж. Далькроз (1865—1950) использовал импровизацию в обучении музыке и ритмике для формирования воображения, пластического восприятия и композиционного мышления учеников. Идеи Далькроза во многом перекликались с идеями Станиславского. Особенно это касалось метода физических действий и понимания теснейшей связи между переживанием и темпоритмом существования актера в роли. Не случайно система Далькроза пре-

10

подавалась в студиях Станиславского. Любопытно, что Далькроз использовал импровизацию, завершая ею каждый этап обучения. В импровизационных упражнениях Далькроз опирался на звук, ритм, динамику и энергию музыкальной темы, осознанные через телесные импульсы, где острота музыкального чувства зависит от остроты физического восприятия. Через пластику ученики осваивали понятие темпа, ритма, гармонии, сольфеджио. Сам швейцарский педагог характеризовал импровизацию как «быструю,

непосредственную, инструментальную композицию»<sup>2</sup>. **Импровизация в методике Далькроза требовала синтеза физической, пластической и интеллектуальной основы дарования, то есть нерасторжимого единства души и тела ученика.**

Другая важная составляющая искусства драматического актера — искусство пластики. Импровизационность народного танца не вызывает сомнений. Так в русской народной пляске — парной и сольной - импровизация помогает каждый раз по-новому выражать содержание танца, выстраивает живые отношения между партнерами, между исполнителями и публикой. Пляска не имеет строго установленного рисунка, она вся построена на импровизации исполнителей, и каждая пара вносит в пляску свои движения, свою манеру<sup>3</sup>. Но при этом обязательным условием исполнения является наличие единой цели и задачи: исполнители пластически выражают любовную игру, чистоту отношений и задор.

Импровизация издавна существовала и в поэтическом творчестве — у русских сказителей-былинников, у исполнителей финской «Калевалы», в древнеарабских соревнованиях в хульбе и похвальбе в эскимосских состязаниях под барабан. В народной поэзии Казахстана, Хакасии известно соревнование акынов — народных песенников-импровизаторов. В Европе в поэзии трубадуров импровизация, или параллельное произнесение, считались необходимым талантом исполнителя — поэта. Европейские импровизаторы-поэты приезжали и в Россию. Джованни Джустиниани (1810—1866) — итальянский поэт и импровизатор, много путешествовавший по Европе, с 1840 года стал известен в России, где между прочим с успехом выступал в Одессе, Москве, Санкт-Петербурге. Здесь в 1841 году он издал часть своих импровизаций и в 1851 году был избран лектором Санкт-Петербургского университета. Известно, что замечательным импровизатором был польский поэт Адам Мицкевич.

11

**С импровизацией были связаны практически все формы народного театра: древнегреческий (мим), древнеримский (фес-ценнины), древнеиндийский (ритуальный), древнерусский (театр скоморохов), итальянский (комедия дель арте), французский (ярмарочный театр) и др.** Они, в свою очередь, повлияли на развитие театров в поздние века. Многоплановая импровизация по намеченному сценарию в образе требовала высокой готовности и специально развитых качеств актера. Известны и выдающиеся актеры-импровизаторы Древней Греции, Египта, Рима, Франции, Италии. Некоторым из них, как, например, Бертинацци в Италии XVI века, удавалось безостановочно импровизировать на сцене целые пятиактные пьесы.

Актер-импровизатор был поставлен в условия обязательного оправдания (обживания) схемы-сценария. Так выдающийся итальянский актер, режиссер и драматург Дарио Фо в книге «Секреты ремесла», говоря о средневековом артисте — «guillare» или менестреле, пишет, что «знание всех в мире трюков актерской профессии никогда не могло быть достаточным, если актер не обладал врожденной способностью, особым даром, незаменимым при импровизации. Это дар постоянно производить впечатление, что все, что актер ни делает, — абсолютно ново и только что пришло ему в голову»<sup>4</sup>. Следует отметить высокий уровень подготовки актеров итальянского театра комедии дель арте, которые обладали разнообразными способностями в области пластики, музыки и драматургии.

Влияние итальянской комедии дель арте испытали на себе многие драматурги: В. Шекспир в Англии, Лопе де Вега в Испании, А.-Р. Лесаж, Ш.-Ф. Пирон, Ш.-Ф. Панар, Ж.-Б. Мольер во Франции, К. Гоцци и К. Гольдони в Италии. Известны великие актеры-импровизаторы: Ф.-Л. Шредер в Германии (1744—1816), Ф. Леметр (1800-1876) во Франции, В. И. Живокини (1805-1876), П. С. Мочалов (1800-1848) и К. А. Варламов (1848-1915) в России.

Рассмотрев зарождение феномена импровизации в различных видах искусства, отметим, что импровизация появляется в исполнительском творчестве там, где публика воспринимает не только результат, но и сам процесс творчества, а художник является одновременно и автором, и исполнителем. В синтетическом театральном искусстве многообразие видов сценической импровизации обусловлено формой и жанром театрального представления.

12

## ВИДЫ СЦЕНИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В XX ВЕКЕ

Патрис Пави в своей театральной энциклопедии пишет о различных типах использования приема «сценической импровизации»:

- Придумывание текста на основе известной и очень четкой канвы (как это предусмотрено в комедии дель арте).
- Игра на заданную тему или ответ на указание.
- Полная пластическая и разговорная импровизация при отсутствии модели, вопреки условности и правилам (как у Гротовского).
- Вербальная деконструкция (отступление от текста) и поиск нового «физического языка», как у Арто<sup>5</sup>.

Как показала исследователь процессов сценического творчества Н. В. Рождественская, импровизация является основным художественным приемом в таких разных типах зрелища, как театр Гротовского, хеппинг и психодрама.<sup>6</sup> Наличие импровизации как органической составляющей различных искусств давало широкие возможности ее использования в процессе художественных и педагогических театральных исканий начала XX века.

Английский режиссер, теоретик и реформатор театра Гордон Крэг (1872—1966) в статьях «Актер и сверхмарионетка», «Заметка о масках», «Призыв к двум театрам», «Артисты театра будущего» ставил вопрос о вневременном процессе обновления театра, воспитании нового поколения актеров, режиссеров на новаторских принципах. Крэгом был провозглашен принцип универсальности актера: соединение в сценической игре авторского, личностного начала со сверхвыразительностью. **Одним из неперенных условий универсальности актера была способность к импровизации:** «Все должно быть непринужденным, непосредственным. Всякая словесная ткань должна быть импровизацией. В танце должна быть полная свобода, какая бывает в народных танцах; в пении тоже должна царить импровизация»<sup>7</sup>. 20 февраля 1911 года Крэг обращается с письмом к Станиславскому и просит оказать содействие в открытии театральной школы. Программа будущей школы, изложенная вкратце в этом письме, содержит последовательное развитие психотехники, начиная с простого движения человеческого тела и до действия в сцене. В заверше-

13

ние работы Крэг хотел показать Станиславскому «принципы импровизации или спонтанной игры со словами и без слов».

В русском театре велись поиски в области коллективного сочинения пьесы и создания спектакля — импровизации. Они далеко не всегда приносили успех. Известно, что опыты по созданию такого спектакля методом коллективных импровизаций К. С. Станиславского и Л. А. Сулержицкого при участии А. М. Горького в Первой, а Е. Б. Вахтангова в Мансуровской студиях в 1912—1913 годах закончились неудачей. Тем не менее, они утвердили Станиславского и Вахтангова в возможностях импровизации психологической жизни человека—артиста. При этом стало ясно, что в **психологическом театре нужны не импровизированные спектакли, не обновление текста на каждом представлении, а умение сочетать прочтение актером драматургии со свободой выполнения сценических задач.** Сулержицкий писал об особенности психотехники актера, который в момент исполнения импровизации «точно так же как и в чужой пьесе, от слов спускается вниз, в глубину, к корням, породившим их». Оправдывая сюжет импровизации, актер должен всегда мотивировать свое поведение правдивым существованием в предлагаемых обстоятельствах, созданных собственным воображением.

Примечательна оценка опытов Московского театра коллективной импровизации «Семперанте» (1917—1938 гг.) театральным режиссером и педагогом А. М. Лобановым (1900—1959). Он размышляет о том, что **импровизация не может быть бесконтрольным проявлением актерской стихии.** «Лишенная формы (а, следовательно, и чрезвычайно бедная содержанием) импровизация, практиковавшаяся в театре «Семперанте», не имеет никакого смысла: она не обогащает спектакль, а ведет к его постоянному обеднению и разрушению. Это не творчество, а бессмысленный анархизм»<sup>8</sup>. Тут же Лобанов пишет о



воспитании особой актерской самодисциплины, строгом и взыскательном отношении к каждому проявлению актерского «нутра».

В начале XX века всемирной известностью пользовались пластические импровизации Айседоры Дункан (1878—1927). Именно благодаря сиюсекундности возникновения и воплощения замысла современники, в частности Станиславский и Крэг, рассматривали творчество Дункан как живое, импровизационное искусство. Крэг отмечал, что Дункан не танцевала танцы, она танцевала

14

идеи; она выполняла движения, обусловленные эмоциями, вызванными в ней музыкой Глюка, Бетховена, и зрители откликались на эти идеи. В свою очередь режиссер и педагог Ф. Ф. Комиссаржевский (1882—1954) подчеркивал, что Дункан не иллюстрировала то или иное музыкальное произведение, а передавала под звуки музыкального произведения в пластической форме те переживания, которые в ней вызвало это музыкальное произведение. Эти душевные переживания были чисто субъективными, личными, отражающими «мысли и чаяния тысяч женщин»<sup>9</sup>. **В этом процессе Дункан становилась «художником-исполнителем» и соавтором композитора.**

**Импровизация не раз являлась одним из средств театрального эксперимента.** Так режиссер и педагог С.Э.Радлов (1892—1958) связывал импровизацию с поисками **универсального актерского языка** («Искусство актера это чистый звук + чистое движение + чистая эмоция, правильно расположенные во времени и пространстве»<sup>10</sup>). Он утверждал, что у актера есть тело, которое движется, голос, который звучит, и нечто, бьющееся эмоционально. Всеми этими орудиями выражения, заложенными в человеке, актер творит свое искусство.

В середине XX века известны опыты английского режиссера и педагога П. Брука (род. 1925), который также обращается к импровизации в поисках универсального театрального языка. Он рассматривает импровизацию как один из способов создания ансамбля исполнителей, способ «отойти от Неживого театра»<sup>11</sup>, т. е. возможность обретения актерской свободы. Брук связывает с импровизацией поиски общих принципов невербального языка для актеров различных национальностей. Он ищет форму театра, свободную от привычных театральных клише: подготовленных реприз, штампованных характеров, анекдотических ситуаций и банальных диалогов. Такая форма соединяет все сценические элементы — звук, жест, отчетливо выраженную взаимосвязь актеров на сцене. Такой театральный язык, по мнению Брука, понятен зрителю и может превосходить театр слова. Это, скорее, язык физики, который говорит с помощью ритмов, а ритмы общения рождаются через дыхание актера.

Анализ некоторых режиссерских опытов С. Радлова и П. Брука дает основание видеть в импровизации инструмент театрального эксперимента, прием исследования актерского искусства,

15

поиска некоего универсального языка психофизики. В искомой стихии игры присутствует непосредственное импульсивное начало, динамика действия, богатая эмоциональная жизнь, выраженная пластически и вербально. В свободно развивающемся импровизационном драматическом акте актер является и автором, и главным материалом, «мифическим властелином сцены» (выражение Радлова). Этим актер обогащает формы театрального искусства.

В 60-е годы появился еще один вид импровизации, столь модный на Западе, — «хеппенинг». Хеппенинг представляет собой ряд происшествий или событий, всегда неожиданных для зрителей и следующих одно за другим. Целью хеппенинга является вовлечение публики в действие, провокация неожиданных подсознательных реакций, развитие непосредственности восприятия. По мнению английских режиссеров и преподавателей Д. Ходгсона и Е. Ричардса (1974), все импровизации до определенной степени являются хеппенингом в том смысле, что никто из участников до конца не уверен в том, что должно случиться. **Главный смысл хеппенинга — соучастие публики в действе. Результативность хеппенинга связана с содержанием предлагаемых аудитории событий и с их творческим оправданием.**

**Во второй половине XX века продолжают поиски в области использования наследия итальянской комедии дель арте, в которой импровизация являлась важнейшей частью эстетики театра и принципом творчества актера.** Одним из примеров подобной практики может служить творчество одного из выдающихся актеров-импровизаторов, режиссера, драматурга, лауреата Нобелевской премии 1997 года Дарио Фо (род. 1926). Театральная культура Фо основана на искусстве народных сказителей или рассказчиков (fabulatori). Начав с небольших монологов-импровизаций на радио, Фо поднялся до политического театра социальной сатиры, в котором присутствует яркое фарсовое начало. «Большую роль играет в его театре импровизация, — пишет исследовательница творчества Фо М. Скорнякова. — Однако импровизируется не весь текст. Большая часть повторяется из спектакля в спектакль без изменений, особенно те места, которым автор придает первостепенное значение»<sup>12</sup>. Фо широко использует различные диалекты, часто прибегает к грамло (gramelot) — звукоподражательному языку с яркой мимикой и жестами, к отказу от

16

психологизма, к соединению реальности и фантастики, гротеску, буффонаде, высокому ритму, использованию музыки и песен. Он способен играть одну и ту же пьесу («Мистерию-буфф») десятилетиями, дополняя ее новыми сюжетами, порой незапланированными сценами, соединяя подвижность формы с ориентацией на современность. Обладая высшей актерской свободой и тонким чувством зала, Фо входит в прямое и импровизационное общение, завязывая беседу «от себя», вводя новые персонажи в пьесу, делая каждый спектакль отличным от предыдущего.

Говоря об итальянских актерах-импровизаторах, нельзя обойти вниманием **импровизацию в маске.** XX век принес новый и необычайно стойкий интерес к театральной маске: Г. Крэг в журнале «Маска» провозгласил необходимость возвращения маски на сцену как первейшего средства возрождения драматического театра. Крэг попытался восстановить и объединить тренинг в масках комедии дель арте и импровизационную технику в учебной программе театральной школы. Он говорил в 1913 году, что маска не будет востребована современным театром, речь идет о театре будущего. В поисках подходов к перевоплощению многие русские режиссеры, такие, как В. Э. Мейерхольд, В. Н. Соловьев, А. Я. Таиров, Е. Б. Вахтангов, также обращались к маске<sup>13</sup>. Они исследовали воздействие маски на психофизику актера и применяли маску в спектаклях и в обучении актера.

На западе до второй мировой войны эксперименты с театральной маской проводили в Италии Л. Пиранделло, в США — Ю. О'Нил, К. Макгован, В. Бенда, во Франции — Ж. Копо и Л. Чансерель. В 50-е годы интерес к маске опять возник с новой силой: появился ряд ярких спектаклей с использованием маски — «Арлекино» и «Слуга двух господ» Дж. Стреллера (Милан, 1951 г.), «Кавказский меловой круг» Б. Брехта в Берлинер Ансамбле (1954), «Орестея» Ж.-Л. Барро (1955) и др.

В этот период М. Сен-Дени (1897-1971), ученик Ж. Копо (1878-1949), начинает преподавать импровизацию в маске во многих театральных школах Европы и Соединенных Штатов. Жак Лекок (1921—1999) открывает свою школу в Париже, где работа в маске становится центральным принципом программы обучения. Но, пожалуй, наибольших успехов в исследовании воздействия маски на исполнителя и в поиске новых способов игры, где использовался бы этот эффект, достигли Копо и его последо-

17

ватели. Интерес к маске прослеживается в театральных экспериментах 60—70-х годов, а затем идет на убыль. Сегодня маска используется во многих странах как прием обучения драматического актера. Занятия с ней ведут, например, С. Элдридж (США), К. Джонстон и Д. Радлин (Великобритания), М. Гонзалес (Франция), С. Остен (Швеция), У.Кригер (Германия), А.Солярес (Япония), Г. Замбулакис и Т. Воволис (Греция), К. Де Маглио (Италия) и др.

**На основе анализа литературных источников можно определить сценическую импровизацию как вид спонтанного художественного творчества, суть которого заключается в объединении здесь и сейчас процессов рождения замысла и его воплощения. По содержанию сценическая импровизация включает различные начала**

«мусических» искусств<sup>14</sup>, объединенных игрой, и этим объясняется многоплановость ее содержания. Импровизация может служить инструментом театрального эксперимента, средством поиска нового художественного языка, создания ансамбля исполнителей, приемом возбуждения непосредственной реакции зрителя и способом общения со зрительным залом. Импровизация является спонтанным творчеством, но обусловлена выполнением определенного задания, которое может быть подготовлено заранее. Являясь одним из художественных выразительных средств театра вообще и искусства актера в частности, импровизация не может существовать в отрыве от художественных задач, идей или образов. Ее результатом становится импровизационный текст, который может быть зафиксирован литературно, в нотной записи, пластически, в устной традиции.

Эти особенности импровизации определяют и области ее применения в театральной педагогике.

### КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

- В чем феномен импровизации как вида художественного творчества?
- Какие первоначальные художественные формы искусства развивались посредством импровизации?
- Чем характерна импровизация в исполнительском творчестве?
- Какие виды сценической импровизации в XX веке вам известны?

18

- Чем обусловлено многообразие видов сценической импровизации в театральном искусстве?
- Определите сценическую импровизацию как вид творчества, выразительное средство, свойство сценической игры.
- Что отличает хаотическую импровизацию от импровизации, преследующей художественные задачи?

### ПРИМЕНЕНИЕ ИМПРОВИЗАЦИИ В РУССКОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

Как это было показано в первой Главе, к сценической импровизации обращались многие реформаторы русского театра первой трети XX века, определившие основные пути развития отечественного театра и заложившие основы современной театральной школы.

К. С. Станиславский отстаивал принцип первичности и непосредственности творческого процесса создания и воплощения роли, умения воспроизводить «новую, подлинную жизнь сегодняшнего дня», основываясь на заранее разработанной логике жизни образа. Он наметил пути создания импровизационного самочувствия на сцене как предпосылку подлинного творчества в момент исполнения. По мнению Станиславского, **импровизационное самочувствие должно быть и может сознательно создаваемо.** Это важное положение, которое следует рассматривать как основу разработки педагогических принципов применения импровизации в развитии творческих способностей актера.

Говоря о «живом» спектакле и способах сохранения свежести творчества, Станиславский в главе «Приспособления и другие элементы, свойства, способности и дарования артиста» предлагает один из практических ходов к импровизационному самочувствию артиста в роли. **Это интуитивный, подсознательный поиск новых, свежих приспособлений, сила которых в неожиданности, смелости и дерзости.** В ходе театральных и педагогических поисков Станиславский пришел к важным выводам относительно **этюдного метода работы с актером.** В 1934 году он уже достаточно полно обосновал данный метод, в котором импровизаци-

19

онное сценическое самочувствие являлось важной особенностью. Станиславский говорил, что этюды нужно делать всю жизнь, что этюды — основная работа актера. Такой этюд, по мнению Станиславского, обладает всеми художественными компонентами произведения

театрального искусства. Станиславский считал этюд-импровизацию высшей формой творческого процесса и для актера, и для режиссера и сформулировал задачи, стоящие перед режиссером, использующим этот метод работы. Здесь он выделял постепенность приучения актеров к работе над этюдом, необходимость освобождения от штампов, достижения свободы управления телом. Он особо подчеркивал важность разработки всех предлагаемых обстоятельств в этюде, их конкретность, уточняющую авторский замысел. По Станиславскому, вести такой этюд может только тот режиссер, который «не позволит ни себе, ни актерам, ни на йоту отклониться в этюде от идеи—сверхзадачи пьесы и ее сквозного действия!»<sup>15</sup>. Примечательно, что Станиславский предостерегал от неверного применения импровизации, когда она превращается в театральную анархию. В таком случае актеры, ничего не оговорив толком ни между собой, ни с режиссером, полагаются на авторитет последнего и импровизируют вообще, доводя работу до нелепости.

Важность этих выводов была подтверждена дальнейшей практикой театра XX века — как русского, так и зарубежного, где этюд становится одним из основных инструментов метода действенного анализа пьесы и роли. Действенный анализ пьесы путем этюдов с импровизированным текстом, предложенный Станиславским, получил дальнейшее развитие в педагогике советского театра. Н. М. Горчаков (1898—1958), а впоследствии М. О. Кнебель (1898—1985) писали о сильном оружии выявления органического словесного действия через этюд с собственным импровизационным текстом, передающим «своими словами» авторский текст определенного трудного эпизода. Этот способ репетирования требовал большой предварительной работы распознавания пьесы. Станиславский назвал этот этап репетирования «разведка умом». Этюдный метод, объединяющий «разведку умом» с «разведкой действием», явился основой актерского творчества, фундаментальным методом решения многообразных проблем в создании спектакля и роли.

20

Станиславский утверждал, что перевоплощение и характерность — самые важные свойства в даровании артиста. Одним из способов исследования природы перевоплощения, по Станиславскому, является импровизационный прием поиска внешней характерности. В главе «Характерность» незавершенной книги «Работа над собой в творческом процессе воплощения» Станиславский подробно описывает процесс интуитивного, подсознательного поиска учеником образа некоего «заплесневевшего» человека, костюм которого был найден случайно — путем простого подбора. При этом фантазия ученика оттолкнулась от визитки «песочно-зеленовато-серого» цвета. Несомненной кульминацией в этом поиске является создание грима-маски «зеленовато-серовато-желтого» цвета, завершившей внешний облик персонажа в процессе импровизационного диалога с педагогом. Важно, что исполнитель, овладев «зерном» данного характера, продолжал находиться в нем даже тогда, когда костюм и грим были сняты. Анализируя результаты этого упражнения, Станиславский делает важный вывод: **внешняя характерность может создаваться как интуитивно, так и чисто технически, от простого внешнего трюка.** На первом этапе актер получает непосредственное впечатление от внешнего объекта-манка: движения, сделанного в окраске характера, грима или детали костюма, приспособления к партнеру, манеры речи и т. д. Находясь в импровизационном самочувствии, актер проходит через этап интуитивного, подсознательного поиска (предчувствия образа), переживает момент открытия и далее развивает образ в физическом действии. В импровизационном общении с партнером исполнитель находит детали, обогащает найденное и придает ему определенную художественную форму. При этом внутренняя сущность персонажа рождается в тесной связи с найденным внешним образом и в соответствии с ним.

В первые десятилетия XX века в различных театральных студиях в России велась разнообразная работа по выработке новых систем воспитания и обучения актера. В.Э. Мейерхольд (1874—1940) в своей педагогической работе в Студии на Бородинской (1914—1916), во времена преподавания на Курсах мастерства сценических постановок (1918), в Школе Актерского Мастерства (1918), в «Театральных мастерских» при театре его имени проявлял постоянный интерес к импровизации.

21

В режиссерском творчестве Мейерхольда импровизацию можно рассматривать как единый художественный метод, связанный с эстетическими принципами режиссера и его требованиями к актеру своего театра. **Подлинная импровизация, по Мейерхольду, — некий философский камень театра, «стягивающий, как в фокусе, все достижения и прелести подлинных театральных культур всех времен и народов»<sup>16</sup>.** Можно говорить о развитой способности к импровизации у актеров, работавших с Мейерхольдом, таких, как И. В. Ильинский, М. И. Бабанова, В. Ф. Зайчиков, Э. П. Гарин, С. А. Мартинсон, Н. П. Охлопков, М. И. Жаров.

Мейерхольд, опираясь на вагнеровский принцип синтетического театра, в котором и слово, и музыка, и свет, и изобразительное искусство, и ритмическое движение — все вплетается в органическую ткань спектакля, создал свой образ синтетического театра и актерской техники, где **соседствует игра драматического и оперного артиста, танцовщика, эквилибриста, гимнаста, клоуна.** Мейерхольд, в совершенстве владевший музыкальной тканью как драматического, так и музыкального спектаклей, **связывал импровизационность актера с музыкальным темпо-ритмическим рисунком сцены и спектакля в целом.** Он подчеркивал необходимость «музыкально-автоматически» (т. е. рефлекторно. — *А. Т.*) чувствовать длительность пауз и отмечал, что «такт в импровизации — чувство меры»<sup>17</sup>. «Если не пьеса, то импровизация, вольное сочинительство. — утверждает Мейерхольд в 1922 году. — Два метода — один, выношенный во [...] МХАТ, рожденный в муках психологического натурализма [...] Другой метод — подлинной импровизации, стягивающей, как в фокус, все достижения и прелести подлинных театральных культур всех времен и народов. Здесь-то и кроется подлинно театральное, восходящее к истокам систем [...] изначальных игрищ, плясок и веселий»<sup>18</sup>.

Мейерхольд и его соратник по студии на Бородинской, режиссер и педагог В. Н. Соловьев (1887—1941), неоднократно поднимали вопросы о театральной импровизации. Они связывали импровизацию с комедией дель арте и другими **приемами игры различных театральных эпох.** В программе Студии на Бородинской изучались импровизационный театр масок, французский, китайский, «старояпонский», «староанглийский», индусский, античный, испанский. И везде Мейерхольд старался обнаружить «единые, одинаковые явления в театральной практике драматургии»<sup>19</sup>.

