

СЦЕНИЧЕСКИЙ ЭТЮД КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ИМПРОВИЗАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Козодаев П.И.

Россия, Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова

Подлинная жизнь человеческого духа на сценических подмостках, утверждаемая К.С. Станиславским, определила основные тенденции развития русской театральной