22

В. Н. Соловьев стремился к **реконструкции, а не реставрации сценических приемов для устройства импровизационного спектакля.** Но делать это предлагалось, опираясь на основные принципы сценической техники импровизированной итальянской комедии: на приемы пластической устойчивости, сценической походки «крозада», на маски народного театра, на развитие умения следить за партнерами и владеть передачей инициативы, на чувство меры, такта, композиции и на использование актером сценического пространства. Осваивая эти приемы с учениками, идейные вдохновители студии вели последовательный поиск новых выразительных средств актера. В сценической игре «eximproviso» и в ее принципах Мейерхольд и все, кто работали с ним в Студии на Бородинской, видели возможность создания нового актерского стиля игры.

С. Э. Радлов вел поиски в области **словесной импровизации,** которую он считал самым бескомпромиссным средством увлечения зрителя и доставления ему эстетического наслаждения. Отстаивая возможности словесной импровизации как самостоятельного и законченного искусства, Радлов возвращался к опыту античного театра и технике греческого актера<sup>20</sup>. Он перечислял качества, необходимые импровизатору: «строгую конструктивность речи, применение четко выделенных приемов построения фразы, жонглирование синтаксическим строем изумляющего обилия речи, фейерверка слов, фонтана синонимов»<sup>21</sup>. Все это вместе, по мысли Радлова, должно было создавать высоко артистическую «искусственность» речи, контрастирующую с обывательской словоохотливостью. Словесная импровизация, по мнению Радлова, имеет свою, очень определенную и трудную технику.

Многие принципы обучения актера, использовавшиеся в Студии на Бородинской, были развиты Мейерхольдом в содружестве с Л. С. Вивьеном в «Школе актерского мастерства» (ШАМе), и на Курсах Мастерства Сценических Постановок (Курмасцене), и в совместной

работе с Радловым. В ШАМе преподавались основы импровизации в области речи и движения. В программе Института сценических искусств в 20-х годах предусматривалось и практическое изучение игры в различных сценических манерах, жанрах, т. е. освоение искусства «минувших эпох», в том числе и импровизации как учебного предмета.

23

Обратим внимание на то, что студенту ШАМа предлагалось ознакомиться с двумя способами существования актера на сцене: системой переживания («натуралистичность») и игрой («театральность»). Интересно, что теория традиционной маски и теория импровизационного театра увязывались в этой программе вместе. Причем, в отличие от Студии на Бородинской, маска значилась в методическом разделе программы как средство развития воображения. По программе начала и основы осмысленной «импровизации в области речи и движения» преподавались в третьем семестре. Научно-теоретическая часть программы «ШАМа» и наличие таких дисциплин, как «Устройство театров», «История костюма», «История грима», всецело подчиненные практике, также развивали воображение учащегося и расширяли возможности актерских импровизаций на заданную тему.

Мейерхольд предлагал ученикам «Курмасцепа» разыгрывать некоторые пьесы «в приемах импровизации». Например, в старинной народной драме «Царь Максимилиан» отсутствие канонического текста позволяло играть только импровизационно. В этом случае студентам был предложен стиль балаганного театра. В других случаях Мейерхольд предлагал использовать модель древнеримского театра. В ней давалась лишь пьеса-каркас, а завершение всей работы осуществлялась актером совместно со зрителем в свободном творческом акте.

При поступлении в студию «Театральных мастерских» Всеволода Мейерхольда в Москве практиковался показ «миметических способностей» — игра сцены без слов (ex improviso) на только что заданную тему. В плане учебных занятий (1922 г.) в положениях программы государственных высших театральных мастерских (ГЭКТЕМАС, 1923—1931) обращает на себя внимание наличие в практическом курсе на третьем году обучения таких разделов, как **композиционный монтаж и речевая импровизация**. В «Лаборатории драматургического анализа» предполагалось составление сценариев. В разделе «Лаборатория анализа актерской игры» — вводилось понятие **авторского права актера**. В «Лаборатории композиций» — **сочинение роли (актер-композитор)**<sup>22</sup>.

Представляется принципиально важным, что в различных учебных программах Мейерхольд подчеркивал самостоятельность актера: в каждую минуту тот является композитором своей роли. Говоря об отношениях творца и его создания, Мейерхольд

24

исходил из мысли, что всякое искусство — это прежде всего организация материала. Трудность и особенность актерского искусства в том, что актер в одно и то же время — материал и организатор. «А1 — конструктор, давая задание А2 — материалу, не только видит его все время на сценической площадке, но и делает выводы из тех или иных положений А2, что дает толчок к новым, еще неизвестным А1, комбинациям технических навыков (импровизация)»<sup>23</sup>. **Таким образом, импровизация в мейерхольдовском понимании связана с авторским творческим началом А1 актера, которое остается за пределами образа.**

Любопытны замечания Мейерхольда о влиянии зрительного зала на импровизационное самочувствие актера. Он считал, что **импровизация возникает в «необходимости преодоления равнодушия зрительного зала»**<sup>24</sup>. Преимущество актера в том, полагал Мейерхольд, что он может импровизировать воздействие на публику собственными выразительными средствами, «иначе невозможно было бы сыграть 300 раз»<sup>25</sup>. Таким образом, **импровизация — ключ к постоянному обновлению спектакля через выразительные средства**, которые Мейерхольд разрабатывал всю жизнь.

Думается, что секреты уникальной природы импровизационного существования актеров в спектаклях Е. Б. Вахтангова (1883—1922) связаны как с режиссерскими, так и с педагогическими поисками и принципами воспитания актера. Основным из таких принципов Вахтангова являлось **целостное воспитание личности актера**. Поэтому, вслед за Станиславским, Вахтангов особое значение придавал этическому воспитанию актера—

художника. Вахтангов считал, что творческая свобода актера, импровизационное ее выявление возможны только при создании определенных условий работы. Этическая система Вахтангова-педагога базировалась на идее коллективности театрального творчества. И тут Вахтангов стремился к решению двух основных задач: **первая — создание особого этического творческого микроклимата, или творческой атмосферы, способствующих максимальному выявлению каждой индивидуальности; вторая (главная) — постоянное воспитание в стенах школы личности артиста.**

Источником подлинного импровизационного творчества актера, по Вахтангову, является вся его жизнь. Одним из главных качеств, необходимых для подлинно творческой импровизации,

25

Вахтангов считал **творческую актерскую самостоятельность**. Процесс свободной импровизации может ярко выявить как творческий, так и личностный потенциал актера — в этом Вахтангов был убежден. Отсюда и особое место импровизации в системе воспитания артиста. «Актер непременно должен быть импровизатором. Это и есть талант»<sup>26</sup>, — говорил Вахтангов.

С самого начала обучения в студии Вахтангова импровизация становилась неотъемлемой частью всех упражнений. Стремление к импровизационному существованию в упражнениях никогда не была самоцелью. Импровизация служила одним из средств приближения к ощущению жизненной правды, к выполнению главной задачи — развитию всех необходимых «средств-способностей» к сценической игре. Большое внимание уделялось развитию **внешней техники актера**, т. к. Вахтангов считал ее еще одной составляющей способности к импровизации. Вахтангов настаивал на том, что актер, умеющий пережить роль, обязан найти и форму для ее воплощения. При этом актер должен быть способен оправдать любую форму.

Вахтангову было очевидно, что развитие способности к импровизации требует особых методических приемов обучения актера. Результаты педагогических опытов Вахтангова воплотились в подходах к обучению актера вахтанговской школы, в многочисленных упражнениях. Большой интерес в этом отношении представляет книга Ю. А. Кренке (являющаяся практическим «задачником», как назвал ее Б. Е. Захава), труды Б. Е. Захавы (1896—1976), учебное пособие Ю. А. Стрומова (1920-1995)<sup>27</sup>.

М. А. Чехов (1891—1955), сам являясь, как уже упоминалось, блестящим актером-импровизатором, утверждал, что театральное искусство вообще есть непрестанная импровизация, что нет такого момента на сцене, когда актер был бы лишен возможности импровизировать. Для Чехова ограничений в применении импровизации не существовало. Он использовал ее для решения всевозможных творческих задач при освоении множества элементов психотехники артиста. Импровизация служила овладению композицией пьесы, развитию динамики ряда основных и вспомогательных кульминаций роли или отдельного куска пьесы, игре с темпо-ритмом, паузой, формой, красотой и завершенностью исполнения, освоению характерности и т. д. Чехов уделял большое внимание развитию **композиционного мышления** (приме-

26

нению закона полярности или контраста-противоположности начала и конца, композиции действующих лиц и др.)- М. О. Кнебель отмечала, что важнейшим принципом импровизационного творчества актера являлась, по мысли Чехова, необходимость **«отказа от предыдущего»**. Она продиктована «и неприятием штампов и, главное, верой, что в силах любого одаренного человека развить свой дар, укрупнить его»<sup>28</sup>.

**Психология импровизирующего актера, по Чехову, существенно отличается от психологии актера, не способного к импровизации.** Представляется очевидной некоторая общность взглядов В. Мейерхольда и М. Чехова на проблемы психологии актерской импровизации, в частности, на роль в ней мышления актера. Чехов указывал на то, что в минуты вдохновения в сознании артиста сосуществуют три отдельных самостоятельных существа, «три различных сознания»<sup>29</sup>. Чехов разделяет наше обыденное «я» — как материал для творчества (у Мейерхольда это А2), высшее «я», пробужденное творческим импульсом, которое руководит материалом (у Мейерхольда это А1). Третье сознание принадлежит

создаваемому сценическому образу. В минуты вдохновения, по Чехову, высшее «я» становится вторым сознанием актера наряду с обыденным. Высшему «я» принадлежит функция вдохновения, а низшему — «здравый смысл» или, иными словами, функции контроля. «Ваше высшее „я“ всегда импровизирует», — считал Чехов. Высшему «я» принадлежат и функции интуиции.

Открытием Чехова в области импровизационного творчества актера явилось определение особой способности актера ощущать свое сценическое создание как единое целое. **«Чувство целого»**, или одновременное проживание всей роли от начала и до конца, — это особое состояние творческого подсознания, необходимое для продуктивной импровизации. По Чехову, его можно развить с помощью специальных упражнений. Импровизирующий актер, по мнению Чехова, **«пользуется темой, текстом, характером действующего лица, данными ему автором, как предлогом для свободного проявления своей творческой индивидуальности»**. Это утверждение также сближает позиции Вахтангова, Мейерхольда и Чехова во взгляде на авторское, творческое начало актера.

Работы Станиславского, Мейерхольда, Вахтангова, Чехова и их последователей выявили ряд сущностных особенностей

27

импровизации как составной части эстетики театра, ее философии, как вида художественного творчества и как приема обучения. В трудах этих театральных педагогов были определены условия развития способности к актерской импровизации в период обучения актера и намечены области ее применения в учебном процессе.

Импровизация может применяться как прием репетирования пьесы и роли, выстраивания композиции спектакля, развития темы, т. е. как инструмент действенного анализа драматургического материала. Импровизационное существование актера связывается с жанром, стилем, природой чувств, особенностями художественной формы спектакля.

Практика показала, что импровизация, как творчество подсознательное, может быть сознательно создаваемо и направляемо. Были определены пути к достижению особого импровизационного самочувствия актера в роли. Стало очевидно, что необходимы особые методические подходы, которые развивают способность актера к импровизации. Импровизация потребовала синтеза физической, пластической и интеллектуальной основы дарования, то есть нерасторжимого единства души и тела ученика.

Особенности психологии импровизирующего актера связаны с личностью самого артиста, с его авторским началом. Поэтому важной педагогической задачей является воспитание художественной индивидуальности, развитие актерской самостоятельности, разностороннего образования и выразительной техники. Приемы, найденные выдающимися педагогами XX века, легли в основу предлагаемой методической модели применения импровизации в современной театральной школе.

## **КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ**

- Какие особенности импровизации как составной части эстетики театра, ее философии выявили работы К.С.Станиславского, В. Э. Мейерхольда, Е. Б. Вахтангова, М. А. Чехова и их последователей?
- Какие практические ходы к импровизационному самочувствию артиста в роли наметил Станиславский?
- Как вы можете объяснить необходимость открытого Станиславским этюдного метода работы над ролью и пьесой?

28

- Сформулируйте задачи, стоящие перед актером, применяющим этюдный метод работы над ролью.
- Какое место занимала импровизация в образе синтетического (игрового) театра и актерской техники в художественном методе Мейерхольда?
- Приведите примеры (области и разделы учебных программ), где Мейерхольд



применял импровизацию как педагогический принцип обучения.

- Как вы понимаете выражение Мейерхольда «актер — композитор своей роли?»
- Какие этические принципы педагогики Вахтангова ведут к развитию импровизационных способностей?
- Как вы понимаете применяемое Мейерхольдом и Чеховым понятие композиционного мышления актера?

## **ГЛАВА ВТОРАЯ.** **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ИМПРОВИЗАЦИИ**

Слово Improvisation (фр.) или improvisazione (итал.) произошло от латинского Improvisus, что значит — неожиданный. В словаре Тезаурус (англ.) отмечены две важнейшие особенности импровизации — **определяющая роль бессознательных моментов в ее возникновении и сиюминутность, мгновенность отклика на внешний импульс**<sup>30</sup>.

Театральная энциклопедия дает толкование понятия импровизации как сценической игры, не обусловленной точным драматическим текстом и не подготовленной на репетициях<sup>31</sup>.

Психолог Н. В. Скрипниченко и театральный педагог З.Я. Корогодский (1926—2004) разделяют понятия импровизации и импровизационности. «Импровизация — в разведке, а импровизационность — в воплощении»<sup>32</sup>, — пишет последний. Импровизация, по Корогодскому, направлена на поиск самых необходимых средств воплощения, которые впоследствии в спектакле импровизируются. По его мнению, артист имеет право и должен импровизировать только в разведке, а для того чтобы свежо воспроизводить найденное, необходимо находиться в импровизационном самочувствии. Поиск в данном случае означает обнаружение, анализ, отбор. По определению Скрипниченко, процесс импровизации для творческого человека становится лабораторией, где формируются новые гипотезы, которые затем обрабатываются сознанием.

Таким образом, можно выделить две ипостаси импровизации в сценическом творчестве — **функцию поиска средств воплощения и особое импровизационное самочувствие**. Новые гипотезы возникают и в обычном творческом процессе. Чем же особена импровизация? Оглядываясь на описания импровизации в различных видах искусства, вспомним, что особый эффект на публику производит одномоментность задания и его воплощения. Исследователь психологии импровизации Б.М. Рунин справедливо

31

замечает, что, быть может, суть импровизации состоит в мгновенной реактивности, которая чудесно сокращает временной промежуток между «замыслом» и «осуществлением». Видимо, эта одно-моментность рождения цели и средств выявляет еще одну существенную функцию импровизации, которую назовем вслед за автором **«парадоксом опережения»**. Импровизация, по мнению Б. М. Рунина, способна породить «чудесную инверсию», «когда реализация как бы предшествует намерению, когда рука как бы сама ведет мысль, и созданное фиксируется, подхватывается и оценивается автором лишь постфактум». «Парадокс опережения» может стать фактором поразительных, непредсказуемых для самого автора открытий.

Импровизация возможна в особом творческом самочувствии, которое сродни вдохновению. Для него характерны высокая степень концентрации внимания, активизация подсознания, пробуждение воображения, интенсивность ассоциативного мышления, снижение самоконтроля. Огромную роль здесь играют неосознанные процессы психики: прежде всего установка на действие в режиме дефицита времени, пластическое воображение и интуитивные процессы мгновенной оценки результата совершенного действия и предвосхищение будущего. Можно предположить, что свойствами, обеспечивающими способность к импровизации, будут такие проявления креативности, как высокая энергетика (активность), эмоциональная возбудимость, импульсивность и динамичность. Импровизационное самочувствие необходимо актеру и для того, чтобы найденные прежде средства воплощения роли свежо воспроизводить на спектакле. Импровизационное самочувствие актера дает зрителям «эффект присутствия», рождает чувство веры в происходящее. **Путь к продуктивному импровизационному самочувствию, по мнению автора, лежит в точном выборе системы задач, или мотивов-манков, создающих непрерывную линию продуктивного действия.**

Примечательно, что в последние годы Станиславский разрабатывал систему таких манков. Об этом свидетельствуют, в частности, записи режиссера и педагога Б. В. Зона

(1898—1966)<sup>33</sup>. Станиславский искал такие «манки», или «катализаторы», в представлениях, видениях, в суждениях, в чувствованиях, в мельчайших душевных и физических действиях, в неуловимых подробностях

32

окружающей актера на подмостках обстановке — во всем, что создает жизненную правду и может вызвать веру, создающую состояние «я есмь».

Таким образом, можно сказать, что импровизационное самочувствие **опирается на развитое чувство правды**. Особенности этого творческого состояния (сила, устойчивость, глубина, интенсивность, продолжительность) во многом определяются индивидуальностью актера, объективными законами психологии творчества и внешними условиями работы. В нем могут преобладать ум, воля, воображение, чувство, легкость возникновения и подвижная игра ассоциаций, владение залом, внешние выразительные средства и т. д. Значит, для импровизационного самочувствия **характерна взаимосвязь осознанного и неосознанного, познавательного и эмоционального компонентов**.

Импровизационное действие осуществляется в русле особого рода неосознанной установки на воображаемую ситуацию, когда исполнитель постоянно реагирует на новые обстоятельства, решает неожиданные задачи, возникающие в его воображении или предложенные партнером по импровизации.

Вместе с тем, успешность импровизации возможна только при самоконтроле над импровизационным действием. Он неосознан исполнителем, является профессиональным навыком, что связано с выполнением определенных художественных задач. Таким образом, можно сказать, что задача, которую может решить актер в импровизационном самочувствии, или актер импровизирующий, — это сознательно вызвать органичное, импульсивное, не контролируемое сознанием действие и развить его согласно логике сцены по законам создаваемого произведения.

**Способность вызывать бессознательную импульсивную реакцию на воображаемую ситуацию и объект, рождение образа продуктивного действия, соответствующего этой реакции, можно назвать непосредственностью актера**. Она может быть развита в учебном процессе. Непосредственность стимулирует работу многих элементов психотехники: интуиции, восприятия, воображения. Приемом пробуждения непосредственности может быть, по выражению Станиславского, «катализатор в виде неожиданного экспромта, детали, момента подлинной правды, душевного или физического действия. Неожиданность такого момента

33

взволнует вас, и сама природа ринется в бой». Способность актера сознательно управлять своим восприятием или «бессознательным импульсивным», способность контроля импульсивного действия и развития его согласно логике задания можно назвать непосредственностью. Она является важным психологическим механизмом импровизационного самочувствия. Непроизвольность, неожиданность, молниеносность оценок определяют непосредственность существования актера на сцене.

Из всего сказанного можно сделать следующие выводы:

Проделанный анализ психологических компонентов импровизации доказывает, что импровизация — многофункциональное явление. Это вид творчества и выразительное средство, свойство сценической игры и его результат, принцип обучения и методический прием. Импровизация как вид спонтанного художественного творчества объединяет процессы рождения замысла и его воплощения, в нем существует «парадокс опережения», функция поиска новых гипотез, образов, средств воплощения и особое импровизационное самочувствие. Для импровизационного самочувствия характерна взаимосвязь осознанного и неосознанного, познавательного и эмоционального компонентов.

**Творческое мышление актера-импровизатора можно представить как взаимодействие, синтез ассоциативного, композиционного и действенного компонентов с преобладанием того или другого вида мышления на различных стадиях процесса перевоплощения. В модели взаимодействия ассоциативной, композиционной и действенной составляющих импровизационного мышления существен психомоторный компонент — мышечная свобода, скорость реакции и ее скорость, гармоничность**

**движения (пластичность, координация различных частей тела, владение центром тяжести), самоконтроль.**

Способности к сценической импровизации выражаются в особом сочетании интеллекта, воображения и психомоторики в структуре творческой одаренности студентов актерской специальности. Эти способности можно разделить на эмпатию (эмоциональный отклик на воображаемую ситуацию), самоконтроль (управление внутренними импульсами), воображение (я—образ), непосредственность (спонтанность реакций и действия) и пластичность (психофизическое качество).

34

### **КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ**

- Каковы психологические особенности и функции импровизации в сценическом творчестве?
- Какие психические процессы существенны для импровизационного самочувствия актера в роли?
- Какие пути к продуктивному импровизационному самочувствию вы можете назвать?
- Что представляет собой творческое мышление актера-импровизатора?
- Каковы критерии способности актера к импровизации?

## **ГЛАВА ТРЕТЬЯ.**

### **УСЛОВИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ИМПРОВИЗАЦИИ**

Как развивать дар импровизации в театральной школе? Каковы условия, способствующие возникновению импровизационного самочувствия на разных этапах обучения актера?

Как это было сформулировано Е. Б. Вахтанговым, ему способствует особый этический, творческий микроклимат, **творческая атмосфера**, которую педагог создает вместе с учениками на занятии. Из каких элементов может складываться такая атмосфера урока и репетиции? Урок — это творческий процесс. Его успех во многом обусловлен формой и способами общения педагога и студентов. Это общение носит живой, импровизационный характер. Умение свободно и артистично вести диалог с учениками, использовать их живую реакцию, умение построить урок по законам драматургии — необходимые элементы творческой атмосферы урока, способствующие усвоению знаний и навыков. Но что же именно является стимулом для возникновения импровизации? Думается, что таким пусковым механизмом прежде всего является игра, **игровое творческое начало** и связанная с ним творческая свобода.

Игра, в которой импровизационное действие переведено в мир воображения, — это интенсивный способ познания мира. Как форма поведения она способна определять и совершенствовать творческие возможности ребенка и взрослого и является, как это показал Й.Хейзинга, одним из наиболее эффективных инструментов освоения культуры и формирования сознания<sup>34</sup>. В современной педагогике и психологии ролевые игры являются интенсивным обучающим инструментом в работе с детьми и взрослыми. Известно, что в атмосфере игры легче усваиваются родной и иностранные языки, основы математики, музыкальной грамотности, физической культуры, пластики и т. д.

#### **36**

Возникший в последние годы интерес к игровому методу в обучении не случаен. Режиссер и педагог М. М. Буткевич (1926—1985) справедливо подметил, что с середины XX века неуклонно возрастает интерес к практическому применению игровых методик и теорий. «В одно лишь место игра так и не смогла проникнуть — в театр. Не играют только в театрах и в театральных учебных заведениях (там, где учат будущих артистов и режиссеров). Действительно, сегодня многим абитуриентам и студентам непросто проявить наивность, доверчивость, увлеченность вымыслом, фантазией, быть непосредственным и оригинальным в сценическом существовании. Ведь эти качества приводят в результате и к сопереживанию, и к образному мышлению, и к возникновению глубоких сценических чувств.

И тут преподавателю и студенту на помощь может прийти игра, та игра, которая со временем может перейти в игру воображения художника, игру творческую. Такая игра сопровождается особым игровым самочувствием. Оно со временем может перейти в творческое импровизационное самочувствие. Однако игровое самочувствие становится импровизационным только при наличии художественных задач.

Как же развить у студента эту тягу и способность к игре? Думается, что первый шаг — это **пробуждение у него чувства индивидуальной свободы**. В свою очередь, творческая свобода, вырастающая из индивидуальной свободы, конечно же, связана и с атмосферой урока, особенностями взаимоотношений в группе, и с педагогическими принципами, которым следует преподаватель, и со структурой самого урока и его целей. **Чувство индивидуальной свободы возникает в сочетании свободы тела и психики.**

На пути к творческой свободе, необходимой для импровизации, встают различного рода препятствия: **стереотипное мышление или штампы, блокировки или зажимы**. Природа блокировок различна. Это может быть врожденный высокий самоконтроль, порожденный неуверенностью в себе и низкой самооценкой, тревожность — следствие чувствительности или несовместимости с педагогом (разность ценностей, установок), плохое положение студента на курсе, личные проблемы (внутренние конфликты, здоровье), отсутствие творческой атмосферы на уроке, сильно выраженное стремление к успеху. Видов

тренинга, ведущих к освобождению мышц и внутреннему раскрепощению студента, достаточно много.

37

Остановимся на некоторых педагогических принципах, которыми должен пользоваться педагог, развивающий игровое начало студентов. Английский педагог и исследователь импровизации К. Джонстон для усиления эффекта работы над развитием непосредственности воображения импровизирующего актера предлагает студентам следовать следующим принципам:

**Не стараться быть оригинальным и не блокировать этим работу своего воображения (т. е. доверять ему).**

**Снять с себя всякую ответственность за результаты работы воображения (установка на ослабление контроля и критического начала).**

Утверждая, что блокировка — это психологическая защита в форме агрессии, Джонстон мотивирует это тем, что в жизни, когда мы говорим «нет», мы хотим остановить действие, либо совсем отказаться от него. **Импровизирующий актер должен уметь воспринимать новые обстоятельства и включать их в развитие действия.** Актер, умеющий воспринять любые новые обстоятельства, выглядит «суперорганичным». Таким образом, развивая восприятие, сенситивные способности студента, мы тем самым одновременно уменьшаем возможность блокировок и развиваем способность к импровизации.

Еще одним педагогическим принципом, способствующим раскрепощению, по мнению американского педагога и исследователя импровизации В.Сполин, является **право ученика на ошибку.** Ошибка учит студента, за ошибку его не наказывают. И тогда он начинает творчески использовать свои неудачи в дальнейшей работе.

В развитии способности к импровизации важен и **принцип доведения технических приемов до уровня навыка, т. е. до уровня подсознательного.** Станиславский в 16-й главе книги «Работа актера над собой» предлагал по возможности доводить до подсознания всю работу учеников, делающих первые шаги на сцене. Такой же точки зрения придерживался и соратник Станиславского Н. В. Демидов (1884—1953), который говорил об обязательном импровизационном характере самых первых упражнений, о необходимости самые маленькие технические приемы доводить в момент творчества до «самого предельного конца», до «самого последнего, исчерпывающего предела».

Еще одним полезным педагогическим условием применения импровизации является **выстроенность и логическая последо-**

38

**вательность упражнений и всей работы на уроке.** Структура урока может иметь свою композицию и темпо-ритмическую форму, т. е. иметь начало, кульминацию, завершение. В подготовительной схеме урока может существовать альтернативная схема упражнений, позволяющая педагогу, в зависимости от конкретной ситуации, корректировать или менять ход развития урока, акцентировать ту или иную тему или вовсе заменить ее.

Одним из важнейших педагогических принципов в развитии способностей к импровизации является активность и самостоятельность студента в учебной работе.

Как это было показано выше, импровизация предполагает **авторское начало актера** (выражение Мейерхольда), его творческую самостоятельность, собственный, оригинальный взгляд на мир, на самого себя, на искусство. Когда видение актера оформляется в осмысленное мироощущение, творчество актера приобретает личностное измерение.

Какими средствами воспитывается это начало? Думается, — через воспитание постоянной потребности восприятия, вкуса к наблюдениям, жажды новых впечатлений (искусство, природа, человек). И тут необходимы совместные с педагогом просмотры и обсуждения спектаклей, фильмов, прочитанных книг, посещения выставок, музеев, концертов. Результаты такой работы должны отражаться в выполнении творческих заданий: зачинах, письменных работах, этюдах-наблюдениях, рассказах и т. д. Режиссер и педагог Л. Ф. Макарьев (1892—1975), формулируя комплекс проблем, связанных с формированием личности, воспитанием актерской творческой индивидуальности, определял и позицию педагога-воспитателя: «Если хочешь чему-нибудь научить молодого человека, то его

личность должна быть для тебя священной». Эта личность всегда есть тайна, которую нужно не только открыть, но и способствовать ее росту. «Поэтому весь педагогический процесс должен быть построен на широком фоне индивидуального развития студента (всех его способностей) и на глубокой разведке его духовного потенциала»<sup>35</sup>.

В конце 80-х годов прошлого столетия психолог искусства В. Г. Ражников сформулировал три принципа новой педагогики в сфере искусств, напрямую соотносящихся с развитием способности к импровизации. **Точкой отсчета в педагогическом процессе является личность ученика, а не драматическое произведение.**

39

Это значит, что ученик не должен быть средством выявления материала. В **равноправных взаимоотношениях учителя и ученика** необходимо увидеть способности последнего, жертвуя временем, включить его собственный опыт работы. Еще одним важнейшим условием успешности обучения, по Ражникову, является **развитие личности педагога**. Педагог — союзник ученика. В программе студии В. М. Фильштинского это названо «соавторским воспитанием артиста», где педагог является партнером ученика<sup>36</sup>. Творческое общение педагога и студента способствует снятию зажимов и личностных преград, о которых речь шла выше. Педагогический принцип совместной деятельности предполагает участие самого педагога в импровизации и требует развития способности к импровизации у самого педагога. На уроке он должен пребывать в состоянии импровизационного самочувствия и уметь его поддерживать. Ничто так не заразительно, как наглядный пример. Представляется, что для этого от педагога требуются такие профессиональные качества, как внутренняя и внешняя свобода, артистичность и заразительность. Для создания легкой, непосредственной атмосферы урока педагог может использовать **импровизационный экспромт** — один из приемов, который дается только в состоянии свободы. Большое значение в педагогическом экспромте имеет **чувство юмора**. Оно связано с гибкостью и парадоксальностью мышления. Использование парадоксов и комических несоответствий плодотворно влияет на создание импровизационного самочувствия на уроке.

Огромное значение в воспитании личности ученика имеет взаимодействие студентов внутри группы. Следует сказать, что импровизация невозможна без **подлинной, дружеской поддержки и особого творческого взаимопонимания партнеров**. Импровизация требует особенно тесного группового взаимодействия, особой чуткости и внимательности к партнеру, потому что только из общей согласованной игры развивается подлинное импровизационное действие. Джонстон замечает, что первое умение импровизатора состоит в том, чтобы дать свободу работе воображения партнера. Об освоении понятий «независимости» и «зависимости» от партнера пишут английские педагоги Д. Ходгсон и Е. Ричарде (1966). Они полагают, что чувство общности и взаимопонимания по мере занятий импровизацией растет. При этом психология группы отличается от психологии команды в игре.

40

В большинстве игр, для того чтобы выиграть, участники используют промахи соперников и стараются не показать свои слабые стороны. Поэтому и взаимопонимание между партнерами лимитировано задачей выиграть. При этом человеческий аспект не берется во внимание. Ходгсон и Ричардс видят коренное отличие импровизационного творческого взаимодействия в том, что **«сильный и слабый ученик, работая вместе, творчески используют свою силу и слабость для обретения уверенности в несоревновательной ситуации»**<sup>37</sup>.

Импровизация — это гибкость, это принятие самостоятельных решений, это всегда противостояние жесткости, какие бы привлекательные формы она ни представляла. Воспитывается это умение на определенной гибкости, мобильности самого процесса обучения. «Нет абсолютно правильного или неверного пути решения проблемы», — пишет американский педагог В.Сполин. Учитель с обширным опытом должен знать сотни путей решения конкретной проблемы, но студент может неожиданно явиться со сто первым. Это особенно актуально в искусстве»,<sup>38</sup> — считает она. Добавим, что учитель должен быть готов принять 101-й способ.

Наконец, важнейшим условием развития способности к импровизации в процессе обучения мастерству актера является **тренинг разнообразных элементов психотехники в их органической связи**. Макарьев исходил из синтетического подхода к каждому уроку, полагая, что все специальные предметы должны быть «началом или продолжением (специализированным) того же самого драматического искусства»<sup>39</sup>. Примечательно, что о проблеме интегрирования, более тесной взаимосвязи предметов в драматическом классе, о выработке единого методического языка педагоги театральной школы говорят и сегодня. Так, В. М. Фильштинский и Ю. Х. Васильков совместно рассматривают синхронность и методическую связь в освоении предметов в процессе обучения актера.<sup>40</sup> Эти умозаключения обосновывают принцип синтетического воспитания актера, что даст основу подхода к импровизации как к одному из приемов обучения. При таком подходе специальные дисциплины будут органически переплетены в едином процессе развития. А импровизация станет органической частью работы с различными «специальными дисциплинами» **в едином пластическом комплексе выразительных средств** актера-студента.

41

Возникая в единстве с телесным, **пластическое** воспитание не однозначно с ним. Говоря о пластическом, мы думаем и о самом существенном, что происходит в нашем духовном бытии. Речь идет о пластическом как свойстве, идущем от органической целостности нашего чувственного. Это понятие включает и духовную, и телесную жизнь персонажа: **пластическую память** (многообразное богатство знаний и умений, без которых было бы невозможно познание мира и его эстетическое освоение), **пластическую отзывчивость** (живая пластическая реакция), **пластическое воображение** (образное отражение опыта в создании «сценического человека»). Макарьев полагал, что развитие пластического начала требует солидного логического аппарата мышления.

Воспитание культуры тела актера, как полагает преподаватель танца Ю. Х. Васильков, идет через развитие «психофизической откровенности» и «ощущения формы», т. е. взаимодействия мышления, интеллекта, мышечной свободы и движения. Любопытно, что способность к осознанному процессу пластического мышления Васильков рассматривает как разумную художественную деятельность и третий, завершающий, «интеллектуальный» этап обучения актера. Целью такого воспитания может быть развитие чувства естественной пластичности и самоконтроля, что является пластической основой для развития элементов импровизационного самочувствия.

Думается, что уже на первых этапах обучения в тренинге важно сочетать работу над координацией движения различных частей тела, пластическое взаимодействие с партнером, развитие чувства мускульного контролера, тренировать целесообразность мышечных напряжений и темпо-ритмических характеристик движения. Здесь важна координация работы всей сенсорной системы как источника импульсов действия со звуком как средством взаимодействия. Весь пластический тренинг, по возможности, должен быть пронизан активным творческим началом. Развивая координацию частей тела, следует помнить важный принцип биомеханики: «если работает кончик носа, работает все тело». Полезно изучение естественной логики, выразительной глубины и содержательной точности осмысленного движения в литературе и в произведениях изобразительного искусства (живописи, скульптуре, графике). Пластика в искусстве есть движенческий акт точно рассчитанного пластического значения. Необходимым

42

представляется изучение пластического отклика студента на музыкальную тему, музыкальную композицию. Здесь интерес представляет динамика, энергия, ритм, выразительность движения и способность мыслить композиционно, согласно развитию музыкальной темы.

Обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы. **Условием, способствующим развитию способностей к импровизации, можно считать в первую очередь этический, творческий микроклимат, творческую атмосферу, которую педагог создает вместе с учениками на занятии. Важным элементом такой атмосферы является игра, игровое творческое начало, которое воспитывает чувство индивидуальной свободы. Чувство индивидуальной свободы возникает в сочетании свободы тела и психики.**



Воспитывая способности к импровизации, студенту рекомендуется не стараться быть оригинальным и не блокировать этим работу своего воображения, выработать установку на ослабление контроля и критического начала, умело воспринимать новые обстоятельства и включать их в развитие действия.

В развитии способности к импровизации важен принцип доведения технических приемов до уровня навыка, т. е. до уровня подсознательного, выстроенность и логическая последовательность упражнений и всей работы на уроке. Педагогическими принципами, способствующими развитию требуемых качеств, являются право ученика на ошибку, воспитание авторского начала актера, равноправные взаимоотношения учителя и ученика, подлинная дружеская поддержка и особое творческое взаимопонимание партнеров.

Импровизация является одним из средств, объединяющих многие аспекты психотехники в «единый комплекс выразительных средств» актера. Целью такого воспитания может быть развитие чувства естественной пластичности и самоконтроля, что является пластической основой для развития элементов импровизационного самочувствия.

Проделанный анализ импровизационного процесса в его художественном, психологическом и педагогическом аспектах позволил предложить систему упражнений и определить их место в программе обучения психотехнике актера.

43

### **КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ**

- Как вы объясняете возникший в последние годы интерес к игровому методу в обучении?
- Что способствуют созданию творческой атмосферы, необходимой для возникновения импровизационного самочувствия актера?
- Рассмотрите природу блокировок, стоящих на пути к творческой свободе, необходимой для импровизации.
- Какие педагогические принципы способствуют раскрепощению актера и соотносятся с развитием способности к импровизации?
- Какими средствами воспитывается «авторское начало актера» (выражение Мейерхольда)?
- Как вы понимаете выражения «пластическое начало» и «единый пластический комплекс выразительных средств студента — актера»?

## ПРАКТИКУМ



### НАЧАЛО ЗАНЯТИЙ

Разминочные упражнения служат созданию игровой радостной атмосферы на уроке, ведут к раскрепощению актера и приводят его в рабочее состояние, требуемое в импровизационной работе.

**«Пятнашки»** (М. Вестин). Обычные пятнашки превращаем в увлекательную разминочную игру. Особенность этих пятнашек в том, что водящий выставляет перед собой вытянутую руку, точно направляет ее на того, кого хочет запятнать, и только после этого начинает движение. Ему нельзя резко менять направления движения или пятнать без вытянутой вперед руки. Если водящий хочет вас запятнать, у вас есть два способа этого избежать. Первый — уклониться физически, как в обычных пятнашках, и второй — успеть назвать имя любого другого участника упражнения, находящегося на площадке. При этом тот участник, чье имя названо, становится водящим. Если вы не успели назвать имя партнера и были запятнаны, либо назвали неверное имя, то выбываете из игры. Со временем, когда участников игры станет меньше, площадку для усложнения задания можно уменьшить вдвое. После нескольких игр проводится финал: в общую группу собираются все, кто побеждали перед этим.

**Ритмы и группы** (К. Де Маглио). Две группы стоят друг напротив друга. Каждая группа разучивает свой, данный педагогом ритмический рисунок, который отхлопывает в ладоши. Педагог, хлопнув в ладоши один раз, должен услышать ответ первой группы, хлопнув два раза, — второй группы. Педагог, свободно перемещаясь по комнате, хлопает в ладоши. Ответ группы зависит и от энергии задания. По тому же принципу каждая группа получает свой рисунок для выбивания ногами. Ответ группы в данном случае идет на топанье ногой педагога. Педагогу можно

46

«путать» группы, давая группе первой задание для группы второй. Группам важно услышать задание. Добавляется дополнительное условие, связанное с речью. Одну группу, например, педагог спрашивает: «Вы готовы?». Группа должна ответить: «Да». Второй группе задает вопрос: «Да?». Группа должна ответить: «Мы готовы». Педагог получает полную свободу импровизации заданий (хлопками, ногами, речью), от него зависит очередность и интенсивность заданий, движение по классу. Здесь тренируется многоплоскостное внимание — групповое и индивидуальное, импульсивность, координация движений.

**«Имя»** (Вестин). Свободно двигаясь по комнате, студенты приветствуют друг друга рукопожатием и четко произносят свое имя. При рукопожатии они меняются именами. В

продолжение этого упражнения, встречая нового партнера, участник игры передает свое новое имя и так же получает имя взамен. Получив некоторое время спустя свое имя назад, участник выходит из игры. Для группы упражнение считается законченным, если все вернули себе свои имена и освободили площадку. Здраваться желательно не формально, а глядя в глаза партнеру и фиксируя на нем внимание.

Игра усложняется, если участники, приветствуя друг друга, могут по своему выбору меняться либо именами, либо фамилиями. Для простоты выполнения упражнения сначала рекомендуется следующий прием: в правой руке — имя, в левой — фамилия. И имя, и фамилия должны «уйти» и затем «вернуться назад». Получив назад либо имя, либо фамилию, студент закладывает правую или левую руку за спину. Получив и то, и другое, ученик уходит с площадки. Упражнение считается законченным, если все участники получили назад и имена, и фамилии и покинули площадку. Педагог может по желанию попросить любого студента вспомнить последовательность встреч и полученных имен и фамилий. Игра усложняется, если задание выполняется в определенный педагогом интервал времени. Предпочтительное количество участников — не меньше восьми-десяти.

Упражнение развивает не только произвольное внимание и тренирует память, но требует динамичного переключения внимания, т. е. способности моментально отказаться от предыдущей информации и непосредственно воспринять новую. Конечно, в этом

47

упражнении развивается также и сенситивность — чувственное восприятие партнера, основанное на моментальном впечатлении.

**«Жест и имя»** (Де Маглио). Группа участников образует ровный круг. Все участники стоят лицом внутрь круга. Названный педагогом ученик должен шагнуть внутрь круга и медленно, не останавливаясь, обойти всех участников по внутренней части круга и вернуться на свое место. Необходимо при этом связываться взглядом с каждым партнером. Остановиться можно только один раз по своему выбору и, остановившись перед выбранным человеком, войти с ним в телесный контакт с помощью какого-либо жеста (дотронуться, легко толкнуть и т. д.). При этом можно называть имя партнера, либо дать партнеру имя вымышленное. Далее — завершить круг и вернуться на свое место. Следующий рядом стоящий участник (справа или слева — по договоренности) начинает такое же движение по кругу. Он должен точно повторить жест предыдущего участника и имя, которое было названо. В свою очередь, он имеет право на остановку, контакт с другим выбранным партнером. Таким образом, количество повторяемых жестов и имен с каждым следующим участником увеличивается. Повторяется не только жест, но его пластические качества — энергетика, подтекст фразы.

Упражнение имеет продолжение. В центре круга стоит выбранный педагогом участник. Партнеры по очереди подходят к нему, и он должен приветствовать их жестом и именем, полученным в ходе первой части упражнения в круге. Скорость подхода партнеров в центр постепенно увеличивается. Продолжение упражнения связано с движением по классу. Двигаясь свободно, встречая партнера, — обмениваться жестами и именами, полученными в первой части упражнения.

Упражнение «Жест и имя» тренирует целый комплекс качеств, связанных пластикой, — это внимание, пластическая память, сенситивность, общение, координация, реактивность. Упражнение учит бережно обращаться как с жестом, так и со словом, которые окрашены определенным подтекстом.

**Игра «Детектив»** (Вестин). Участники игры встают в плотный круг лицом друг к другу, закрывают глаза и напевают любую мелодию. Преподаватель, тихонько обходя их, дотрагива-

48

ется до того участника игры, который будет «преступником». Остальные не знают об этом выборе. По знаку преподавателя участники открывают глаза и молча начинают двигаться по классу. «Преступник», встретившись взглядом с любым из участников игры, может «убить» его, моргнув правым глазом. Движение остальных участников упражнения по классу при

этом продолжается. «Отравленный» смертельным ядом падает не сразу, а две-три секунды спустя. Он выбывает из игры. Остальные участники игры должны по ходу движения молча решить задачу, кто же является убийцей. От них требуется высокая степень внимания и наблюдательность.

Но вот кто-то из участников определил, вычислил «преступника». Единственная возможность обезвредить убийцу — это поднять руку, остановить игру и сказать: «Я обвиняю!». Проблема в том, что убийца может быть обезврежен, если обвинителей не менее двух. Если обвинителя никто из остальных участников не поддерживает, то игра продолжается. Если таковые нашлись, они останавливаются и поднимают правую руку со словами: «Обвиняю!». Важное условие: обвинители должны по команде педагога (на счет раз, два, три) одновременно показать на обвиняемого. Если обвинители показывают на разных людей, то оба они считаются убитыми и покидают игру.

В этой игре участники выполняют активную действенную задачу: по определенным реакциям вычислить искомого «преступника». Для этого нужно быть предельно внимательным, безмолвно сговориться с партнерами, уметь угадать их намерения. Такая целенаправленная задача тренирует сообразительность, наблюдательность, активизирует мышление, интуицию, чувство партнера. Игроку, выполняющему функции «преступника», чтобы не быть узнанным, необходимо найти различные маскирующие приспособления поведения.

**«Свист».** Один из участников упражнения начинает насвистывать мелодию. К нему подсоединяются второй, третий и т. д. Задача — довести свою мелодию до конца, не увеличивая силу звука. В процессе выполнения упражнения постараться запомнить мелодии партнеров. Упражнение развивает произвольное внимание, его цепкость и устойчивость (работа с помехой со стороны партнеров), скорость реакции (динамичность).

49

**«Газетная статья».** Сидя на стуле перед группой участников упражнения, читать незнакомую статью из газеты вслух. Остальные участники по очереди задают вопросы разного характера, на которые читающий газету обязан отвечать, и затем продолжать чтение с того же места. После чтения статьи педагог просит пересказать ее содержание и затем вспомнить полученные вопросы и данные на них ответы.

**«Боги на Олимпе»** (Академия г. Мальмо). Выучить отрывок, написанный в размере гекзаметра (любой, взятый из Гомера). Пять-шесть человек изображают компанию богов, пирующих на Олимпе и ведущих беседу. Герой, любой выбранный студент, обязан, не подходя к богам близко (для этого место для героя должно быть определено), заставить их себя слушать. Нужно гекзаметром вынудить богов обратить на себя внимание, отвлечь их от разговора. Для этого герой должен быть разнообразен в приспособлениях, динамично менять пристройки к партнерам, действовать в конкретных задачах: развлекать, заставить замолчать, испугать, издеваться, рассмешить и т. д. Гекзаметр можно *повторять сколько угодно* раз. Боги не должны специально поддаваться герою, но и не должны полностью уходить в свою беседу. Упражнение требует большой энергетической затраты. Оно импровизационно по сути, так как поведение «богов» невозможно предсказать. Полезно выполнять его до победного конца несмотря на сопротивление партнеров.

**«Три позы»** (Джонстон). В упражнении участвуют три человека. Один стоит, другой сидит, третий стоит. По команде педагога, либо самостоятельно участники меняют позы. При этом измененные позы не должны дублироваться. Важно добиваться полного взаимопонимания и синхронности в переменах поз. Начинать это упражнение можно и вдвоем: сидеть — стоять. Потом версию упражнения можно усложнить, прибавив четвертую позу и четвертого входящего участника. При включении в упражнение четвертого участника кто-либо из трех должен покинуть площадку. На площадке не может быть более трех человек. Все они должны находиться в разных позах.

50

## **ТРЕНИНГ ВОСПРИЯТИЯ**

Образное, чувственное восприятие является импульсом и источником импровизации. Непосредственное творческое восприятие — тот музыкальный инструмент, которым пользуется импровизирующий актер. Восприятие питает импровизацию новыми обстоятельствами. Именно тренинг восприятия Демидов справедливо выдвинул на первое место в системе актерской психотехники. Он рассматривал восприятие как «первопричину и нашего действия, и нашего душевного состояния», связывая восприятие и живую эмоциональную реакцию актера в гармоническое единство. «Чтобы верно игралось, — надо верно воспринимать», — писал он<sup>41</sup>.

Театральный режиссер и педагог П. Н. Фоменко также говорит о важности «выращивания» у студента «жажды восприятия, а не выражения». В удовольствии от процесса восприятия Фоменко видит, например, ход к импровизационному общению партнеров на сцене. Думается, для того чтобы развивать способность к зарождению замысла с помощью восприятия (поиск ассоциаций и рождение гипотез), уместно говорить о более широком понятии сенситивности. Психологи видят главную функцию сенситивности в способности обеспечивать «а) отражение и понимание, б) запоминание и структурирование социально-психологических характеристик человека и группы и прогнозирование их поведения и деятельности»<sup>42</sup>. Наблюдать, видеть и слышать другого человека, тонко чувствовать явления природы и общества, разгадывать суть происходящего и запоминать его — чрезвычайно важно для актера, да и для любого человека. Для развития этой способности нужен тренинг различных видов сенситивности: умения наблюдать (включая самонаблюдение), понимать душевные движения другого, улавливать типичные черты представителя той или иной социальной группы. Требуется выработать особое «чувство партнера» — цепкое внимание к постоянно изменяющемуся партнерскому поведению. Напомним, что восприятие является волевым, сознательно управляемым, продуктивным актом.

**«Остановить руку»** (Джонстон). Группа из 6-9 человек сидит на стульях. Перед ними стоит ведущий. Участники поднимают правую руку. По команде педагога каждый участник на-

51

чинает медленно опускать руку себе на колено. Ведущий обязан, взглянув в глаза каждому партнеру, взглядом заставить его прервать движение руки вниз. Получив сигнал, партнер возвращает руку в исходное положение наверх и начинает опять ее опускать. Если рука опустится на колени, ее хозяин говорит: «Би-бип!» или издает любой односложный звук. Он продолжает его издавать до тех пор, пока ведущий не посмотрит на него. Задача ведущего — свести к минимуму такие сигналы, успевать останавливать руки партнеров даже при увеличении темпа выполнения упражнения. Это прекрасная игра для воспитания умения налаживать подлинный партнерский контакт.

**«Удержать падающего»** (Вестин). Студенты образуют группы по пять-семь человек. Участники стоят рядом, почти касаясь друг друга телами. По команде каждый студент задумывает число от одного до десяти. После команды: «Внимание!» педагог по своему выбору называет число от 1 до 10. Тот участник, чье число названо, должен мягко упасть на пол. Задача его партнеров по группе — удержать падающего или падающих, если их несколько. С развитием достаточной степени концентрации внимания и ловкости при выполнении задания выбор задумываемых цифр уменьшается: от 1 до 8, от 1 до 5 и т. д.

**«Баланс»**. Круг из четырех-пяти человек. В центре еще один участник упражнения. Он закрывает глаза. Положив руку ему на плечо, один из партнеров фиксирует вертикальное положение его тела. Рука убирается. Медленно раскачиваясь, центральный участник выводит себя из состояния равновесия и падает на прямых ногах в какую-либо сторону. Партнеры должны мягко принять падающего, остановить его и затем вернуть в исходное положение. Упражнение продолжается до тех пор, пока у студента не исчезает страх

падения. Участники, стоящие в круге, помогают друг другу. В помощи особенно нуждается тот, на кого приходится основной вес падающего. Упражнение вырабатывает ощущение физической и психологической надежности, уверенности в партнере, которая необходима в работе на сцене.

**«Ищем партнера»** (Вестин). Лежим на полу. Глаза закрыты. Ощущаем собственное тело на полу. Воображаем, что

52

тело покрывает большое пространство. Все пространство комнаты. Представим, что хотим двинуть ногой. Только думаем об этом, но пока ногой не двигаем. Представим, какое движение хотим совершить и сколько для этого понадобится усилий. Попробуем послать слабый импульс-приказ ноге. Нога не двигается. Теперь усилим импульс до такой степени, чтобы нога двинулась. Проверим, какое минимальное количество энергии необходимо для движения ноги.

- О То же проделываем с рукой, грудью, головой.
- О Лежим на полу. Глаза закрыты. Тело занимает как можно меньшее пространство. Сжимаем его все более и более. Колени прижимаются к груди.
- О Пробуем, не открывая глаз, сесть. Пробуем покачаться и найти баланс тела. Медленно встаем.
- О Не падаем и не заваливаемся. Представим, что мы — деревья, растущие вертикально вверх. Нижняя челюсть свободная, спина мягкая. Формируем звук — мягкий, нефорсированный. Позволяем этому звуку вырасти, окрепнуть.
- О Слушаем одновременно голоса других студентов, находящихся в данной комнате. По ассоциации — это корабли в тумане, подающие сигналы друг другу. Даем себе возможность послушать и подаем свой звук опять.
- О Продолжая подавать сигналы, медленно двигаемся по комнате. Слушаем внимательно других, чтобы избежать столкновения. Стараемся держаться на расстоянии друг от друга.
- О Посылаем «Алло» и слушаем. Посылаем «Алло» кому-нибудь из партнеров и ждем ответа. Пробуем снова и стараемся наладить контакт. Если поняли, что партнер найден и контакт установлен, то можем сказать ему: «Ты». И получить такой же ответ. Перемещаемся по комнате, не теряя контакта с найденным партнером.
- О Не спеша открываем глаза. Ощущаем медленное возвращение зрения. Смотрим на выбранного в ходе упражнения партнера. Никакой игры. Спокойно изучаем его лицо, причёску, одежду, пластику тела.
- О Представим, что дотрагиваемся до партнера. Попробуем это сделать, протянув руку, не касаясь его. Попробуем подойти и,

53

не спеша, дотронуться. Сравниваем результаты ощущений от воображаемого и реального контакта.

Эта последовательность упражнений тренирует управление комплексом объектов внимания. Начиная с развития точности мысленных посылов собственному телу, упражнение требует контроля движения тела в пространстве. Отбалансированное тело и высокий уровень концентрации внимания позволяют органически, а не насильственно формировать звук. На этой основе идет налаживание чувственного контакта с партнером (сначала с закрытыми глазами, а потом осязательно ощутимого).

**«Телохранитель»** (Вестин). Группа разбивается на пары. Один из участников закрывает глаза. Ему принадлежит инициатива движения. Второй участник исполняет роль телохранителя — глаза у него открыты, и вся ответственность за безопасность партнера лежит на нем. Нужно сделать все возможное, чтобы ваш партнер с закрытыми глазами не травмировал себя и других. Упражнение выполняется молча, в полной тишине. У одного из партнеров закрыты глаза, а значит, обострено слуховое внимание. Задача перед ним стоит простая: он свободен в своих движениях и двигается в различных направлениях.

Телохранитель координирует движение своего подопечного не грубо, позволяя ему чувствовать себя свободным. Он сам определяет способ помощи партнеру в случае опасности. По знаку преподавателя телохранитель и партнер меняются местами.

- Во время выполнения упражнения педагог дает знак своим ассистентам установить на площадке стол, стулья, кубы, ширмы, предметы и т. д. Пары должны обходить все препятствия, не дотрагиваясь до них. По команде педагога участники останавливаются. Теперь телохранители дают возможность партнерам изучить пространство класса руками: стены, мебель, предметы. По желанию выходим из класса и продолжаем изучение пространства коридора, лестниц и т. д. По команде педагога все участники, не прерывая упражнения, возвращаются в класс. Садимся на пол, открываем глаза и подробно восстанавливаем картину событий, происшедших за время движения. При этом подробно вспоминаем как пространственные, так и все остальные ощущения, возникавшие во время проведения

54

упражнения. Телохранитель помогает со своей стороны восстановить всю картину в деталях.

- Ассистенты убирают мебель и предметы с площадки. Пара выбирает наиболее интересный эпизод выполненного упражнения, и оба партнера — один, закрыв глаза, а другой, помогая ему, играют весь эпизод снова как упражнение на память физических действий и ощущений. Обсуждаем результаты.
- Партнеры меняются ролями и играют тот же эпизод. Анализируем результаты: цепкость памяти физических действий и ощущений.

В импровизации особенно важен контакт с партнером. Этот контакт предполагает абсолютное доверие, надежность, умение разгадать и подхватить желание партнера, почувствовать малейший намек или особенность его поведения. Только из общей согласованной игры развивается подлинное импровизационное взаимодействие. Поэтому так важно в самых разнообразных формах тренировать эти качества.

**«Думать вместе»** (Вестин). Вся группа свободно двигается по классу, следит за расстояниями между партнерами (площадь класса должна равномерно распределяться между ними).

- Двигаемся по классу, используя три скорости: спокойно, быстро и очень быстро. Скорость движения задает преподаватель. По его же команде студенты должны резко остановиться. Преподаватель проверяет равномерность распределения учеников по классу. Если на площадке много «белых пятен» — пространства, не занятого студентами, то происходит корректировка, и движение начинается заново.
- Теперь студенты останавливаются сами, приняв решение самостоятельно. Важно всем вместе почувствовать этот момент. Остановиться, постоять, проверить расстояние между партнерами, откорректировать его и начать двигаться вместе — опять по молчаливому общему согласию, без указания педагога.
- Теперь, по команде педагога, группа, останавливаясь, имеет выбор: либо остаться стоять, либо сесть, либо лечь на пол. Потренировав выполнение этого задания по команде педагога, группа выполняет его сама по молчаливому общему согласию.

55

- Смена темпа. Половина группы может двигаться в одном темпе, заданном преподавателем, вторая — в другом. По команде группы меняются темпами. Проверяем точность пластического рисунка.

Целью этого упражнения является развитие контролеров движения своего тела в конкретном пространстве, соотношение своего движения и движения партнеров. В тренировке пластического взаимодействия вырабатывается навык мыслить и действовать в

группе, пробуждается интуиция. Непосредственность восприятия развивается в мгновенной реакции на изменяющуюся ситуацию в классе и в спонтанных пристройках к партнерам. Так как процесс движения достаточно нагляден и очевиден, его можно легко контролировать как студенту, так и преподавателю.

«**Дирижер**» (Вестин). На площадке находятся 10-12 человек. Из их числа выбирается один «дирижер». Все остальные составляют «оркестр», подчиняющийся дирижеру. Начало упражнения: дирижер движениями кистей и рук заставляет группу ходить, садиться, вставать, крутиться и т. д. Важен момент подлинного слияния пластического замысла дирижера и ответа группы.

- Перехват инициативы. Когда кто-либо не удовлетворен действиями дирижера, он перехватывает инициативу и сам становится дирижером. В этом случае оркестр следует указаниям нового дирижера. Стиль работы нового дирижера должен отличаться от предыдущего.
- Преподаватель предлагает свободный перехват инициативы. Каждый участник может выбрать и завоевать оркестр по собственному желанию. Оркестр имеет право выбора того, кто более убедителен и интересен. Студенты могут разбиваться на группы по 2-3 человека. Борьба за инициативу продолжается и там.

Начало упражнения «дирижер» должно быть неспешным. Середина упражнения, особенно моменты перехвата инициативы, требуют времени для их освоения. Важно практически освоить умение вести за собой партнера или, наоборот, следовать за ним. Дирижер должен проявить выдумку и контролировать весь оркестр. Наряду со вниманием (слежение за партнером) тренируется навык навязывания своей воли партнеру — аналог действия

56

и контрдействия. Упражнение тренирует моментальное восприятие изменяющейся ситуации и способность мгновенно корректировать собственное поведение. Одновременно развиваются изобретательность, выразительность жеста и, что очень важно, его действенная направленность.

«**Уйти из комнаты**» (Джонстон). Трем участникам упражнения предлагается сыграть этюд без слов на оправдание ухода из комнаты по какой-либо причине. Обратит внимание на то, что упражнение считается выполненным правильно, если игроки не придумывают заранее причину ухода, а основываются на тех взаимоотношениях и импульсах, которые складываются импровизационно на площадке — «здесь» и «сейчас».

Это упражнение можно повторить, позволяя короткие диалоги. Можно использовать и речь-гарабарщину.

«**Один голос**» (Джонстон). Разделить группу на две части и поставить две группы лицом друг к другу у противоположных стен. Педагог задает простые вопросы каждой из групп. Отвечать на них нужно всей группе вместе, говоря синхронно. Упражнение получается, если участники сосредоточены, думают вместе и отвечают короткими фразами. Педагог предоставляет право группам самим вести диалог друг с другом в различных обстоятельствах (встреча, расставание, ссора, приглашение и т. д.). Важно рождение процесса совместного мышления, развитие чувства партнерства в большой группе, тренировки умения пристроиться к партнеру, угадать его мысли.

- Это упражнение можно делать в парах. Пара соединяет руки, теперь это один человек. Он движется, реагирует, отвечает как один человек. Педагог дает предлагаемые обстоятельства (вокзал, очередь в магазине, прием к начальнику и т. д.). Внимание сосредоточить на партнерстве, умении быть вместе.

«**Путешествие**» (Вестин). Идем по пустыне. Жарко. Палит солнце. Ноги утопают в песке. Хочется пить. Ждем дождя. На небе ни облачка. Жара усиливается. Жажда растет. Продолжаем идти. (Обращаем внимание на точность психофизических ощущений, доводим



каждый элемент композиции до опреде-

57

ленной остроты предлагаемых обстоятельств.) Подул ветер. Капля дождя надает на руку. Еще одна. Ветер усиливается, неся прохладу. Налетают его порывы. За ними приходит дождь. Сначала мелкий, а потом сильный. Подставляем под дождь лицо, грудь, руки, все тело.

- Начинается настоящий ливень. Он хлещет по земле и телу. Ветер усиливается. Становится холоднее. Под ногами вода. Ветер переходит в штормовой. Пытаемся согреться, идти вперед. Ветер не позволяет. Становится очень холодно. Вода достаёт до колен. Начинается наводнение. Вода поднимается все выше. Тело от холода и воды каменеет, превращаясь в кусок скалы. Скала противостоит стихии. Вода, поднимаясь, скрывает скалу.
- Вода становится теплее. Теплое подводное течение омывает скалу, размягчает ее. Она превращается в водоросли. Эластичные, колеблющиеся. Водоросли распускаются по течению. Отрываются и плывут. Экспериментируем с весом и ощущением плывущих водорослей.
- Опускаемся на дно. Успокаиваемся. Смотрим сквозь толщу воды наверх. На поверхности проплывают корабли. Море мелеет. Вода уходит, и к нам приближается ее поверхность. Можно поднять руку, и ее кисть высунется из воды. Кромка приближается, и, наконец, все тело освобождается от воды.
- Тело похоже на остров. Вокруг нас грязь, густая и мокрая. Попробовали пошевелиться, подвигать руками и ногами, поиграть с грязью. Мы — котята. Приходит кошка, мы подставляем ей части тела, которые она вылизывает, освобождая нас от грязи.
- Расслабились. Лежим недалеко от края обрыва. Подползаем к краю. Заглядываем вниз. Очень высоко. На краю обрыва трамплин. Забираемся на него, готовимся к прыжку. Мы обладаем способностью летать. Прыгаем и летим вниз. Ощущаем упругость воздуха, стремительность падения. Можем управлять телом, как в серфинге. Экспериментируя, делаем различные пируэты. Поем. Смотрим на землю. Выбираем полянку для приземления. Это луг. Приземляемся. Ложимся в траву. Ощущаем запахи цветов, солнечное тепло, звуки. Темнеет. Ночь. Звездное небо. Лежим и произносим звездам свое имя.

58

Выполняя различные этапы этого упражнения, не спешим, дожидаемся отклика своего организма на предложенные задания. Педагог может на любом этапе уточнять обстоятельства, изменяя их, и может добиваться более точного выполнения отдельных элементов. Важно отследить эффект, производимый особенностями того или иного воображаемого пространства. Важно, как студент вступает с ним в физическое взаимодействие.

**«Реагируем сходу».** Педагог дает серию заданий, на которые нужно среагировать сходу — импровизационно. Они следуют одно за другим: морозно, дымно, жажда, шум самолета, сытость, аллергия, звук скрипки, мокрая одежда, яркий свет, легкое опьянение, запах нашатыря, полная тишина, грязно, дождь, истома, темнота, озноб, запах духов, звук шагов, ветер, теплый душ, звон, колючий свитер, солнечная ванна, тесные ботинки, вкус миндаля, духота, ожог, липко, парная, запах цветов, жаркий костюм, большая высота, голод...

- Работать можно в группах по десять-двенадцать человек. Опосредованное общение с партнерами, даже если они и не используют прямой контакт, дает дополнительные импульсы творческому восприятию. Если необходимо, педагог стимулирует работу воображения студента уточняющими вопросами. Тот же принцип тренировки памяти ощущений применяем в заданиях на обстоятельства времени года и суток. Эта работа требует создания киноленты видений. Например: ранняя весна, половина шестого утра. Август, два часа ночи.

Октябрь, сумерки. Июль, полдень. Начало сентября, три часа дня и т. д.

- То же задание с обстоятельствами места действия. Например: вокзал, школьный коридор, отделение милиции, лаборатория, вагон, поликлиника, универмаг, загс, бар, церковь, кабинет, музей, тюрьма, банк, крыша дома, зубной кабинет, воздушный шар и т. д. При этом рекомендуется помочь студенту путем дополнительных вопросов преобразовать живой «манок» в начало простого физического действия. Развивая импульс, давать возможность исследовать чувственное воздействие пространства на учащегося. Допустим, было предложено задание «Поезд». Какой это поезд? Какой вагон? Место-купе, коридор, там-

59

бур?.. Автоматически вспомнятся запахи чая, угля, поездной гари, свежего белья. Память слуха: поскрипывание тормозных колодок, твердые перестуки колес на стыках рельс, ритмические рисунки, выстукиваемые колесами на стрелках, звяканье ложки в пустом стакане на столике у окна, шум открывающейся двери купе, шум захлопывающейся двери в тамбур, резко врывающийся с потоком ветра шум встречного поезда... Зрительная память: приглушенный свет в ночном коридоре, свет лампочки в купе, свет, падающий от фонарей за окном. Память осязания: холодок металлической ручки, сухость расстилаемого белья, обжигающий стакан с чаем, ребристая поверхность пластика на стене купе, тяжесть и форма ручки чемодана, холодный сквознячок из окна, движения бритвенного станка по щеке, неудобство жесткой и узкой полки, страх упасть вниз во сне и т. д.

Необходимо научить студента играть с импровизационно возникающими ощущениями. Развивать их совместно с точными видениями.

**«Подбрасываем новые обстоятельства».** Задания, где одно или несколько обстоятельств фиксируются, а остальные подбрасываются педагогом в ходе выполнения задания. Например: ждем поезда, консультации врача, приезда президента, появления молодоженов и т. д. Импровизационно реагировать на различные сообщения (поезд задерживается, прибывает, катастрофа), шумы (говор, шаги, крик, скандал), комбинацию обстоятельств. Любопытно узнать после выполнения этого задания содержание реакций — сюжеты импровизационных этюдов. Отношение к событию и новым обстоятельствам определяют действия исполнителей. Упражнение можно проводить не только индивидуально, но и в группе: ждать врача могут несколько человек.

Автор проводил следующий вариант данного упражнения. Большая сценическая площадка делилась пополам. Одна часть была железнодорожным вокзалом, другая — загсом. Участники упражнения начинали его на вокзале, где каждый существовал согласно своей задаче и общим подбрасываемым педагогом событиям. Затем в кульминационный момент нового события персонаж имел возможность перейти из одной части сцены в другую через реальную дверь и попасть в ту же секунду в загс, в зал ожидания церемонии бракосочетания. Туда собирались и другие пер-

60

сонажи из зала ожидания на вокзале. Но теперь это могли быть родственники и знакомые невесты и жениха. Завязывались отношения в других предлагаемых обстоятельствах.

## **НЕПОСРЕДСТВЕННОСТЬ**

В проблеме управления импровизационным самочувствием есть существенный момент. На сцене именно импульсивное или произвольное действие и является органичным, выразительным, заразительным, достоверным и убедительным для зрителя. Непосредственное существование актера в предлагаемых обстоятельствах, динамичная правдивая реакция на новые обстоятельства, способность контроля импульсивного действия и развития его можно назвать непосредственностью. Непосредственность стимулирует

работу многих элементов психотехники: интуиции, восприятия, воображения, эмоциональной природы актера.

**«Самурай»** (Джонстон). Игра, которая предшествует упражнению «Шляпа». Два игрока стоят друг напротив друга, на расстоянии вытянутой руки, не двигаясь. Двигаться нельзя до тех пор, пока не двинется ваш партнер. Это считается началом игры. Как только один из партнеров сделает малейшее движение, игра началась. Выигрывает тот, кто первым дотронется до партнера, либо уклонится от попытки противника. Участникам дается только одна попытка. Проигравший выбывает из игры. Упражнение выполняется до тех пор, пока управление телом не будет происходить на бессознательном уровне. Тренируются особое чувство готовности, ощущение присутствия в ситуации, повышенная концентрация внимания.

Можно повторить упражнение в той же позе, но надев широкополые шляпы. Задача — снять шляпу с противника.

**«Шляпа»** (Джонстон). Упражнение на двоих. Партнеры почти одновременно входят на площадку и играют любой этюд на общение. Тема не имеет значения, важно быть достоверным в создаваемых обстоятельствах. Во время этюда нужно снять шляпу с противника. Проигрывает тот, чью шляпу сняли или чья попытка это сделать не удалась. Участникам дается только одна по-

61

пытка. Шляпа должна быть с широкими полями, удобна, легко сниматься. Требуется предварительная тренировка. Шляпу нужно снимать, именно снимать — легко и изящно. Не срывать, не сбивать, не хватать — все это ведет к проигрышу. Нужно беречь глаза партнера.

Можно помочь игрокам заданием, например: вы две медсестры, продавец и покупатель, два хирурга, две булочки на прилавке, два политика и т. д. Способность к выполнению данного упражнения, — полагает Джонстон, — говорит о способности к импровизации.<sup>43</sup> Важно быть органичным в диалоге, уметь рисковать, т. е. не избегать встречи, а идти на нее. Упражнение, наряду со способностью распределения внимания между различными объектами, тренирует способность не планировать будущее событие, идти от того, что возникает сиюсекундно. И, конечно, в исполнении упражнения важен артистизм и изящество.

**«Приветствие»** (французская школа). Ученик здоровается со всеми присутствующими по очереди односложным приветствием, ни разу не повторяя своих пристроек к партнерам. То есть подтекст приветствия должен постоянно меняться. Если кто-либо из группы замечает повторение, он поднимает руку. Упражнение останавливается, и указавший на ошибку разъясняет, какой вариант приветствия был повторен. Если все согласны с замечанием, то участник упражнения заменяется.

Педагог просит участника, выполнившего упражнение, отвернуться и вспомнить детали прически и внешнего вида всех партнеров. Упражнение «Приветствие» тренирует восприятие, непосредственность и гибкость воображения обоих партнеров, потому что тот, к кому обращено приветствие, обязан вступить в игру, среагировать на предлагаемый подтекст и точно ответить таким же приветствием.

Можно предложить студенту, проделавшему упражнение, снова обойти своих товарищей. На этот раз партнеры обязаны приветствовать его в наработанных в предыдущей попытке отношениях. Теперь инициатива принадлежит партнерам. Тут тренируются цепкость внимания, способность удержать в памяти только что возникшие отношения.

**«Встреча в событии»**. Встречи с простым приветствием могут проходить в условиях общего, задаваемого преподавателем собы-

62

тия. Например, приветствуем друг друга, как бы знакомясь, поздравляя, соболезнуя, в событии неожиданного приятного известия, извинения, обвинения и т. д. У здоровящихся может болеть голова, они могут быть голодны, выглядеть устало и т. д.

«Диалоги». Студентам даются короткие диалоги (подобие диалогов Н.В. Демидова) по одной реплике каждому участнику упражнения.

—Спасибо.

—Не за что.

—Прекратите!

—Пускай.

—Тебе всегда все равно!

Оправдание текста проводится только импровизационно, без предварительных репетиций. Очередность произнесения текста распределяется между участниками упражнения перед импровизацией. Очередность проверяется простым произнесением текста по очереди. Затем, по команде педагога, упражнение начинает тот, у кого первая реплика. Задача других — оправдать складывающийся рисунок отношений и органично вписаться со своей репликой в драматургическую ткань создаваемой сцены. Роль замыкающего в импровизационном диалоге очень велика. Его завершающая реплика может стать оправданием всего предыдущего развития ситуации. Завершать диалог нужно, по возможности, логически точно и эмоционально правдиво.

Приведем несколько примеров таких диалогов.

1.— Что-то хотите мне сказать?

—Да хочу.

—Не надо.

2.— Чем все это кончится?

—Не знаю.

—Успокойся.

3.— Ну, мне пора.

— На твоём месте я бы не уходил.

4.—Так мы будем или нет?

—Обстановка неподходящая.

—Да, конечно, не стоит.

63

¶5.— Попался?

—Ты тоже.

—Ничего страшного.

6.— Кто-то блефует.

—Который час?

—Может быть.

—Чаю не хотите?

—Давайте разберемся.

—Это я.

7.-Пора?

—Еще рано.

—А теперь?

—Теперь пора.

Внимание студента в этом упражнении сосредоточено на общем складывающемся событии и отношениях, характер которых в большинстве случаев определяется поведением первого партнера. Тут тренируется непосредственность восприятия и особая готовность импровизационно развивать событие в рамках, ограниченных текстом упражнения и игрой партнера. Процесс мгновенного понимания, расшифровки и использования новой информации развивает интуицию. Полезно многократное повторение упражнения с заменой

участников или перераспределением реплик. При этом несколько реплик можно отдать одному партнеру. Интересен и вариант монолога: все реплики у одного исполнителя. В этом случае он остается один на площадке.

Диалоги можно обогащать дополнительными заданиями: расставание перед долгой разлукой, извинение за поступок, первая ссора, оскорбление, угроза, бегство от разговора, рука помощи, ласка, упрек, долгая вражда, ревность... Таким образом, мы тренируем гибкость актерского воображения и отзывчивость его эмоциональной природы.

Неоконченные диалоги (Джонстон) служат развитию композиционного мышления актера. В них перед студентами ставится задача логично завершить диалог одной или двумя репликами. Например:

1. — Зачем ты открыл мое письмо?

— Оно открыто ?

— (завершить)

64

2. — Что ты делаешь?

— Беру свое.

— (завершить)

3. — Не делай этого!

— Поздно.

— (завершить)

**Неожиданность** можно рассматривать как важный манок восприятия и непосредственности существования актера на сцене. Станиславский отмечал, что артист сам готовит эти неожиданности, он предугадывает их чутьем, предчувствием, т. е. интуитивно. Они приходят из глубин органической природы, и «сам актер потрясен, поработан неожиданностью. Артиста влечет куда-то, но он сам не знает, куда». Если направление этого порыва соответствует линии роли, тогда результат достигает идеала. Такая игра артиста, по мнению Станиславского, прекрасна своей «смелой нелогичностью, ритмична аритмичностью, психологична своим отрицанием обычной общепринятой психологии. Она сильна порывами... повторить этого нельзя. В следующий раз будет совсем другое, но не менее сильное и вдохновенное». Прием пробуждения непосредственности может быть, по выражению Станиславского, «катализатор» в виде неожиданного экспромта, детали, момента подлинной правды, душевного или физического действия. «Неожиданность такого момента взволнует вас, и сама природа ринется в бой»<sup>44</sup>. Как прием обострения творческого самочувствия Станиславский предлагает ввести неожиданное, тут же, экспромтом созданное предлагаемое обстоятельство. Выдающийся пианист Святослав Рихтер говорил, что «ощущение неожиданности — вот, что производит впечатление». Конечно, у каждого художника эти «запланированные неожиданности» выстраиваются в хорошо продуманную образную систему, «логику закономерных неожиданностей» (выражение Г.А. Товстоногова). Неожиданность, таким образом, имеет и художественную ценность.

**«Неожиданность за дверью».** Студент, получивший задание, должен открыть дверь (воображаемую или реальную) и войти в помещение. За дверью его ждет неожиданность. Какая — зависит от исполнителя. Упражнение проходит азартно, если его

65

участники избегают повторений уже сыгранных другими вариантов. Одному участнику можно попробовать выполнить упражнение несколько раз. В этом случае важно не повторяться, каждый раз давать себе возможность доиграть ситуацию до логического ее завершения.

**«Ошибся дверью»** (Джонстон). Участники упражнения должны войти в дверь и заметить, что попали не туда. Интересно, когда участники входят в комнату и замечают ошибку не сразу. Упражнение также рекомендуется выполнять одному студенту

многократно. Нужно обращать внимание на гибкость воображения, разнообразие оценок, эмоциональный и пластический отклик.

Импровизационное мышление необходимо и в освоении понятия сценической оценки. Представляется полезной работа над различными схемами оценок, например: смена объекта внимания — новое обстоятельство. Собираение признаков — от низшего к высшему. Момент установки высшего признака. В этот момент рождается новое отношение к новому обстоятельству и заканчивается воздействие обстоятельств малого круга. Событие меняется. По формулировке театрального педагога и режиссера А. И. Кацмана (1921—1989), событие меняется, когда появляются новые обстоятельства, которые «убивают» старые цели и рождают новые, или когда наша цель исчерпана<sup>45</sup>. В импровизационном освоении оценки определенных обстоятельств должно учитываться темпо-ритмическое содержание оценки, которое во многом определяет интенсивность сценического действия.

**«Неожиданное обстоятельство».** Выполняем схему физических действий, определенную заранее событием. Например: «Собираюсь в гости». Надеваем рубашку, повязываем галстук, надеваем костюм, заворачиваем подарок и т. д. Схему простых физических действий на любом этапе нужно прервать неожиданностью — новым обстоятельством физического или психологического характера. Это обстоятельство может в конечном итоге изменить ход действия, поменять задачу, родить новое сценическое событие. Удачные варианты цепочек физических действий и неожиданных событий дать для повторения другим студентам.

66

## ***АССОЦИАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ***

Для развития ассоциативного мышления чрезвычайно важны упражнения, которые основаны на восприятии живописи, музыки, литературы, или предусматривают возвращение к архетипам (сказки детства, напевы, стихи, образ Родины, Дома и т. д.). Профессор ГИТИСА Б. Г. Голубовский в учебном пособии «Наблюдения. Этюды. Образ» демонстрирует разнообразные пути и приемы развития ассоциативного мышления актера, крайне важного и для режиссерской профессии. В представлениях Голубовского ассоциации не только материал для сценической работы, но и важное средство эстетического воспитания актера. Ассоциации необходимы как в первых этюдах (наблюдения, этюды человек — животное, человек — предмет, игрушка, сказочный персонаж и т. д.), так и пронизывают всю работу актера над драматургическим образом (ассоциации из живописи, скульптуры, литературы, музыки). Такого рода ассоциативная работа ведет к освоению стиля, жанра сценического представления, отбору выразительных средств.

Ассоциативное мышление актера, ассоциативная игра на этапе разработки и доработки замысла сличают, выстраивают образы в определенной последовательности, обеспечивают большую вероятность творческих находок, неожиданных и оригинальных решений, силу образных видений. Чем подвижнее ассоциации, тем легче поиск и формирование образа. Развивая ассоциативное мышление, следует обратить внимание на подвижность и легкость зарождения ассоциаций, на способность отбора ассоциаций соответственно творческому заданию.

**«Связанные и несвязанные ассоциации»** (Джонстон).

Студенты садятся в круг на стулья и по очереди называют ряд связанных и не связанных по смыслу образов (существительные в им. пад.). Например: дом, кухня, печь, жаркий противень, запах сырого теста, мука, булочки, руки, ложка, желток, варенье, розетка, смех, высокий стул, огонь в печи, стол, папироса, кофейник, газета, мужской голос и т. д. Ряд несвязанных образов: дебют, молоток, цапля, прокол, формула, вешалка, вена, чемпион, крокодил, авторучка, свежесть, бильярд, зубная щетка, быстро, комета, платок, лист, бочонок, трель, дегенерат, почта, прыщ, лось, весло, ипохондрик, лязг, черепаха... Задача усложняется, если тот, кто произносит слово, сам выбирает следующего участника и

указывает на него рукой.

67

Выполнение этого упражнения может идти в темпе, определенном метрономом. Каждый участник обязан успевать произнести слово вовремя. Возможно дополнительное задание: не успевший выполнить задание вовремя, выбывает из упражнения. Упражнение следует проводить до тех пор, пока не будет ощущаться психологический эффект бессознательного, т. е. непроизвольного рождения ассоциаций. Можно выполнять упражнение за 30 секунд в одиночку. Тогда подсчитывается количество ассоциаций, произведенных участником упражнения.

**«Уходящая ассоциация»** (Кренке). Преподаватель называет какое-либо слово, например: «арап». Всем нужно представить себе что-либо, связанное с этим словом, а затем свободно отпустить свою мысль течь от одной ассоциации к другой. Через минуту-две преподаватель останавливает упражнение и просит участников вслух восстановить всю цепочку ассоциаций от начальной к финальной стадии — до момента остановки.

**«Привязанная ассоциация»** (Кренке). Преподаватель называет какой-либо предмет, например «шарф». Все присутствующие должны заставить себя думать только о шарфе, не уводя мысль в сторону. Процесс удержания внимания на данном объекте требует психологической мотивировки. Через установленное время преподаватель просит учащихся рассказать сюжет, рожденный во время выполнения упражнения. Здесь важна непрерывная цепочка внутренних видений, осознанный поток мысли об одном предмете.

**«Монолог вещи»** (Кренке). Посмотреть вокруг и выбрать любой предмет, находящийся в комнате, от имени которого вы готовы произнести короткий монолог. Монолог можно произносить индивидуально, либо продолжая рассказ партнера. Не следует беспокоиться, если от имени одного предмета прозвучат несколько монологов. Это упражнение объединяет поток ассоциаций в единый «первообраз», с которым студенту нужно идентифицировать себя. Тренировка умения произвольно вызывать внутренние видения, удерживать их, переключаться с одного видения на другое, создавать «киноленту видений» обеспечивается особой пластичностью нервной системы.

68

## ***КОМПОЗИЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ***

Рождая свободные ассоциации, подсознание устанавливает глубокие связи между понятиями и представлениями, событиями и чувствами, идеями и образами. Актер начинает мыслить композиционно. Композиционное мышление в импровизации дает возможность мотивировать действенные задачи каждого эпизода или части импровизации. Способность актера к сочинению роли (актер-композитор) Мейерхольд связывал с композиционным монтажом и речевой импровизацией.

В театральной педагогике одно время шла полемика по поводу сходства и различия актерского и драматургического способов мышления (Л. М. Рехельс, И. Э. Кох, С. В. Гиппиус, Л. Ф. Макарьев, К. Джонстон). Автору близка позиция Макарьева, который говорил, что «актерская фантазия в основе своей чрезвычайно близка фантазии драматурга»<sup>46</sup>. Макарьев воспитывал это качество мышления через развитие умения строить этюд, т. к. считал этюд основным моментом в подготовке ученика к переходу в область собственно драматического искусства. Самым важным условием для нахождения действенности этюда для Макарьева было «практическое фантазирование на сценической площадке на основе метода физических действий Станиславского». Это практическое фантазирование есть не что иное, как импровизация-разведка с элементами композиционного мышления, в котором задействованы практически все функции импровизации. Добавим, что развитие композиционного мышления актера является важной составляющей частью методики преподавания в Театральном училище имени Б. В. Щукина.

Такого рода упражнения описаны Ю. А. Кренке, Б. Е. Захавой и Ю. А. Стромовым.

Развивая композиционное мышление актера, мы учим его умению преобразовывать «действенный замысел» в творчески развитый драматургический вымысел, т. е. в сценическое поведение, определяемое творческими (художественными) задачами. По меткому выражению В.А.Сахновского-Панкеева, это происходит, «когда необходимо утраченную цельность сплава действенных или бездейственных элементов заменить иной — целеустремленностью единого действия»<sup>47</sup>. Чтобы развить композиционное мышление, нужно освоить понятия экспозиции, завязки (драматической ситуации), кульминации — катастрофы (развязка), эпи-

69

лога, или, по В. А. Сахновскому-Панкееву, «всей цепи поединков, успех в которых переменчив».

Приемы развития композиционного мышления разрабатывали Н. В. Демидов, Б. В. Зон, К. Джонстон. Так, например, и Демидов, и Зон говорили о первоначальном **«забывании пьесы»**. Этот прием, по их мнению, открывает путь к импровизационному исследованию фактов, обстоятельств пьесы и характеров персонажей. Демидов полагал, что неясность, неопределенность обстоятельств и потребность их выяснить являются сильнейшим стимулом для творческой фантазии и поисковой активности актера. «Поэтому многие крупные актеры считают самым важным, самым трудным и самым необходимым забыть пьесу»<sup>48</sup>, — писал он. Джонстон, в свою очередь, считает, что прием забывания слов и содержания помогает сконцентрироваться на структуре произведения и осознать, «почему мы рассказываем одну последовательность событий, а не другую»<sup>49</sup>.

Композиционное мышление имеет важный визуально-пластический аспект, выражаемый в мизансцене, форме и выразительности движения.

**«Чувство целого»**. Представляется, что возникновение особого «чувства целого», по Чехову, — это способность художника переживать свое произведение как единое целое. По описанию Кнебель, Чехову для плодотворной импровизации необходимо было возникновение данного чувства<sup>50</sup>. Чехов, получив задание для импровизации, как бы отодвигал его на второй план. Главным становились предлагаемые обстоятельства, которыми воображение окутывало сюжет этюда. Ему нужно было ощутить начало и конец этюда, решить стиль, жанр, в котором развивается предложенный сюжет, ощутить «зерно», характерность роли. Тогда, не ограниченный сюжетом, а обогащенный темой, раскрывающей сюжет, он смело приступал к импровизации. «Чувство целого», подчиняясь художественной правде, диктует актеру его поведение на сцене. И тогда, по словам исследователя психологии творчества Н.В.Рожественской, «делается возможной импровизация, интуитивно возникают неожиданные приспособления, единственно верные детали, рождаются живые интонации, уточняется язык жестов»<sup>51</sup>. Существует тип актеров, чье искусство подтверждает сказанное. Это, например, Ф. И. Шаляпин, М. М. Тарханов, И. М. Москвин, Е. А. Евстигнеев.

70

Смотреть на цветок, скульптуру, пейзаж, архитектурное произведение, явление природы и воспринять их как совершенное, прекрасное целое. Потом рассмотреть объект в деталях: структуру цветка — форму его лепестков, сердцевину, цвет, запах и т. д. Разобрав каждую деталь, опять взглянуть на объект как на гармоничное целое. Понять, как возникает целое из деталей и детали из целого.

**«Событие в картине»**. По сюжетной репродукции какой-либо картины определяем в общей дискуссии: идею, фабулу и сюжет, основное событие, запечатленное художником, отдельные человеческие действия, из которых складывается и в которых проявляется это событие (композицию действующих лиц). Рассматривая характеры людей, заостряем внимание на изменениях в их жизни под влиянием изображенного события.

Композиционное мышление включает в себя и работу над тремя важными элементами импровизации — ее началом, серединой-борьбой и окончанием. М.И. Туманишвили считает импровизацию удачной и законченной только в том случае, если она сложилась из этих трех элементов<sup>52</sup>.



В работе над учебным этюдом (с текстом или без) предлагается подумать и попробовать на площадке различные **начала этюда**, например:

1. Этюд начинается с какого-либо происшествия (разбивается стекло, и в комнату влетает камень, распахивается дверь, резко звонит телефон и т. д.).

2. В начале этюда доминирует психофизическое состояние персонажа (болезнь, гнев, усталость, страх и т. д.).

3. Вначале появляется ведущий, который знакомит нас с местом действия и сутью происходящего.

4. Все начинается с монолога персонажа, для того чтобы мы понимали, что нам предстоит увидеть.

5. Диалог второстепенных персонажей с той же целью.

6. Пустая сцена, тишина.

7. Привлечение зрителей в начало этюда и т. д.

**Завершение этюда** может быть:

1. Логическим разрешением конфликта или противоречия.

2. Неожиданным парадоксальным финалом. Готовим зрителей к одному финалу, а делаем другой.

71

3. Концом, который таковым не является.

4. Драматическим, комедийным завершением.

5. Концом, который возвращает нас к началу.

6. Если сцена в начале была пуста, то в конце заполнена персонажами, предметами и т. д.

7. Появляется ведущий, разрешающий проблему, и т. д.

Чтобы зритель как можно яснее понял задачи этюда, нужно быть убедительным и заразительным в сценическом действии. Для выявления наиболее убедительных моментов этого действия играем этюд, меняя места выхода на сцену и ухода с нее, экспериментируем с направлением движения и его темпо-ритмом, исследуем все разнообразие физических и психологических нюансов начала действия и его конца.

**«Завершение истории»** (Стромов, Джонстон). Студент А в течение 30 секунд рассказывает начало истории, а студент Б эту историю за 30 секунд логически завершает. Обращаем внимание на способность студента Б использовать всю полученную информацию от студента А, способность уловить и продолжить эмоциональный, образный характер рассказа. Жесткие временные условия могут вызвать поначалу блокировку воображения и мысли, но по истечении некоторого времени происходит качественный сдвиг, характеризующийся моментом инсайта, полного взаимопонимания и мгновенной способности продолжить и завершить рассказ...

**«Сочинение истории вместе»** (Стромов, Джонстон).

Каждый из участников добавляет по слову к истории, логически развивая ее. История должна иметь начало, кульминацию и завершение. Когда студенты найдут нужный темп для развития истории от начала до конца, можно подкидывать им дополнительные задания (исходное и главное событие сюжета, ведущее предлагаемое обстоятельство, конфликт, атмосфера, поворотные моменты в развитии темы).

Следующая ступень этого упражнения — рассказ на заданную тему. Рассказ об определенном событии может вестись от лица его участника: катастрофа, нечаянная радость, потеря, опоздание, отъезд и т. д. Пишем письма, например, письмо любимому

72

человеку, показания свидетеля, письмо родителей ребенку, жалобу в инстанцию, письмо Олегу Табакову, письмо адвокату, врачу, боссу, объяснительную записку, приказ, пасквиль, шутку, приглашение.

Импровизатор учится умению включать в творческий процесс все то, что дает ему партнер, все то, что возникает неожиданно. Создавая историю, он придает ей форму, соединяя то, что дает партнер, с тем, что возникает в его собственном воображении.

Упражнение усложняется, если предлагаются две темы для общего рассказа. Например: финансовый крах и вдохновение, любовь и наука, шоу-бизнес и шаманство, депутат и карлик, чопорная старуха и смешливая девчонка, бегство и обретение... Две темы связываются в один логически законченный рассказ.

«Сочинение персонажа» (Джонстон). Трех участникам упражнения предлагается совместно создать вымышленный персонаж, добавляя по очереди к создаваемому описанию по одной характерной черте. При этом следующий участник упражнения должен соглашаться с тем, что сказали до него. При несогласии упражнение начинается заново, т. е. создается новый персонаж. Придумываться, например, могут имя, возраст, профессия, пристрастия, пороки, привычки, место проживания, любимое животное, книги и т. д. Важно честно соблюдать условия — жизненная достоверность в характеристиках персонажа и совпадение представлений у всех участников. Упражнение можно проводить и с большим количеством учеников. Но это увеличивает сложность в достижении общего согласия.

Цель этого упражнения — умение органично соединить детали внутренней и внешней характеристики персонажа, факты из жизни, умение развить ту информацию, которую предлагает твой партнер. Удачно созданные характеры можно развивать в последующих упражнениях. Например, студентам предлагается определить, на какое животное, растение, предмет, цвет похож созданный ими персонаж. По ассоциации найти художника, который мог бы написать портрет этого человека, подобрать мелодию или вспомнить музыкальный фрагмент, соответствующие этому характеру. Создать свою версию скульптуры этого человека. Скульптура, оживая, может произнести несколько типичных фраз, засмеяться, спеть, станцевать. Такое задание учит внимательному от-

73

ношению к деталям, которые являются **строительным материалом** для жизни воображаемого персонажа.

## **НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И ПРАВИЛА СОЧИНЕНИЯ**

Конечно, не всем актерам дается легко умение мыслить композиционно при сочинении той или иной истории. Таким людям Джонстон рекомендует описать нечто банальное, а затем **прервать банальное развитие рассказа неожиданностью**, новым поворотом истории. Неожиданность, по мнению Джонстона, всегда стимулирует воображение автора истории. И для сценического поведения импровизатора Джонстон предлагает всегда находить то, что будет являться для партнера и, соответственно, публики неожиданностью.

Иногда актер разрушает импровизацию тем, что **отменяет главное предлагаемое обстоятельство сцены**. Например, актер А выглядит больным и сидит на стуле. К нему подходит актер Б.

Б: Тебе нехорошо?

А: Да. Дай мне, пожалуйста, стакан воды...

Б: Возьми. Ну, как ты теперь?

А: Сейчас много лучше.

Драматургическое развитие остановилось, так как **А отменил** главную причину сцены — болезнь, задуманную им самим.

Есть еще одна причина, мешающая течению импровизационного этюда. Аудитория всегда заинтересована в событиях, происходящих у нее на глазах, поэтому **действие нужно удерживать на сцене, а не уводить куда-либо в сторону**.

Театр — место, где самая большая опасность — опасность ситуации, когда ничего не происходит. Тренировка в занятиях импровизацией предполагает снятие защитных механизмов, которые мы ежедневно используем в жизни. Ситуации, которых мы хотели бы избежать в жизни, обычно продуктивны для сценического действия. Выбирая темы этюдов, следует помнить, что внимание аудитории бывает захвачено не оригинальностью действия, а **вовлеченностью** в него актера.

Чтобы начать историю и ее продолжить, можно установить положение (обстоятельство,

событие) и потом развивать дей-

74

ствие произвольно, шаг за шагом. Героя можно поместить в обычную ситуацию действия в определенных обстоятельствах с определенными препятствиями. Затем нужно заставить героя страдать, ставить перед моральным выбором, мучить его духовно, физически, интеллектуально и постепенно переместить его в новое положение. **Дать истории структуру.** Важно обосновать разворачивающееся действие, использовать повторные моменты включения схожих событий или обстоятельств.

**«Цепь слов».** Одна группа студентов называет другой от пяти и более связанных или не связанных между собой слов. Например: статуэтка, вспышка, борьба, лошадь, кивок, шило. Залив, рыба, плес, костер, сандалии, песок. Чеснок, мука, сельдь, кафтан, фотография, мел. Задача студентов второй группы — связать эти слова единой историей с началом и логическим завершением.

То же задание, но теперь связывается ряд событий или действий: шаги на лестничной площадке, выпил стакан молока, открыл окна, написал записку, спел, заснул.

**«Связать предметы».** На сценической площадке студентам предлагается связать в игровом этюде от трех и более различных предметов, расположенных на сцене. Внимание при этом обращается на продуктивность и логику действия с предметами. В упражнении можно дополнительно включить особенности пространства и времени, определенные исходные предлагаемые обстоятельства.

**«Шесть реплик»** (Вестин). Весь класс делится на пары. Каждый вырезает по три бумажки и записывает на них по одной короткой фразе. Они могут быть не связаны. Преподаватель собирает все бумажки с фразами, перемешивает их и раздает каждой паре по шесть штук. Пары самостоятельно разрабатывают возможный диалог с полученными фразами, выстраивают логически осмысленный этюд и по очереди играют его. По окончании работы проходит обсуждение упражнения.

**«Импровизация текста на основе сценической задачи»** (Кренке). Упражнение проводится в парах. Примеры задач:

75

*Первый партнер* — «Жалуюсь, чтобы получить».

*Второй партнер* — «Сочувствую, чтобы отделаться».

*Первый* — «Отчитываю, чтобы исправился».

*Второй* — «Заговариваю зубы, чтобы обратить в шутку».

*Первый* — «Издеваюсь, чтобы спровоцировать на поступок».

*Второй* — «Притворяюсь равнодушным, чтобы уклониться от его совершения».

*Первый* — «Обманываю, чтобы сделать сюрприз».

*Второй* — «Делаю вид, что верю, чтобы доставить удовольствие».

*Первый* — «Прошу, чтобы получить».

*Второй* — «Отказываю, чтобы проучить».

*Первый* — «Развлекаю, чтобы вывести».

*Второй* — «Скрываю, чтобы помучить».

Очень полезно в разгаре действия остановить исполнителей и заставить их моментально поменяться задачами, продолжая с того места, на котором они остановились. Сюжет этюда также сохраняется.

### «Общение на основе разных сценических задач»

(В. В. Петров). Два участника упражнения общаются на основе сценической задачи, которую получают по секрету от партнера. Например: действие происходит в сквере.

*Первому партнеру* — «Ваш товарищ сошел с ума. Сидя неподалеку, наблюдать за ним, не раздражать, вместе подождать приезда врачей».

*Второму* — «Приятель получил приятное известие: его принимают на хорошую работу, утвердили на главную роль в кино и т. п.».

*Первому* — «Ваш друг в вас влюблен. Вы его не любите, нужно ему отказать. Но друг очень ранимый человек и после отказа может наделать глупостей».

*Второму* — «Очень нужно попросить денег. Но ваш партнер человек не состоятельный, для него будет тяжело дать взаймы. Но выхода нет».

76

*Первому* — «Перед вами ваш начальник, который ухаживает за вашей женой (мужем). Надо деликатно его отшить».

*Второму* — «Это известный артист, звезда. Попросить автограф».

*Первому* — «Вас предупредили, что это рецидивист. Надо вести себя осторожно, не спугнуть, а удержать его на месте действия».

*Второму* — «Этот человек перенес большое горе. Надо его деликатно утешить».

*Первому* — «Женщина рядом — известный политик. Хотите познакомиться?»

*Второму* — «Очень хочется выпить. Нужно попросить денег. Неловко то, что перед вами школьница».

Несовпадение задач не должно быть слишком сильным. Иначе потеряется логика взаимодействия. Рекомендуем рисковать — т. е. не сидеть «в окопе» своей задачи, а смело развивать то, что возникает при общении с партнером. Быть открытым и не бояться ставить себя в сложное положение.

Это упражнение можно выполнять втроем. Ставить задачи, вовлекающие во взаимоотношения всех участников. Например: *Первому* — «Ваши товарищи (их двое) плетут козни. Вывести их на чистую воду». *Второму* — «Приготовить обоим к неприятному известию». *Третьему* — «Постараться извиниться за свой поступок». Три участника, конечно, усложняют задание, но важно продуктивно добиваться поставленной задачи.

«**Действие ради чего-нибудь**» (Станиславский, Кренке). Выбирается любое простое действие: садиться на стул, стучать в дверь, искать предмет и т. д. Предлагается совершать эти действия в разных целях: садиться на стул, чтобы давать показания, чтобы ждать приема у начальника, чтобы подвергнуться врачебному осмотру, перевести дух, прочесть лекцию, попробовать новый стул, в музее перед картиной и т. д. Приспособление или качество действия рождается на площадке. От цели зависит и действенное приспособление импровизационного характера.

77

- Сидеть: а) чтобы отдохнуть, б) чтобы спрятаться, притаиться, чтобы не нашли, в) чтобы слушать, что делается в соседней комнате, г) чтобы смотреть, что делается напротив в окнах, или чтобы смотреть, как бегут облака, д) чтобы ожидать своей очереди к доктору в приемной, е) чтобы караулить больного или спящего ребенка, ж) чтобы курить хорошую сигару или папиросу, з) чтобы читать книгу, газету или чистить ногти, и) чтобы наблюдать за тем, что делается кругом, к) чтобы помножить 547 на 32, или чтобы вспомнить забытую мелодию, или чтобы мысленно проговорить и вспомнить стихотворение, роль.
- Войти в дверь: а) чтобы повидать близких и друзей, б) чтобы познакомиться и представиться незнакомым, в) чтобы уединиться, г) чтобы скрыться от неприятной

встречи, д) чтобы удивить и обрадовать неожиданным приездом, е) чтобы испугать, ж) чтобы незаметно подсмотреть, что делается в комнате, з) чтобы встретить любимую женщину или друга, и) чтобы впустить неприятного или опасного человека (врага, злодея, неизвестного, который стучится), к) чтобы *понять, есть* ли кто-нибудь за дверью или нет.

- Поздороваться со всеми: а) чтобы гостеприимно приветствовать, б) чтобы показать свое превосходство, в) чтобы дать понять свою обиду, г) чтобы снискать к себе благоволение, чтобы подлизаться, д) чтобы, по возможности, не обратить на себя внимания, е) чтобы, напротив, показаться всем, обратить на себя внимание, ж) чтобы показать свою близость, интимность, запанибратство, з) чтобы рассмешить, развеселить, оживить общество своим появлением, и) чтобы выразить свое молчаливое соболезнование, к) чтобы поскорее перейти к делу.
- Стоять: а) чтобы притаиться и не обращать на себя внимания, б) чтобы ожидать очереди, в) чтобы показать себя всем, г) чтобы никого не пропускать, д) чтобы лучше видеть, е) чтобы дать себя сфотографировать, ж) чтобы наблюдать, з) чтобы уступить место другим, и) чтобы не дать сесть другим, к) чтобы выразить протест или обиду.
- Ходить: а) чтобы обдумывать или вспоминать что-нибудь, б) чтобы скоротать время, в) чтобы прогуляться на станции

78

при остановке поезда, г) чтобы считать шаги или проверять расстояния, размеры помещения и пр., д) чтобы караулить (на часах), е) чтобы мешать соседу и жильцам внизу спокойно спать, ж) чтобы умерить нетерпение, гнев, волнение, попробовать успокоиться, з) чтобы согреться, и) чтобы взбодриться и не заснуть.

- Вставать и садиться: а) чтобы приветствовать входящих почтенных людей или даму, б) чтобы обратить на себя внимание, в) чтобы подать свой голос при голосовании, г) чтобы уходить, а, раздумав, остаться, д) чтобы показать свою легкость и изящество, е) чтобы показать свою лень и апатию, ж) чтобы подлизаться своим утрированным почтением, з) чтобы этим дать условленный заранее знак, и) чтобы протестовать, к) чтобы напомнить гостю или хозяйину дома о позднем времени, что пора уходить.

**Действие с определенной окраской** (Станиславский, Чехов, Джонстон). Хорошо известно, что актерское мышление имеет эмоциональную природу, оно обязательно эмоционально окрашено. Когда актер слишком рассудочен, т. е. блокирует свою эмоциональную природу, мы говорим про него: «Он слишком рационален, холоден, резонер». Данное упражнение — один из способов провокации, стимуляции эмоциональной природы актера. Студентам задается схема простых физических действий, связанных с определенным событием: завтрак, сборы на важную встречу, примерка новой вещи и т. д. Схема может содержать достаточно большое количество физических действий: войти на кухню, набрать в чайник воды, поставить его на газ, открыть холодильник, достать продукты, включить радио, вытереть со стола, сесть на стул, взять в руки газету, отложить газету и т. д. Отрепетировав эти простые действия, пробуем выполнить их в определенных окрасках, придающих действиям соответствующие свойства, например: растерянности, азарта, воодушевления, раздражительности, безразличия, превосходства, зависимости, каприза, влечения, неизвестности, горя, гнева, гордости, отчаяния и т. д. Педагогу необходимо строго следить за недопустимостью обозначения чувств вне физического действия. Это удобно делать, обращая внимание на продуктивность простых действий. Полезны уточняющие вопросы, проясняющие мотивировку дей-

79

ствия. Пользуясь окраской, мы не затрагиваем чувств непосредственно<sup>53</sup>. Путь к реакции достаточно прост — через качество мотивированного движения — пластическую память актера.

Одно и то же задание (цепочка действий и окраски) могут выполняться различными студентами. В таком случае задание обрастает дополнительными подробностями, обусловленными индивидуальными особенностями студента. Становится ясно, какие виды

восприятия у студента развиты лучше. На это следует обратить внимание при дальнейшей работе.

## ***НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ИМПРОВИЗАЦИИ***

**«Повторение рассказа».** Рассказывать несколько раз один и тот же сюжет. Например: происшествие на улице, просмотренный спектакль, впечатление от встречи с человеком. Повторяя один и тот же рассказ, насыщать его новыми деталями, «оживлять» первоначальные видения, их непрерывную цепь новыми нюансами, стремиться к воссозданию первоначального эмоционального впечатления от события. Через два-три дня, неделю повторить упражнение с тем же сюжетом. Продолжать углублять, обогащать, конкретизировать видения, укреплять их непрерывность. Короткие эпизоды не должны становиться очень длинными. Для этого нужно задавать себе вопрос: «Почему я рассказываю об этом? Что меня поразило или заинтересовало в предмете рассказа?». Тогда смысловые акценты будут расставляться согласно первоначальному впечатлению.

### **Повторение простого действия. «Искать предмет»**

(Чехов). В любом выбранном пространстве искать небольшой предмет: иголку, денежную купюру, кольцо, очки и т. д. Повторяя поиск раз за разом, не повторять мест поиска (это упражнение может выполняться двадцать раз подряд одним человеком). По ходу выполнения упражнения, когда все обычные места будут просмотрены, воображение и фантазия начнут подсказывать самые парадоксальные варианты. Они тоже считаются верными. Упражнение может выполняться до «полного истощения» возможностей воображения участников. Медленно думающим студентам

80

дать задание менять объекты через определенные интервалы времени.

**«Спичка и горлышко»** (Чехов). Вообразить человека, который опускает спичку в пустую бутылку и пропускает ее мимо горлышка. Не понимает, почему спичка прошла сквозь дно и оказалась снаружи. Искать разнообразные мотивации этого поступка.

### **Повторение одной реплики (Французская школа).**

Один студент выходит на сцену и получает в качестве задания одну длинную фразу, например: «Прошу зарубить себе на носу, дорогой мой, что профессия актера — профессия самая благородная». Не сходя с места, сыграть эту фразу как можно большее количество раз, не повторяясь, т. е. не повторяя подтекст. Аудитория или выбранные «эксперты» оценивают результаты работы по пятибалльной системе. Со временем студентам предлагаются все более короткие фразы. Например: «Я ухожу», «Слушаю вас», «Простите».

## ***«ПЕРЕМЕНА ПОЛОЖЕНИЯ»***

По мнению Джонстона, развитию композиционного мышления импровизирующего актера способствует также освоение понятия «статуса» или «положения». В этом случае именно положение, которое персонажи занимают по отношению друг к другу, обуславливает сценическое действие. Джонстон опирается на многочисленные примеры использования «перемены положения» героев греческих трагедий, комедий Шекспира, Мольера, Гоголя. Владение приемом «перемены положения» оказывается необходимым как драматургу, так и актеру. Важным стимулом для импровизации является то обстоятельство, что положение не бывает раз и навсегда установленным, оно меняется в ходе развития отношений персонажей. Если один из партнеров улучшает свое положение (статус), положение другого автоматически ухудшается. Большинство комедий положений используют этот принцип.

Джонстон называет его еще «принципом качелей» и говорит, что хорошему актеру-комедианту платят, чтобы он принижал свое собствен-

81

ное положение в пьесе. Он приводит классический пример мгновенной потери положения — трюк, когда персонаж подкальзывается на банановой корке. «Ваше положение в момент рушится, и, если характер найден верно, — то это смешно... В трагедиях смерть венчает жертвоприношение главного героя. При этом его положение повышается», — пишет он. Владение переменой положений позволило актерам театра импровизаций «Театральная машина», которым руководил Джонстон, демонстрировать на гастролях по Европе импровизационную игру актеров по заданию из зала. Джонстон утверждает, что как только актер практически почувствовал положение персонажа, он способен в любой ситуации свободно импровизировать на глазах у публики, отталкиваясь от фразы партнера, от его взгляда, от любого сценического обстоятельства. Джонстон учит своих студентов пользоваться как минимальными различиями в положениях героев, так и достигать в этом сильных контрастов. Максимальные различия в положениях персонажей могут достигать абсурда. На этом построены, по мнению Джонстона, пьесы абсурда.

Понятие «положение» следует, конечно, пояснить. Не признать важность положения персонажа в пьесе нельзя. Но, предлагая актеру импровизационную игру на основе заранее оговоренного «положения», или, точнее, фиксированной системы отношений с партнером, следует полагать, что все остальные компоненты театрального действия будут рождены импровизационно. Видимо, в театре сценической импровизации в процессе игры импровизируется и тема, и само содержание сцены. А при развитом воображении актеров возникает множество неожиданных ситуаций, которые стимулируют взаимодействие партнеров и привлекают внимание зрителя.

**«Вечеринка»** (Джонстон). Четыре участника упражнения, предпочтительно двое мужчин и две женщины — хозяин дома и гости. Участникам предлагается по секрету от других выбрать один из трех предложенных педагогом вариантов отношений к партнерам: отнестись к одному, как к идиоту, к другому, как к плохо пахнущему, к третьему, как к привлекательному человеку и т. д. По поводу себя ничего не надо придумывать. Примеры качеств, которые можно использовать в игре: очень сексуальный; плохая репутация — грубый; очень впечатлительный; нетактич-

82

ный и очень шумный; деликатный, слабый физически, немощный, нуждается в уходе; физически здоровый, «душа компании»; интеллектуал; циничный, едкий, колкий на слово; незначительный, не имеющий веса в обществе; очень полезный, с большими связями; очень религиозный; обладающий гипнотическим эффектом, пассионарный и т. д. Для этюда выбираются три. Преподаватель объявляет их вслух, участники делают свой выбор. Преподаватель назначает одного из них хозяином дома, остальных — его гостями, приходящими с интервалом в 30 секунд. Все входят через дверь по очереди. Нужно быть вежливым, вести себя естественно, не демонстрировать своего отношения. Задача, стоящая перед всеми участниками, — провести вечеринку интересно, не портить ее. Дополнительными заданиями могут быть смена отношений в ходе выполнения упражнения, например: привлекательный становится надоедливым, надоедливый — очень полезным, со связями и т. д. Отношения меняются, но выбирается один из тех вариантов, которые были заданы в начале упражнения. Важно избегать длинных непродуктивных разговоров; отношения с партнером должны быть острыми. После игры интересен обмен мнениями.

Если упражнение «Вечеринка» выполнено успешно, то добавляем следующее задание. Встав в круг, четыре участника упражнения получают задание: человек слева выше вас по положению, справа — ниже, напротив — занимает такое же положение. Играем сцену вечеринки заново, добавляя к первому заданию и ситуацию положений. Полученный сэндвич из двух заданий очень интересен для актера, так как дает возможность использовать сложную гамму отношений с партнерами. Можно менять как отношения, так и положения. Добавляется при желании и отношение к предметам, например: вещи в комнате вызывают раздражение, зависть, восхищение, смех, нежность и т. д. Можно добавить отношение к

темам, которые затронуты в разговорах: каждая новая тема вызывает восхищение, отвращение, заинтересованность, гнев, безразличие и т. д. Такие сочетания заданий помогают научить студентов владеть комплексом отношений на сцене, умению их удерживать и развивать.

Обратим внимание на пластику актера. Игра высокого положения предполагает: занимать больше пространства, не прерывать контакт глазами, не отводить глаза, не моргать, не дотрагиваться до своего лица, быть более расслабленным, чем партнер,

83

ставить носки чуть врозь и т. д. Одним словом, применять все разнообразие пластики человека, занимающего более высокий статус, чем партнеры. И наоборот, человек, занимающий зависимое положение, ищет соответствующее ему пластическое выражение. Два участника сидят друг против друга в ситуации оправданного молчания. Нужно сыграть упражнение со следующими заданиями: оба играют на понижение положения, один играет на понижение, другой на повышение, оба на повышение. Начало этюда — один на повышение, другой на понижение. По ходу сцены — перемена. Стараться не контролировать свое тело — оно само должно отвечать на положение. Искать тонкие изменения в положении.

Это упражнение можно попробовать и с текстом. Например, муж и жена завтракают. Молча, либо с двумя-тремя дежурными фразами. Экспериментируем с переменной положения во время завтрака.

Две группы: А и Б играют этюд: «Встреча старых друзей». О Группа А — часто моргает, держит носки чуть внутрь. Группа Б — почти не моргает, носки держит наружу. Отследить изменение поведения и характера речи. Поменяться ролями.

- Группе А дать правильные и длинные фразы, группе Б — отрывистые, фрагментарные.
- Группа А — держит во время разговора голову прямо, имеет право дотронуться до головы других участников. Б — двигает головой во время разговора, дотрагивается до своего лица.
- А — использует длинное «Э-э-э» в начале каждой фразы; Б — короткое «э».
- А — двигается плавно и легко, делая небольшую паузу перед ответом; Б — делает мелкие движения, отвечает сразу.
- А — не отводит глаза, Б — отводит и возвращает на место.
- По команде педагога меняем задание на противоположное.
- Открытый взгляд. Вечеринка. Группа А с широко открытыми глазами, группа Б — с глазами прищуренными. Поменяться ролями. Группа А существует с ощущением широкого рта. Группа Б — с ощущением маленького рта.

Эти упражнения — знакомство на практике, через поведение с понятием «положение».

84

**«Схватка за положение».** Игра рассчитана на трех-четырех участников. Каждый по секрету от других решает, кто он в четверке: N 1, N 2, N 3 или N 4. Первый, естественно, занимает самое высокое положение. Второй подчиняется первому и отдает распоряжения третьему, третий командует четвертым, который больше всех зависим. Берется общая ситуация: обед вчетвером, пассажиры в поезде, в зале ожидания, в библиотеке, игра в карты и т. д. Нужно простое действие, во время которого участники должны определить и занять свое место в этой компании. Конечно, анонимность выбора положения предполагает и совпадения, и неожиданности. Тем интересней путь к цели.

Для развития умения пользоваться приемом «перемена положения» используем упражнение «Приветствие» (раздел «Непосредственность»).

Один участник упражнения здоровается со всеми присутствующими по очереди односложным приветствием, при этом по заданию педагога оба могут играть на понижение или повышение своего положения по отношению к партнеру. Один играет на повышение, другой на понижение и т. д. Один может играть на повышение ко всем участникам, вся группа — на понижение по отношению к одному; положение может меняться во время приветствия и т. д.



То же упражнение можно проводить со схемой слов (раздел «Непосредственность»). Экспериментируем с разницей в положении. От большой разницы в положении идем к небольшому различию. Наблюдаем этот эффект в жизни, проверяем поступки людей, общаемся с людьми, обращая внимание на то, как положение влияет на поведение и поступки людей.

#### «Хозяин и слуга» (Джонстон). Многим классическим

героям авторами даны в спутники слуги. Публика с удовольствием смотрит за развитием взаимоотношений Дон-Жуана и Лепо-релло, Дон Кихота и Санчо Пансо, Хлестакова и Осипа и т. д. Отношения хозяина (отдающего распоряжения) и слуги (выполняющего их) лежат в основе этих упражнений. О «Выполнение желания». Один из студентов — хозяин, другой — его слуга. Задача хозяина — давать задания слуге, используя только простой жест: шелкнув пальцами. Этим же жестом можно и остановить слугу. Задача слуги — понять и выполнить поручение.

85

Это упражнение выполняется на технике упражнений на память физических действий.

О Студентам предлагается использовать многочисленные вариации индивидуальных характеристик слуг и хозяев. Характерности действующих лиц желательно составлять по контрасту, например, щедрый хозяин и скупой слуга, неопрятный и аккуратный, вспыльчивый и сдержанный, вран и правдивый, смешливый и мрачный, пропойца и трезвенник, заносчивый и забитый, тяжелодум и сообразительный, злопамятный и добродушный, трусливый и бесстрашный и т. д.

О Подобранным таким образом парам даются различные задания на существование в конкретном физическом действии или событии. Например, ужин, подготовка к дуэли, свиданию, охота, примерка платья и т. д. Можно устраивать расширенные этюды, например: дуэль между хозяевами, дуэль между слугами. Одно из основных правил: пространство сцены всегда принадлежит хозяину.

#### «Прием и отказ» (Джонстон). Одна из игр «слуга — хозяин» основана на том, что партнеры либо принимают предложения, либо от них отказываются.

Хозяин может оспаривать все, что слуга делает и скажет. Слуга может отказываться от предложений хозяина и т. д. Другой вариант этой игры состоит в том, что слуга своими ответами должен ставить себя в сложное положение:

—Ваш кофе.

—Где сахар?

—Я его съел.

—Когда это прекратится?

—Никогда, мне нужен сахар.

Можно предложить студенту сыграть самому сцену и за хозяина, и за слугу. В шляпе студент — хозяин, без шляпы — слуга. Это отличная тренировка, и в моменты, когда сказать одному из героев нечего, участник упражнения меняет роль. В этом упражнении тренируется композиционное мышление и способность удерживать во внимании несколько одновременно действующих персонажей.

#### «Сказал он..» (Джонстон). Упражнение, выполнение которого связано с «чтением» подтекста партнера. Например,

86

первый участник говорит второму: «Добрый вечер». Второй участник, основываясь на подтексте полученного приветствия, раскрывает этот подтекст в своем комментарии: «Сказал он, с упреком уставившись на меня». Затем второй участник продолжает завязавшийся диалог фразой: «Напрасно ты так нервничаешь, все в порядке.( Пауза.) Первый, в свою очередь, раскрывает подтекст этой фразы: «Сказал он с натянутой улыбкой и некоторой неловкостью». Фраза: «Сказал он» каждый раз добавляется к фразе партнера, затем раскрывается подтекст, делается пауза, и следует ответ. Расшифровка подтекста

должна быть точной, основанной на том, что вы воспринимаете от партнера. Развивать свой комментарий полезно точным отношением к партнеру, выразительной пластикой и продуктивным действием. Можно провести это упражнение на тарабарском языке. Диалог идет на тарабарском, а расшифровка подтекста на русском.

**Выразить отношение телом** (В.В. Петров). Ответить

на реплику педагога пластически. Педагог по своему выбору произносит фразу, в которой содержится острое, либо конфликтное отношение к студенту. Например: «Поздравляем, вчера вы были неподражаемы!», «Вы не хотите перед нами извиниться?», «Безобразия! Стыдно!» и т.д. Ученик должен ответить на реплику педагога поведением: подойти к стулу и сесть на него. Важно, **как** он это сделает в ответе на конкретную реплику. Все тело должно быть задействовано в ответе.

**Тарабарщина.** Тарабарщина — традиционный инструмент актера-импровизатора. Применение тарабарщины в самых различных аспектах актерской профессии дает свободу восприятия, возможность смелее осваивать сценическое пространство, раскрепощает эмоциональную природу и энергетику действия, совершенствует владение голосом, подключает тело в игру на сцене.

О Задание: общаться на тарабарском языке по-итальянски, по-немецки, по-английски, по-китайски, по-грузински и т. д.

О Упражнение на двоих. Один говорит на русском языке, другой отвечает на тарабарском. Суфлер может подсказывать настоящий текст (по-русски), двое играют на тарабарском. Шутки на тарабарском языке. Рассказать анекдот. Перевести его на

87

тарабарский язык и рассказать. Рассказать неизвестный анекдот по-тарабарски. О Угадать ситуацию. Первый участник говорит по-русски. Второму участнику или двум другим, говорящим по-тарабарски, дается конкретное задание: например, устроить сына в спецшколу, достать билеты на престижный концерт и т. д. Задача первого участника в сцене — попытаться понять желание партнеров. Он может при этом говорить по-русски.

Затем следует обсуждение упражнения. Кто что понял? Спрашивать нужно конкретные вещи: где происходило действие? В каких отношениях были партнеры и что происходило? О Двое говорят на тарабарском языке. Получают задание от педагога по секрету друг от друга. Например: напугать, чтобы отговорить от поездки, приласкать, чтобы усыпить бдительность, и т. д.

**«Импровизация снов»** (С. Йоте). Комплексное упражнение. В нем развиваются умение интерпретировать задание, импровизационное мышление, способность создания сценической атмосферы, овладение развитием и кульминацией истории. Условия проведения упражнения: сценическая площадка и ширмы с выходами справа и слева, инструменты и вещи, позволяющие создать как жизненные, так и музыкальные шумы. Детали костюмов и небольшой набор реквизита.

Группа студентов — пять или шесть человек — составляет одну команду. Одного студента в группе выбирают режиссером. В начале упражнения вся группа выходит и становится перед занавесом-ширмой. Режиссер просит кого-нибудь из присутствующих зрителей рассказать сон. Выслушав рассказ, режиссер повторяет его для всех участников и зрителей вслух. Автор сна имеет право внести поправки, если что-нибудь было упущено. Затем режиссер распределяет роли и назначает оркестр (2-3 человека из участников своей команды). Он распределяет роли согласно предложенному сюжету. Один из студентов играет автора сна. Другие могут исполнять сколько угодно ролей. После этого режиссер обращается к своей команде и спрашивает, есть ли вопросы к автору сна. Каждый участник имеет право расспросить зрителя о деталях, касающихся его сценической роли. Все это занимает минут пять.

88

Оркестр находится на глазах у зрителя, в стороне от сцены. Его функции — обеспечивать всю звуковую партитуру сна: озвучивать диалоги, шумы, музыку.

Команда скрывается за ширмой. По знаку режиссера, который тоже играет со всеми, либо в оркестре, либо на сценической площадке, сон начинается. Студенты используют имеющийся в запасе реквизит и детали костюмов: платки, шляпы, трости, плащи и т. д. Задача: **без подготовки сыграть сон, содержание которого предложено из зала.** В конце сюжета студент, играющий автора, чуть-чуть замедляет действие, делает рапид и стоп-кадр. Затем говорит: «И тут я проснулся». Все участники выходят из-за ширмы, оркестр встает со своих мест, и режиссер спрашивает зрителя, предложившего сон: «Так ли все было?». Если автор сна не согласен с тем, как сыгран его сон, режиссер выясняет причины, вносит тут же коррективы, и сон играется заново. Студент, играющий автора сна, выходит всегда справа от зрителей. Остальные участники — слева. В движении актеров используется принцип карусели — актеры движутся слева направо. Это обеспечивает быструю смену персонажей и возможность четкого ухода и появления участников импровизации.

В этой импровизационной игре важным сценическим приемом является использование оркестра. От его участников требуется абсолютная точность и одновременность подачи реплик и звуков, совпадение действия и озвучивания его оркестром. Чем-то это напоминает дубляж в кино. Автор сна всегда присутствует на сцене. Очень полезен предварительный тренинг с отдельными элементами этого упражнения. Например, работа с оркестром. Она состоит в создании различных звуков, характеризующих место действия, и соответственной атмосферы, например: звуки и атмосфера подводной лодки, библиотеки, ресторана, снежной бури, школьной столовой, конюшни, гор и т. д. Полезно добиваться точности. Должно быть понятно — какой ресторан? В какое время суток мы застаем место действия? Чьи голоса мы слышим? Все виды памяти физической жизни человека, изобретательность, юмор и острота наблюдений за людьми проявляются в работе оркестра. Актер, исполняющий роль автора сна, может переживать чувство стыда, ужаса, любви, сомнения... И от участников оркестра требуется моментальное включение и поддержка чувств актера в звуках, речи, музыке.

89

Сценическая атмосфера имеет свою динамику: начало, развитие, кульминацию. Интересно предварительно поработать над разнообразием темпо-ритмов одной и той же атмосферы. При этом педагог конкретными вопросами направляет фантазию и воображение студентов в как можно более конкретное русло. Тренинг с оркестром, конечно, проводится до начала основного упражнения. Отдельно отрабатывается четкость начала: выход к зрителям, вопросы, уход за ширму. Отрабатывается и такой элемент, как кульминация сна, — событие, выражающее идею сюжета. Кульминация задается автором и интерпретируется режиссером и актерами. Важна и четкость финала: замедление, стоп-кадр и выход всех участников к зрителям. Во время исполнения импровизации необходимо обращать внимание на непрерывность действия, последовательность движения от сцены к сцене. Предварительная работа снимает технические сложности упражнения, придает ему четкую форму, освобождает участников и позволяет сосредоточиться на художественных аспектах выполнения задания.

Режиссеру при пересказе сна и распределении ролей и задач следует обращать внимание на главную идею истории, на доминирующее чувство, на сверхзадачу. Все участники импровизации должны ориентироваться на главное, подчинив ему действие и атмосферу. Необходимость выполнить авторский заказ держит студентов в русле замысла аналогично процессу создания спектакля. Присутствие публики, ее эмоциональный отклик на происходящее на сцене создают эффект обратной связи и освобождают студентов от боязни в будущем импровизировать на глазах у публики. Выполнение этого упражнения требует ярко выраженного импровизационного самочувствия. Атмосферу, возникающую во время импровизации, можно сравнить с атмосферой театрального капустника.

## ***ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ АБИТУРИЕНТА***

Необходимость оценки профессиональных способностей через импровизационные

упражнения возникает уже на вступительных экзаменах в театральную школу. Совершенно справедливо заметил профессор В. В. Петров: «Испытуемый может проявить свой

90

¶талант, только находясь в состоянии вдохновения. Нужно думать о создании условий, этому моменту содействующих»<sup>54</sup>. Сложность, как полагает Петров, состоит в выборе верного теста, который сможет раскрыть каждого конкретного студента. «Уметь раскрыть его (ее) такого, каким он есть на самом деле, а не „навязать" ему (ей) свое представление, т. е. каким он должен быть по нашему мнению»<sup>55</sup>.

Особенную ценность для проверки способностей абитуриента через импровизационные задания представляет контрольный урок, который следует проводить между вторым и третьим туром. Урок ценен тем, что проходит в атмосфере непринужденной игры, абитуриенты работают в импровизационном самочувствии, что само по себе много может сказать педагогу о поступающем. Здесь проявляется воображение абитуриента, способность к моментальному включению в игровую ситуацию, чуткость к партнеру, заразительность, чувство юмора и эксцентрика.

Большое значение в такого рода тестах имеет импровизационная игра педагога с абитуриентами. Принимая участие в наборе курса (руководитель — профессор А.С. Шведерский), автор проверил на практике высказанные выше положения. Абитуриентам были предложены задания: 1.«Попросить деньги взаймы». 2. «Заблудился». Педагог, находясь на сцене, встречался в этюде с каждым абитуриентом и вступал с ним в импровизированный диалог. Согласно предлагаемой ситуации возникали и соответствующие взаимоотношения.

Ситуация, когда мы просим денег взаймы, сопровождается определенными трудностями. Здесь и обстоятельства, заставляющие нас это сделать, и преодоление смущения и неловкости от самой встречи с человеком, у которого мы просим деньги. В предложенной импровизации абитуриент сам, обращаясь к педагогу как к партнеру по сцене, превращал его в отца, деда, приятеля, учителя, соседа и т. д. Педагог, конечно, принимал условия игры, но был волен обострять ситуацию, создавая абитуриенту самые замысловатые препятствия. Таким препятствием мог стать пожар на даче, который устроил внук своему деду, наркотики, найденные в столе, опоздание на встречу, не отданный прошлый долг и т. д. В такого рода импровизации вышеназванные способности абитуриента проявляются в полной мере.

91

¶Если первое упражнение ставило целью проверку способности к сценическому действию от своего лица, то второе импровизационное упражнение предполагало определение способности к перевоплощению. По условию задания, абитуриент должен был сыграть иностранца, заблудившегося в незнакомом городе и просящего помощи у случайного прохожего. Возраст, национальность, обстоятельства места, времени и т. д. определял сам абитуриент. Задача педагога была — сыграть прохожего на улице. В этой роли педагог также создавал абитуриенту дополнительные трудности: не понимал иностранной речи, путался в объяснениях, пугал и т. д. Это была своего рода творческая провокация, инструмент раскрытия эмоциональной природы существования в характере. Упражнение проверяло еще и чувство юмора, чему придавалось большое значение. Импровизации разворачивались на глазах у остальных абитуриентов и педагогов, и удачные моменты «публикой» приветствовались. Контрольный урок проходил в легкой, творческой игровой атмосфере.

В такого рода заданиях, особенно при появлении дополнительных препятствий на пути осуществления поставленной задачи, проверяется воля, творческая увлеченность, сила воображения, способность видеть реального партнера и существовать «по-живому» в вымышленной ситуации. Выполнение задания требует импровизационного самочувствия. В нем в достаточной степени проявляется и личностное начало абитуриента.

Созданию импровизационного, игрового самочувствия способствует использование музыки, аксессуаров, выгородок, реквизита, музыкальных инструментов. Игры в оркестр, цирк, эстраду, инсценировка басен, показ явлений природы, животных, подражание известным актерам, реклама, телевизионное шоу, пантомимы, песни и т. д. раскрывают

темперамент, богатство и разнообразие чувств, выявляют волю и артистизм абитуриента.

Проверка чувства правды физического самочувствия, логики и последовательности физического поведения: «Прыжок через пропасть», «Нести кастрюлю с горячей водой», «Жаркий день», «Пройти по горячему песку босиком», «По высокому снегу в валенках», «По улице в ботинках, которые сильно жмут», «Стоять на крыше высокого дома и чистить снег или чинить антенну»,

92

«Холодный душ», «Темно», «Новая прическа», «Длинное платье», «Сильный ветер», «Грязные руки», «Знакомые шаги», «Любимая игрушка», «Вещь любимого человека» и т. д.

Проверка способностей к импровизационному общению: «По-разному здороваться», задать вопрос: «Как пройти?», «Извиниться», «Прощаться различным образом». Абитуриент должен быть готов по просьбе педагога выполнить эти задания многократно. По способности варьировать приспособления педагог может судить о гибкости воображения абитуриента, о его творческой фантазии. В заданиях такого рода существенно участие педагога в предлагаемом импровизационном диалоге. Задача — по возможности обострить конфликт, неожиданно повернуть ситуацию в другую сторону и т. д. Педагог получает возможность оценить абитуриента как партнера, способного или не способного к продуктивному, импровизационному общению.

### **Проверка способности к перевоплощению в упражнениях**

«Иностранцы», «Старики», «Басни». В упражнении «Басни» предлагается изменить, по просьбе педагога, характер персонажей, цель действия, отношение к происходящему, обнаружить элементы внешней характеристики, чувство жанра. Возможно чтение подготовленного абитуриентом, либо тут же предложенного педагогом текста с различными заданиями, такими, как вызов на дуэль, анекдот или кляуза, или прочесть текст, как если бы его читал любимый артист, родственник, учитель и т. д.

Проверка гибкости воображения, изобретательности, чувства юмора: читать текст как письмо, как анекдот, каламбур, оду, пародию, сказку, панегирик, донос, вызов, речь с трибуны, объяснение в любви, обвинение, спортивный репортаж, детектив. Читать басню можно в мокрой одежде, с грязными руками, стоя на большой высоте и т. д.

Проверка музыкальности и пластичности: импровизировать различного вида танцы (испанский, африканский, индийский, цыганский, адажио и т. д.). Подключать к исполнению партнеров с различными задачами: приглашать на танец, мешать, соблазнять и т. д. Использовать музыкальные задания на основе имеющегося

93

у абитуриента подготовленного материала: спеть песню или стихи, как романс, арию из оперы или оперетты, мюзикла, как эстрадную песню, частушку, рэп, марш, колыбельную или церковную песню.

## ***ИЗУЧЕНИЕ ПРИРОДЫ ПЕРЕВОПЛОЩЕНИЯ***

Цель этого раздела — освоение характера, в основе которого лежит замысел самого студента (наблюдения — зарисовки, этюды, основанные на наблюдениях).

Как известно, подходы к перевоплощению лежат в области освоения внутренней и внешней характеристики человека. Характер исследуется и выявляется в многообразии его отношения к миру: к различным событиям, к самому себе, к работе, к деньгам, вещам, природе и т. д. Действенные проявления внутренней и внешней характеристики сочетаются с пластической выразительностью. Простые и сложные формы общения в характере выявляются также в мимике и манере речи.

Работа над характером, автором которого является сам студент, во многом опирается на импровизационное мышление, применение самых различных особенностей импровизации: функции поиска выразительных средств воплощения, формирования новых гипотез и т. д. Уровень такой работы целиком зависит от индивидуальности актера. Как это было показано,

для импровизационного поиска характера существенным является умение удерживать и развивать «первообраз», а затем и «опорный» образ воображения. Такое умение, основанное на способности распознать в себе и развить художественное впечатление методом импровизационных проб, представляет определенную сложность и требует систематических практических занятий.

Ассоциативное мышление поможет студенту создать и отобрать художественные ассоциации, возникающие при работе над наблюдением. Такого рода ассоциации, связанные с воспроизводимым характером, должны быть выражены в театральной форме: это могут быть животные, птицы, цветы, персонажи басен и сказок, музыкальные ассоциации и ассоциации с живописными образами. Композиционное мышление поможет студенту развить найденный первообраз в драматургически оформленный этюд.

94

Упражнения, цель которых — поиск, разработка и воплощение результатов творческих наблюдений, хорошо известны. К.С.Станиславский, размышляя над проблемами поиска характерности, говорил о тех «творческих типах актеров», которые создают не только предлагаемые обстоятельства и окружающую обстановку, но «тот образ, который они изображают, в соответствующей обстановке и предлагаемых обстоятельствах. Они видят его вне себя, смотрят на него и внешне копируют то, что делает воображаемый образ»<sup>56</sup>. По мнению Станиславского, бывают актеры, для которых созданный ими образ становится их alter ego, их вторым «я». Актер в этом случае, находясь под властью образа, живет одной с ним жизнью и действует согласно логике действий образа. «Если копирование внешнего, вне себя созданного образа, является простой имитацией, передразниванием, представлением, то общая взаимно и тесно связанная жизнь актера с образом представляет собой особый вид процесса переживания, свойственный некоторым творческим артистическим индивидуальностям», — пишет Станиславский.

М. Чехов рекомендовал относиться к роли как к материалу, требующему огромной работы воображения, длительной «школы импровизации», переживания этюда как собственного творения. Он полагал, что приемами внутренней и внешней техники актер должен овладеть настолько, чтобы они стали новыми способностями его души.

Поиски внутренней и внешней характерности удобно начинать в импровизациях с использованием простых и сложных форм психофизического действия, при наличии определенной внутренней или внешней характерности. Например, используем список простых, односложных действий и состояний, предлагаемый Станиславским.

Пить кофе. Искать бумажник. Искать что-нибудь в комнате. Убирать комнату. Одеваться. Разбирать бумаги. Стелить постель. Укладывать чемодан. Подметать. Лежать в постели. Маникюр. Что-то чинить, зашивать, штопать. Стирать чернильное пятно. Рисовать, зарисовывать, набрасывать. Переставлять мебель. Чистить платье, башмаки. Припоминать и записывать расходы. Чинить карандаш. Чистить бензином перчатки или ленту. Писать письмо. Осматривать комнату, которую снимаю. Разбавлять спирт или готовить крошечки. Ставить градусник. Красить стены или мебель. Натирать пол. Топить печь или камин. Разогревать

95

чай или еду. Вешать картину или занавеску. Готовить комнату для дезинфекции. Делать гимнастику, вокализы, тренировать пластику, дикцию. Читать книжку. Разглядывать какое-то пятно. Затворять дверь, окно; запирать, забаррикадировать. Искать блоху, клопа, таракана, мышь. Рассматривать попку. Ждать хозяина квартиры. Найти в комнате или в кармане чужую вещь. Готовить уроки. Готовиться к лекции или выступлению. Поливать цветы. Связывать букетики. Играть на гитаре. Смотреть в окно, в дверь. Подслушивать, прислушиваться. Прячется. Рыться в ящиках, воровать. Рассматривать картину. Читать письмо. Гадать на картах. Вырезать из журнала картинки. Придумать меню. Перемножать трудные числа. Списывать что-нибудь. Делать описание предметов. Высчитывать свои доходы и расходы. Делать чертеж комнаты, театра, улицы. Начертить проект, как обставить комнату, сообразуясь с разными назначениями; гостиную, кафе, лавку, библиотеку, спальню и т. д. Пройти по сцене столько-то шагов. Переставить стул. Читать объявления в газетах. Решать шарады, ребусы. Приехать в гостиницу: незнакомый город или знакомый (обязательно

определить себе — какой); приехать по делу или на отдых, ночью или днем и т. д. Приехать к себе домой: в город или деревню, на работу или на отдых и т. д. Приехать гостить: в город, в деревню, за границу и т. д. (В трех последних упражнениях действия одни и те же: осмотреться, раскладываться, но с разными настроениями.) Гулять в глухой местности, в лесу — вдруг шорох; медведь, подозрительная личность, влюбленная парочка. Стоять, не двигаться.

Предлагаемые возможные варианты упражнений на внутреннюю характерность: раздражительный, скупой, терпеливый, трусливый, любопытный, подозрительный, ласковый, грубый, болезненный, жизнерадостный, самодовольный, решительный, задумчивый, капризный, угрюмый, мнительный, безразличный, нахальный, озорной, робкий, брезгливый, рассеянный, ленивый, настойчивый, легкомысленный, чванливый или заносчивый, застенчивый, изворотливый, педантичный, насмешливый и т. д.

Внешняя характерность: порывистый, величавый, суетливый, неловкий, изящный, медлительный, тяжелый, легкий, угловатый, неряшливый, аккуратный, размашистый и т. д.

Причем на первом этапе больше внимания уделяется воспроизведению внутренней характерности, лишь чуть позднее стоит обращаться к внешней. Полезно выбирать одно действие, в процессе импровизации мотивировать его предлагаемыми обстоя-

96

тельствами (т.е. внутренне ответить на вопросы: где? когда? с какой целью делаю?). Постараться довести предлагаемое качество характерности до крайнего выражения. Простое физическое действие в данном случае переходит в художественное приспособление, художественную краску актера.

Возраст, пол, врожденные физиологические особенности и недостатки, профессиональные, национальные и местные черты, действенные приспособления и темпоритмические рисунки поведения в характере в различных их сочетаниях выявляются в импровизациях на существование в едином месте действия: «базар», «парикмахерская», «магазин» и т. д.

Пройденные разделы закрепляются исполнением несложных ролей в импровизационных, сюжетных этюдах, основанных на наблюдениях. (Например, упражнение профессора В.В. Петрова: педагог приглашает студентов на воображаемую встречу в роли родителей, родственников или знакомых, словом, тех людей, которых они хорошо знают и чью манеру поведения могут легко воспроизвести. Педагог сам участвует в импровизационном диалоге с пришедшими. Дополнительными вопросами и неожиданными поворотами ситуации он помогает студенту утвердиться в найденном характере.)

Представляет особый интерес применение функции импровизации в работе над сложными этюдами, где учащийся пробует себя одновременно как автор, режиссер и актер и выстраивает законченную композицию этюда.

В этом разделе учебной программы начинает проявляться индивидуальность дарования будущего артиста. Выбор наблюдаемых характеров и предлагаемых тем и сюжетов этюдов выявляет личностное начало, вкус, чувство юмора, остроту глаза и эмоциональную возбудимость. При этом большую роль играют жизненный опыт, художественный отбор и вкус студента.

## ***РАБОТА НАД ХАРАКТЕРОМ***

Импровизационные этюды могут применяться как инструмент исследования жизни персонажа. За основу таких упражнений принимаются события, существующие или упоминаемые в тексте. С помощью этюдов исследуется сценическая жизнь персонажа в событиях, происходящих в пьесе до, во время и после свершения

97

сценического действия. Например: «Прошло двадцать лет», «Накануне», «Что происходило с персонажем, пока его не было на сцене?». Это импровизация—разведка «закадровых» кусков роли для создания ощущения непрерывности жизни персонажа. О Рассказ о линии своей

роли, проходящей через всю пьесу. О Интересны и вымышленные ситуации, которые раскрывают характеры персонажей. Например, Марья Антоновна и Анна Андреевна выбирают в магазине нижнее белье или подарок Хлестакову.

- Персонажи могут соединяться произвольно для общей импровизации в одном событии: пожар, общий обед, бал, прием высокого гостя, аукцион, базар, похороны и т. д.
- Персонажа можно поставить в ситуацию устройства на работу. Импровизированный диалог будет развивать обоих участников. Придуманное собеседование может касаться не только получения значительного поста или временной, незначительной работы, но и жалобы на сотрудника, увольнения, получения поощрения или награды, повышения жалования, обвинения в растрате или дурном поступке.
- Этюд: «Я о себе, другие обо мне». Это монологи-импровизации в оправданной ситуации, в которых используется текст пьесы и свой импровизационный текст.
- Импровизации на тему: «Хороший и плохой сон моего персонажа».
- Неожиданные для персонажа события. События, которые запечатлелись в памяти или повлияли на формирование характера, либо определили конфликт пьесы. В этих упражнениях нужно поощрять желание студента идти на неожиданность, его готовность использовать любую случайность, возникшую на сцене.
- Импровизационная работа с предметом. Как предмет может работать против выявления характера персонажа или, наоборот, помогать ему. В данном случае начинать упражнения нужно с простых предметов, используемых по назначению, например, с перчаток, зонта, шарфа и т. д. Затем следует этюд на существование персонажа в событии. Здесь действия с предметами приобретают характер приспособления, т. е. делаются художественным выразительным средством. В результате импро-

98

визационным способом отбираются те предметы, действия с которыми служат наиболее полному и выразительному раскрытию персонажа.

## **ПРОВЕРКА ОСВОЕНИЯ ЭТАПОВ ОБУЧЕНИЯ**

Импровизация служит такой важной педагогической задаче, как определение степени подготовленности учеников. Если учебный процесс был правильным, то подготовленный организм актера будет продуктивно действовать даже при импровизационном характере исполнения задания. При этом этюды (требующие репетиционного процесса) и импровизации (не требующие репетиционного процесса) определяют разные стороны подготовленности будущих актеров. И.Э.Кох полагал, что *заранее отработанными упражнениями (этюдами) проверка степени подготовленности учеников к умению действовать без подготовки осуществлена быть не может*<sup>57</sup>. Эта задача решается только с помощью импровизации. Метод одновременного использования импровизационных и подготовленных этюдов может быть применен на занятиях мастерством актера. Таким образом, можно проводить контрольные упражнения после освоения каждой важной темы поэтапных требований.

Опираясь на применения импровизации в педагогической работе И. Э. Коха, З. Я. Корогодского<sup>58</sup>, О. П. Табакова<sup>59</sup>, можно предложить следующую схему проведения подобного теста.

В период подготовки к сессии педагогами отбирается определенное число наиболее содержательных, интересных, жизненных импровизаций. За три урока до зачетного занятия весь состав курса и педагоги подробно оговаривают каждую отобранную ситуацию, ее предлагаемые обстоятельства. Ученикам дается возможность выполнить некоторые из предложенных схем. Таким образом, все участники экзамена как бы «примеривают» ситуации и внутренне настраиваются на определенный круг предлагаемых обстоятельств. Каждой схеме дается название и порядковый номер. Студент тащит билет и получает три-четыре минуты на подготовку. Партнер в случае парного этюда определяется прямо на зачете. Важнейшим условием проведения подобного теста является точное определение того,



что фиксируется, а что импровизируется. Обычно в последнем случае — это отобранные предлага-

99

емые обстоятельства этюда. **Игра предлагаемыми обстоятельствами является одним из способов рождения продуктивной сценической импровизации.**

На контрольном уроке студенты должны знать, какой комплекс предлагаемых обстоятельств зафиксирован. Например: август, раннее утро, возвращение домой после свидания. Задание предполагает импровизационное выполнение. Но может быть и так, что педагог оставляет за собой право добавить неожиданное обстоятельство в процессе выполнения задания. Это может быть и «потеря важного документа или вещи», и «записка с сообщением» и т. д. Не теряя уже освоенных предлагаемых обстоятельств, нужно органично включить в действие новые и довести развитие этюда до логического завершения.

Думается, в построении подобных тестов следует тренировать использование предлагаемых обстоятельств трех типов: малого, среднего и большого кругов. Конечно, круги предлагаемых обстоятельств — понятия подвижные. Интерес представляет ведущее предлагаемое обстоятельство малого круга, определяющее событие. В ходе выполнения теста или перед его началом педагог может дать ведущее предлагаемое обстоятельство. Остальные предлагаемые обстоятельства в большинстве случаев находятся в противоречии с обстоятельством ведущим. Многообразие обстоятельств обеспечивает конфликтность действия и эффективность импровизации. Борьба с предлагаемыми обстоятельствами малого круга и логика поведения в этюде проверяются в импровизации с обстоятельствами большого и среднего круга.

Темой импровизации может стать такой важный элемент актерской игры, как смена одного события другим, т. е. сценическая оценка. Смена объекта внимания, собирание признаков от низшего к высшему, установка нового отношения и рождение нового действия являются благодатной почвой для импровизации.

## **ЭТЮДНЫЙ МЕТОД РАБОТЫ НА РОЛЬЮ**

Этюдный метод работы с актером, предложенный Станиславским, в широком смысле является основой актерского творчества, — полагает В. М. Фильштинский<sup>60</sup>. В ГИТИСе М. О. Кнебель пропагандировала и разрабатывала открытия Станиславского в области этюдного метода исследования роли и пьесы, в ленин-

100

градской театральной школе этюдным методом, по совету Станиславского, занимался Б. В. Зон.

На начальном этапе работы над пьесой Зон предоставлял исполнителям свободу и практиковал многочисленные этюды с импровизированным текстом. В процессе этой работы исполнитель переживает все важнейшие этапы жизни своего героя и постепенно приближается к содержанию пьесы, к точному авторскому тексту. Конечно, Зон интересовал способ органичного перехода от результатов импровизационного текста к тексту авторскому. Станиславский подсказал ему, что путь перехода к авторскому тексту от импровизационного этюда лежит в области действенной основы текста. В начальных этюдах исполнители говорят свои слова, исходя из существа действия. Импровизация-разведка сочетается с анализом проделанных этюдов, уточнением схемы действий и фиксации целей, стоящих перед персонажем.

На втором году обучения Зон работал этюдным способом над пьесой, а не над отрывками — пьеса как бы выдумывалась студентами заново на тему, предложенную автором, но на своем произвольном тексте. «Отрывки из пьес допустимы только после вчувствования во всю пьесу целиком»<sup>61</sup>, — считал этот педагог. Напомним, что такой подход и формирует то самое «чувство целого», без которого невозможна продуктивная импровизация.

Этюд — воплощение действенного задания в условиях элементарного

драматургического вымысла. Существует множество видов этюдов. Корогодский объединял их по двум принципам: этюд в школе — воспитательный, тренировочный, и этюд как репетиционный прием. Тренировочный этюд, по мнению Корогодского, выполним только в импровизационном самочувствии, иначе он становится скетчем или маленькой пьеской, что противоречит задачам школы. Следует сказать, что основное отличие этюда от упражнения — наличие начального события, нового обстоятельства, оценки и перемены события. Корогодский писал о важности уже на первом году учебы подготовить будущих артистов к этюду-импровизации<sup>62</sup>. Он считает, что все тренировочные этюды первого семестра, так называемые школьные, есть основа воспитания импровизационного навыка. Это залог дальнейшего успеха этюдов-разведчиков при постановке.

Этюд — разведка действием может преследовать различные цели: определение важнейших для жизни персонажа событий, действенных фактов и поступков, выявление художественной

101

функции роли в пьесе, создание «киноленты видений», поиск сверхзадачи и выразительных средств. Мера импровизационности при исполнении этюда зависит от отбора фиксируемых предлагаемых обстоятельств и задач действия. Важно различать, что фиксируется, а что импровизируется. Допустим, цепь событий фиксируется, а оценочный ряд, действенные приспособления импровизируются. Виды этюдов могут быть также самые разные: одиночные, вырастающие из упражнений, парные и массовые этюды на материале определенного сюжета или пьесы.

Для Корогодского первое правило — «текст роли не заучивается». Актерский, то есть импровизационный текст рождается тем, что подсказано автором. Текст автора — исходное, но он же и искомое. Он и первичен, и вторичен, поэтому необходимо вскрыть в нем событие, логику поведения, и через импровизацию обратным ходом проверить, верно ли шла «разведка умом».

Зон, работая над авторским текстом, предлагал сохранять **импровизированные мизансцены**. Это важно для того, чтобы актер ощущал себя их хозяином — ведь они рождены его действенным мышлением. Зон считал, что при хорошо развитом чувстве мизансцены возможен и спектакль с мизансценами, которые импровизируются самими актерами<sup>63</sup>. Здесь он опирался на открытия «позднего» Станиславского, который предлагал вводить импровизационную мизансцену как способ борьбы с внешней, штампованной мизансценой. «Чтоб пресечь неверный путь мизансцен, уничтожается сама мизансцена» — утверждал Станиславский и размышлял о создании мизансцены «сегодняшнего дня», основанной на сквозном действии.

Примечательно, что известный педагог по сценическому движению ленинградской школы И. Э. Кох (1901—1979) также разделял мечту Станиславского «о верном логическом размещении на сцене группы актеров — импровизационно и самостоятельно, но в полном соответствии с логикой действия»<sup>64</sup>. Кох считал, что достижение подобной импровизационности в игре связано с необходимостью соединения действия в пространстве сцены, оценки особенностей пространства применительно к поведению персонажа, свободного и непринужденного общения с партнером. В свою очередь, и Корогодский утверждает, что «этюдная работа обычно приводит к «естественному мизансценированию»<sup>65</sup>. Мизансцена при методе действенного анализа возникает органично, а при другом способе репетирования — навязывается извне.

102

Импровизационная мизансцена может служить одной из «лакмусовых бумажек» импровизационного самочувствия. Это способ преодолеть жесткую педагогическую режиссуру, метод рождения свежих приспособлений и борьбы со штампами, действенное средство пробуждения импровизационного самочувствия. Автору представляется разумным более широкое использование импровизированных мизансцен в учебной этюдной работе.

## ПРИМЕР РАБОТЫ НАД ПЬЕСОЙ

Примером исследования пьесы и роли действенным импровизационным этюдом может стать ряд упражнений, проведенных автором со студентами II курса театральной академии в городе Мальме (Швеция). Репетировалась пьеса Карло Гольдони «Маленькая площадь» («Il piccolo campo»). Сначала со студентами было проведено несколько бесед — с читкой и разбором отдельных сцен и всей пьесы в целом.

Целью импровизационного этюда было выявление внутренней и внешней характеристики персонажа. Это делалось на основе простых, физических действий, действенных основ речи и общении вне слов. Тематической, идейной основой этюда послужила сама пьеса. Студентам было дано следующее задание: на основе текста Гольдони (реплик персонажа или слов, сказанных в его адрес другими действующими лицами) составить монолог, в котором персонаж говорит о самом главном своем желании, о самом важном в жизни. Исполнителю надо было войти в церковь, пересечь ее пространство, стать у алтаря и попросить у Бога, вымолить осуществление своего главного желания (естественно, исходя из содержания пьесы). Было дано задание подумать о деталях костюма, о предметах, которые, по мнению исполнителя, определенным образом характеризуют персонаж и несут некоторую художественную нагрузку.

Предполагалось, что монолог должен длиться три, четыре минуты. Непосредственно перед началом упражнения было дано дополнительное задание — перед входом взять в руки зажженную свечу, с ней пересечь пространство церкви, поставить ее к алтарю и затем уже приступить к молитве. Это простое физическое действие могло стать приспособлением, характеризующим пер-

103

сонаж. К тому же, горящая свеча — хороший объект для концентрации внимания. Студенты были предупреждены о том, что во время монолога им могут быть даны дополнительные задания, и нужно, не прерывая монолога, импровизационно реагировать на новые предложения и включать их в этюд.

Импровизация в этюде «В церкви» была основана на ряде фиксированных обстоятельств. Этюд имел четкое начало: вход в церковь с желанием попросить у бога о самом главном. Этюд имел четкий конец — ощущение, что молитва услышана. (После этого персонаж покидал церковь.) Студенты знали, что им делать и по внутренней, и по внешней линии поведения. Помимо проблем внутренней и внешней характеристики персонажа, импровизация способствовала выявлению сверхзадачи данного характера, что было неожиданным для многих студентов, к этому моменту не определивших ее или определивших сверхзадачу умозрительно.

Так студент У., репетировавший роль дворянина Кавальери Астольфи из Неаполя, рассматривал две различные версии сверхзадачи своего персонажа. К началу этюда ни одна из них не была определена точно. Во время покаяния Кавальери студент У., используя текст автора и добавляя свой, обнаружил, что Кавальери стыдно за то, что он растратил в путешествиях последние деньги, доставшиеся ему по наследству. Именно поэтому он не может вернуться назад в Неаполь — дом отца давно продан, все оставшееся имущество заложено на два года вперед. Ощувив стыд и подлинное раскаяние, студент У. органично вышел на главную тему: он просил бога послать ему богатую невесту, чтобы спастись от нищеты и избежать позора. Оказалось, что заданное в пьесе предлагаемое обстоятельство — карнавал, и эти три-четыре дня — последняя возможность устроить свои дела — найти богатую невесту, поправить положение или же окончательно пропасть. Как только студент У. поймал темпо-ритм самочувствия Кавальери, у которого стыд и отчаяние благородного человека смешиваются со страхом приближающейся бедности и позора, незамедлительно пришло острейшее желание спастись, уцепиться за последнюю возможность, предлагаемую жизнью. И сразу же определилась чувственная сверхзадача, которую можно было бы сформулировать так: «спасти честь своей семьи».

104

Студент О. работал над ролью богатого дворянина Фабрицио де Риторти. В ходе

репетиций казалось, что основными чертами внутренней и внешней характерности являются скупость и физическая дряхлость. Казалось, что скупость является причиной отсрочки поиска жениха и нежелания дать большое приданое племяннице. Этюд в церкви показал, что сам приход в церковь, молитва дались Риторти тяжело, силой большого напряжения. Студент О. в монологе сказал: «Господи, я хочу одного — покоя! Как я устал от этой площади, от этих скандалов. Поскорее бы выдать ее замуж за кого-нибудь! Пока она живет у меня, я не знаю ни одной спокойной минуты!». Выяснилось, что данное покойному брату обещание выдать племянницу замуж и дать ей хорошее приданое является для Фабрицио тяжким грузом и доставляет ему постоянное мучение. Фраза: «Я хочу одного — покоя!» выявила логику поступков Фабрицио в пьесе. Стало понятным его нежелание следить за племянницей, лишний раз сопровождать ее при выходах из дома и то, почему Фабрицио хочет покинуть маленькую площадь и съехать в какое-нибудь место, «хоть в подвал». В этом была определена сверхзадача роли: «Обрести покой».

И в других случаях работы в этюде «В церкви» импровизационный поиск шел по пути соединения внутренней и внешней характерности, сверхзадачи, различных темпо-ритмов поведения и речи, создания конкретных видений. Студентка Е. репетировала роль хитрой продавщицы фруктов Донны Катте. Страстный монолог Катте, которая хочет поскорее выдать свою дочь замуж, ибо сама еще не стара и жаждет занять жениха не меньше, чем ее дочь, был прерван предложением педагога: «Учтите, что у Катте во рту осталось, согласно комедии Гольдони, три зуба и два корня». Натолкнувшись на сильное препятствие — физический недостаток, Е. импровизационно придумала оригинальный способ скрывать этот недостаток и говорить так, чтобы зубы не были видны и одновременно сохранялась женская привлекательность — способность привлечь жениха. В этом особом физическом приспособлении речи и мимики на глазах публики родился живой человек, скрывающий недостатки и стремящийся во что бы то ни стало соответствовать положению невесты на выданье.

105

## ***СОХРАНЕНИЕ УЧЕБНОГО СПЕКТАКЛЯ***

Позволим себе кратко коснуться такой многосторонней проблемы, как учебный спектакль. Учебный спектакль — это еще не спектакль театра. Думается, что это больше учебный момент, продолжение обучения. Здесь исключительное значение имеет педагогический прием, которым спектакль создается. Импровизационное самочувствие в учебном спектакле является одним из самых ярких, очевидных показателей творческой свободы и живого сценического процесса. Думается, что этому можно учить.

Когда импровизация органично рождается в процессе обучения, то, в конце концов, работа в спектакле или на зачете не будет, по сути, отличаться от процесса самого обучения.

Какую роль может сыграть импровизация как методический прием в процессе проведения учебного спектакля? Выделим одну — важную функцию импровизации — сохранение свежести и непосредственности актерского исполнения, устранение неточностей и затяжек в ходе самого спектакля. Инструментом такой работы может быть этюд — разведка, этюд — импровизация. Этюдным методом может осуществляться работа над отдельными сценами, фрагментами роли, уточнение взаимоотношений и взаимодействий персонажей, сквозного действия роли и т. д. Такой способ работы практиковал, например, выдающийся английский актер и педагог М. Редгрейв (1908—1985)<sup>66</sup>. Он использовал импровизационные этюды для возвращения свежести, непосредственности, устранения неточностей и затяжек в давно идущем представлении. Используя импровизацию и силу ее воздействия на воображение, актеры вместо того, чтобы репетировать сцены из давно идущего спектакля, разыгрывали в порядке импровизации этюды, оставаясь теми персонажами, которыми они были в пьесе. Обстоятельства этюда нужно было придумать такие, каких в пьесе не было. Изменения и неточности, которые вкрались в игру актеров в процессе ежевечерних представлений, стали очевиднее после проделанных импровизаций.

Стало возможным вернуть сценам непосредственность, динамику, сократить затяжки, а актерам уточнить образы, изрядно измененные в процессе игры «на публику». Хочется обратить внимание на самостоятельные коррективы, которые вносят актеры в свою игру в результате таких репетиций. Ни один режиссер не внесет те поправки, кото-

106

рые возникают в подсознании актера, пробужденном импровизационным творчеством. Если верно намечены вешки или поворотные моменты сцены и роли, определены предлагаемые обстоятельства и события, то, по словам П. Н. Фоменко, и «возникает игра и «актерская логия» — жизнь на зигзагах и поворотах пьесы»<sup>67</sup>.

## **НЕКОТОРЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ТРЕНИНГА СТУДЕНТАМИ**

Проведение тренинга можно и полезно поручить студентам, но под присмотром педагога. Эти рекомендации были выработаны в ходе совместной работы со студентами курса С. Д. Черкасского.

Для успешности проводимого тренинга следует обратить внимание на:

1. Четкость команд тренера.
  2. Коллективность упражнений. В тренинге одновременно должно быть задействовано максимальное количество учеников из присутствующих на уроке.
  3. Игровое начало. При выполнении упражнений нужно постоянно поддерживать легкую, азартную атмосферу урока.
  4. Пластическая свобода. Свобода движения, участие всего тела в выполнении задания, освобождение дыхания.
  5. Предлагаемые обстоятельства, объекты внимания, перемены поведения просчитываются тренером заранее. При выполнении упражнений рекомендуется не спешить, давать проживать подробно каждый этап тренинга. Перемены в психофизическом поведении должны быть естественны.
  6. Следует избегать однообразия упражнений и стиля их выполнения. Интенсивность психофизической жизни во время выполнения упражнения доводится до определенной кульминации.
  7. Мотивация действия в отдельных частях упражнения может быть предложена тренером, но может быть дана на откуп студенту. Интересны в этом отношении оправдания неясных окончаний действия, моменты поиска решений.
- 107
8. ¶Драматургический элемент, присутствующий **в композиции** тренинга, хорош, так как дает дополнительные ассоциации и обогащает эмоциональную жизнь актера.
  9. Интересно использование резких перемен, неожиданных смен состояний, работа с закрытыми глазами как прием концентрации внимания и рождения острого восприятия объектов и партнеров.
  10. Мешать успешности тренинга могут: оторванность тренинга от темы основных занятий, отсутствие постоянного тренинга на всех этапах работы, обозначение, отсутствие проживания задания в ходе тренинга, заумность, перегруз задачами, мрачность заданий, отсутствие бодрости, суета при переключениях, отсутствие логики, затянутость выполнения упражнения.
  11. Тренинг должен служить развитию и закреплению определенных, отчетливо обозначенных и понимаемых профессиональных навыков.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Настоящее учебное пособие имеет своей целью разработку метода активизации импровизационного мышления актера и его составляющих: композиционного, ассоциативного и действенного компонентов, пластического воображения, выразительных способностей личности. Импровизация может стать практическим способом определения творческого потенциала абитуриента, своего рода тестом, открывающим подготовленность студентов на разных этапах обучения, а затем и методическим приемом, позволяющим осуществить действенный анализ пьесы и роли, изучить пути сценического перевоплощения.

Импровизация, импровизационное самочувствие, игровое начало — мощная сила, развивающая воображение и чувственное восприятие, непосредственность и композиционное мышление, важные во многих сферах человеческой деятельности и особенно в процессе превращения человека в свободно творящее существо. Импровизационное мышление часто использует эстетику парадокса — одновременное существование взаимоисключающих элементов художественного языка. Такое творческое мышление обусловлено принципами неожиданности, непредсказуемости, нарушением инерции восприятия, приемом алогизма, внезапным, контрастным переключением драматургического материала, который вызывает у зрителя эффект удивления и обостренного восприятия.

Модель применения приема импровизации основана на театроведческом, психологическом и педагогическом обосновании понятия импровизации как вида сценического творчества и как методически обоснованного способа обучения. Целью такой концепции является активизация процесса обучения актера, развитие творческой инициативы и самостоятельности, выявление собственной творческой индивидуальности, формирование психотехники актера-импровизатора, создание условий для практи-

110

ческой организации подобного процесса. Предлагаемые методические подходы предусматривают комплексную тренировку навыков и умений актера с обязательным включением импровизации на всех этапах тренинга.

Профессия актера — это постоянный поиск живого слова, выразительной формы, это всегда учеба, запланированный эксперимент творческого создания роли и пробуждения импровизационного самочувствия. Прав американский педагог Г. Аткинс, полагая, что «импровизация — только одно из умений, которое должно быть в арсенале актера»<sup>1</sup>. Она, по мнению Аткинса, необходима в трех важных областях деятельности актера: устройстве на работу, сценической игре и в жизни. Действительно, импровизация — это жизненно-важный инструмент, необходимый для быстрого принятия решений на пробах и прослушиваниях, для развития способности актера к рождению творчески интересных, неожиданных решений роли в процессе репетиции и на спектакле. Но импровизация ценна не только в театре.

Импровизация, способность к ней, методы обучения и область применения — это универсальная проблема, она актуальна для многих видов творческой деятельности человека. Импровизация является частным случаем творческого процесса и свойственна всем видам творчества, как художественного, так и научного. Настоящая работа обосновывает возможность широкого включения импровизации в программу обучения многим видам профессиональной деятельности, в особенности тех, которые связаны с общением. Естественно, при этом следует учитывать профессиональную специфику той или иной профессии.

Развитие общих творческих способностей человека с помощью импровизации предполагает включение импровизации в различного вида тренинги, нацеленные на конкретные педагогические задачи, например, развитие сенситивности, креативности, партнерского общения, психологической и физической свободы, артистизма и т. д. Поэтому дальнейшее изучение методических возможностей импровизации может идти как по линии театральной педагогики, так и по линии развития общих творческих способностей человека.

---

<sup>1</sup> Atkins G. Improv!: A handbook for the actor. Heinemann, Portsmouth, NH, 1993. P. 14.

## **БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Барбой Ю. М. Структура действия и современный спектакль. Л., 1988.
2. Брук П. Пустое пространство. М., 1976.
3. Буткевич М. М. Игровому театру: Лирический трактат. М., 2002.
4. Бюклинг Л. Михаил Чехов в западном театре и кино / Ред. кол. Б. Ф. Егоров и др. СПб., 2000.
5. Васильев Ю. А. По страницам: «Театрально-педагогического дневника» Л. Ф. Макарьева // Леонид Макарьев. М., 1985.
6. Вахтангов Е. Б. Воспоминания, письма, статьи. М., 1939.
7. Выготский Л. С. Психология искусства. Минск, 1998.
8. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб., 2001.
9. Грачева Л. В. Процессы психической саморегуляции в актерской психотехнике. Автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. искусствоведения. СПб., 1992.
10. Демидов Н. В. Искусство жить на сцене. Из опыта театрального педагога. М., 1965.
11. Драматурги — лауреаты Нобелевской премии. Сб. Пер. с разн. яз. /
12. Сост. О. Жданко. М., 1998.
13. Дранков В. Л. Природа таланта Шаляпина Л., 1973.
14. Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера. М., 1969.
15. Зон Б. В., Сойникова Т. Г. О воспитании актера // Наука о театре. Межвузовский сборник трудов преподавателей и аспирантов. Л., 1975.
16. Как рождаются актеры. Книга о сценической педагогике: Коллективная монография / Под ред. проф. В. М. Фильштинского, доц. Л. В. Грачевой. СПб., 2001.
17. Кнебель М. О. Вся жизнь. М., 1967.
18. Комиссаржевский Ф. Ф. Творчество актера и теория Станиславского. Пг., 1916.
19. Комиссаржевский Ф. Ф. Я и театр / Вступ. ст., примеч. и пер. с англ. И.Л.Алпатовой. М., 1999.
20. Корогодский З. Я. Начало. СПб., 1996.
21. Кренке Ю. А. Воспитание актера / Ред. и предисл. Б. Е. Захавы. М., 1938.
22. Мейерхольд В. Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы. В 2 ч. Ч. 2. М., 1968.
23. Образцова А. Г. Синтез искусств и английская сцена на рубеже XIX— XX веков. М., 1984.
24. Петров В. В. Мастер набирает курс // Диагностика и развитие актерской одаренности. Сб. научных трудов / Ред. колл.: В. Н. Гален-деев, Ю. А. Смирнов-Несвицкий и др. Л., 1986.
25. Петров В. А. Нулевой класс актера. Челябинск, 1985.
26. Редгрейв М. Маска и лицо. Пути и средства работы актера. Пер. с англ. / Предисл. А. А. Аникста. М., 1965.
27. Рехельс М. Л. Этюд. Методика сочинения и работа над ним // Сценическая педагогика. Сб. трудов / Отв. ред. С. В. Гиппиус. Редкол.: М. Л. Рехельс, А. В. Семенов. Л., 1973.
28. Рождественская Н.В. Психология художественного творчества. Учебное пособие. СПб., 1995.
29. Рождественская Н. В. Хеппенинг // Проблемы сценического перевоплощения. Учебное пособие / Отв. ред. доц. С. В. Гиппиус. Л., 1978.
30. Рунин Б. М. О психологии импровизации // Психология художественного творчества. Хрестоматия / Сост. К. В. Селченков. Минск, 1999.
31. Сахновский-Панкеев В. А. Драма. Конфликт. Композиция. Сценическая жизнь. Л., 1969.
32. Силантьева И. И., Клименко Ю. Г. Актер и его Alter Ego. М., 2000.
33. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. М., 1984.
34. Скрипниченко Н. В. Импровизация как вид художественного творчества // Современные проблемы образования: поиски и решения. Сб. научных трудов. М.,

1998.

35. Станиславский К. С. Собр. соч. В 9 т. / Под. ред. О. Н. Ефремова. М., 1988-1989.
36. Стромов Ю. А. Путь актера к перевоплощению. М., 1980.
37. Сулержицкий Л. А. Повести и рассказы / Статьи и заметки о театре. Воспоминания о Л. А. Сулержицком. М., 1970.
38. Табаков О. П. Из моего опыта определения и развития актерской одаренности // Диагностика и развитие актерской одаренности. Сборник научных трудов / Ред. коллегия: В. Н. Галендеев, Ю. А. Смир-нов-Несвицкий и др. Л.: ЛГИТМиК, 1986.
39. Товстоногов Г. А. Беседы с коллегами (Попытка осмысления режиссерского опыта) / Ред. Ю. С. Рыбаков и др. Вступ. ст. К. Л. Рудницкого. М., 1988.
40. Товстоногов Г. А. Заметки о театральной импровизации // Театр. 1985. № 4.
41. Толшин А. В. Импровизация в процессе воспитания актера. Автореферат дисс. на соискание учен. степ. канд. искусствоведения. СПб., СПГАТИ, 2001.
42. Толшин А. В. Условия применения импровизации в процессе обучения мастерству актера / Азы актерского мастерства. СПб., 2002.
43. Туманишвили М. И. Режиссер уходит из театра. М., 1983.
44. Фильштинский В. М. Что скрывается за терминами / Балтийские сезоны. № 7. 1993.
45. Хейзинга И. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г. М.Тавризян. М.,1992.
46. Холмс П., Кар М. Психодрама — вдохновение и техника. Пер. с англ. М., 1997.
47. Хрящева Н. Ю., Макшанов С. И. Тренинг креативности // Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб., 1999.
48. Чехов М. Литературное наследие. В 2 т. Т. 2. Об искусстве актера. М., 1986.
49. Якобсон П. М. Психология художественного творчества. М., 1971.
50. Atkins Gr. Improv: a handbook for the actor. Portsmouth, N:Heinemann, 1994. *Spolin V. Improvisation for the Theater. Northwestern University Press, Evanston, Illinois. 1970.*
51. Dalcroze E.J. Rhythm music and education. Hazell Watson and Viney Ltd., Aylesbury, Bucks. 1980.
52. Fisher J. The Theatre of yesterday and tomorrow. Commedia deli'arte on the modern stage. Edwin Mellon press, 1992.
53. Hodson J. and Richards E. Improvisation. Eyre Methuen Ltd, London, 1974.
54. Johnstone K. Don't be prepared. The Loose Moose Theatre Company. Canada. 2003.
55. Johnstone K. Impro: Improvisation and the Theatre. New York, Theatre Arts Books, 1979.



- 
- <sup>1</sup> Скрипниченко Н. В. Импровизация как вид художественного творчества // Современные проблемы образования: поиски и решения. Сб. научных трудов. М., 1998. С. 96.
- <sup>2</sup> Dalcroze E.J. Rhythm music and education. Hazell Watson and Viney Ltd., Aylesbury, Bucks. 1980. P. 75. (Ссылки на произведения зарубежных авторов, указанных на англ. языке, основаны на переводах, сделанных А.В. Толшиным.)
- <sup>3</sup> См.: Климов. А. А. Основы русского народного танца. М., 1994. С. 123.
- <sup>4</sup> Fo D. The Tricks of the Trade. Methuen Drama, Michelin House, 1991, London. P. 11.
- <sup>5</sup> См.: Пави П. Словарь театра. М., 1991. С. 122.
- <sup>6</sup> Рождественская Н. В. Проблемы сценического перевоплощения. Л., 1978. С. 64-66.
- <sup>7</sup> Крэг Э. Г. Воспоминания, статьи, письма. М., 1998. С. 282-283.
- <sup>8</sup> Лобанов А. М. // Театр. 1938. № 1. С. 114.
- <sup>9</sup> См.: Комиссаржевский Ф. Ф. Айседора Дункан // Маски. 1912—1913. № 4. С. 56-60.
- <sup>10</sup> Радлов С. Э. О чистой стихии актерского искусства // Театральный альманах «Арена». Пг., 1924. С. 96.
- <sup>11</sup> Брук П. Пустое пространство. М., 1976. С. 177.
- <sup>12</sup> Скорнякова М. Самый популярный драматург Италии // Драматурги—лауреаты Нобелевской премии. М., 1998. С. 459—460.
- <sup>13</sup> См., например: Соловьев В. Н. К истории сценической техники *commedia dell'arte* // Любовь к трем апельсинам. 1914. № 2. С. 34—40; № 3. С. 77—82; № 4. С. 56—66. Мейерхольд В. Э. Чаплин и чаплинизм / Публ. А. Февральского с примеч. ред. // Искусство кино. 1962. № 6. С. 113-122.
- <sup>14</sup> Хейзинга Й. *Homo ludens*. В тени завтрашнего дня. М., 1992. С. 179—196.
- <sup>15</sup> Горчаков Н. М. Станиславский о работе режиссера с актером. М., 1958. С. 232.
- <sup>16</sup> Мейерхольд В. Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы: В 2 ч. М., 1968. Ч. 2. С. 28.
- <sup>17</sup> Записки неустановленного лица по биомеханике — технике сценических движений // РГАЛИ, ф. 998, оп. 1, ед. хр. 789.
- <sup>18</sup> О системах драматургии, театральном образовании и новых видах представлений // РГАЛИ, ф. 998, оп. I, ед. хр. 611.
- <sup>19</sup> Мейерхольд В. Э. Из выступления в ГАХНЕ // РГАЛИ, ф. 998. оп. 1, ед. хр. 670.
- <sup>20</sup> Радлов С. Э. О технике греческого актера // Десять лет в театре. Л., 1929. С. 292.
- <sup>21</sup> Радлов С. Э. Словесная импровизация в театре // Статьи о театре 1918-1922. С. 60.
- <sup>22</sup> Учебные программы по биомеханике в ГЭКТЕМАС. 1922. // РГАЛИ, ф. 963, оп. 1, ед. хр. 1336.
- <sup>23</sup> Положение об актере, выпускаемом ГЭТЕМАСом при Театре имени Вс. Мейерхольда // РГАЛИ, ф. 2385, оп. 1, ед. хр. 75, л.1.
- <sup>24</sup> Мейерхольд В. Э. Лекция «Подход к изучению биомеханики». 1924. // РГАЛИ, ф. 998, оп. 1, ед. хр. 777, л. 8.
- <sup>25</sup> Мейерхольд В. Э. Записки неустановленного лица по биомеханике — технике сценических движений. 1918.//РГАЛИ, ф. 998, оп. 1, ед. хр. 789.
- <sup>26</sup> Конспекты лекций Е. Б. Вахтангова в Студенческой драматической студии, составленные учениками (1914 г.) // Вахтангов. Записки. Письма. Статьи. С. 276.
- <sup>27</sup> См.: Кренке Ю. А. Воспитание актера. М., 1938; Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера. М., 1969; Стромов Ю. А. Путь актера к перевоплощению. М., 1980.
- <sup>28</sup> См.: Кнебель М. О. Предисловие // Михаил Чехов. Об искусстве актера. М., 1986. С. 18.
- <sup>29</sup> Чехов М. А. Об искусстве актера. В 2 т. М., 1986. Т. 2. С. 264.
- <sup>30</sup> Roget's Thesaurus of English words and phrases, edited by Betty Kirpatrick, Penguin Books. Ltd, 1988, P. 295-296.
- <sup>31</sup> Ершов П. Е. Импровизация // Театральная энциклопедия. В 5 т. /Сов. энциклопедия, 1963. Т. 2. Стб. 870.
- <sup>32</sup> Корогодский З. Я. Начало. СПб.: СПбГУП, 1996. С. 415.
- <sup>33</sup> Зон Б. В. Рукописи. Встречи со Станиславским. Машинопись с правкой. Архив СПАТИ.
- <sup>34</sup> Хейзинга Й. *Homo ludens*. В тени завтрашнего дня. Пер. с нидерл. /Общ. ред. и послесл. Г.

---

М. Тавризян. М., 1992. С. 60—93.

<sup>35</sup> Макарьев Л.Ф. Театрально-педагогический дневник // Леонид Макарьев. М., 1985. С. 95.

<sup>36</sup> Как рождаются актеры. Книга о сценической педагогике: Коллективная монография / Под ред. В. М. Фильштинского, Л. В. Грачевой. — СПб., 2001. С. 130

<sup>37</sup> Hodson J. and Richards E. Improvisation. Eyre Methuen Ltd, London, 1974. P. 24-25.

<sup>38</sup> Spolin V. Improvisation for the Theater / Northwestern University Press, Evanston, Illinois. 1970. P. 8.

<sup>39</sup> Васильев Ю.А. По страницам «Театрально-педагогического дневника» Л. Ф. Макарьева // Леонид Макарьев. М., 1985. С. 127.

<sup>40</sup> Фильштинский В. М., Васильков Ю. Х. Пластическое воспитание в театральной школе // Как рождаются актеры. СПб., 2001. С. 105.

<sup>41</sup> Демидов Н. В. Искусство жить на сцене. Из опыта театрального педагога. М., 1965. С. 199.

<sup>42</sup> Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб., 1999. С. 89.

<sup>43</sup> K. Johnstone, Don't be prepared. The Loose Moose Theatre Company. Canada. 2003. P. 87.

<sup>44</sup> Станиславский К. С. Работа актера над собой. Ч. 1: Работа над собой в творческом процессе переживания; Дневник ученика // Станиславский К. С. Собр. соч. В 9 т. М., 1988-1999. Т. 2. [Ред. тома и авт. вступ. ст. А. М. Смелянский.] 1989. С. 440.

<sup>45</sup> Фильштинский В. М. На уроках А. И. Кацмана // Кацман А. И. — театральный педагог: Сборник / СПб., 1994. С. 51.

<sup>46</sup> Макарьев Л. Ф. Театрально-педагогический дневник // Леонид Макарьев. М., 1985. С. 133.

<sup>47</sup> Сахновский-Панкеев В. А. Драма. Конфликт. Композиция. Сценическая жизнь. Л., 1969. С. 69.

<sup>48</sup> Демидов Н. В. Искусство жить на сцене. М., 1965. С. 326.

<sup>49</sup> Johnstone K. IMPRO. Improvisation and the theatre. 1982. P. 111.

<sup>50</sup> Кнебель М. О. Вся жизнь. М., 1967. С. 69.

<sup>51</sup> Рождественская Н. В. Проблемы сценического перевоплощения. Л., 1978. С. 113-114.

<sup>52</sup> Туманишвили М. И. Режиссер уходит из театра. М., 1983. С. 181.

<sup>53</sup> Чехов М. Литературное наследие. В 2 т. Т. 2. Об искусстве актера. М., 1986. Т. 2. С. 201.

<sup>54</sup> Петров В.В. Мастер набирает курс // Диагностика и развитие актерской одаренности. Сб. научных трудов / Ред. колл.: В.Н. Галендеев, Ю. А. Смирнов-Несвицкий и др. Л.: ЛГИТМиК, 1986. С. 89.

<sup>55</sup> Петров В. В. Мастер набирает курс. С. 98

<sup>56</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. В 9 т. М., 1988-1999. Т. 3.: Работа актера над собой. Ч. 2: Работа над собой в творческом процессе перевоплощения / Вступ. ст. Б. А. Покровского. Общ. ред. А. М. Смелянского. 1990. С. 496.

<sup>57</sup> Кох И. Э. Основы сценического движения. Л., 1970. С. 451— 452.

<sup>58</sup> Корогодский З. Я. Начало. СПб., 1996.

<sup>59</sup> Табаков О. П. Из моего опыта определения и развития актерской одаренности // Диагностика и развитие актерской одаренности. Сборник научных трудов / Ред. коллегия: В. Н. Галендеев, Ю. А. Смирнов-Несвицкий и др. Л.: ЛГИТМиК, 1986. С. 133-141.

<sup>60</sup> Фильштинский В. М. Что скрывается за терминами / Балтийские сезоны. 1993. № 7. С. 86-90.

<sup>61</sup> Зон Б. В., Сойникова Т. Г. О воспитании актера // Наука о театре. Межвузовский сборник трудов преподавателей и аспирантов. Л., 1975. С. 369- 400.

<sup>62</sup> Корогодский З. Я. Начало. СПб., 1996. С. 371.

<sup>63</sup> Зон Б. В. Воспитание актера // Искусство и жизнь. 1940. № 3. С. 6—9.

<sup>64</sup> Кох И. Э. Основы сценического движения. Л., 1970. С. 28.

<sup>65</sup> Корогодский З. Я. Начало. СПб., 1996. С. 391.

<sup>66</sup> Редгрейв М. Маска и лицо. Пути и средства работы актера. Пер. с англ. / Предисл. А. А. Аникста. М., 1965. С. 210.

<sup>67</sup> Стенограмма встречи П. Н. Фоменко с преподавателями СПГАТИ 24. 05. 99. Архив СТД.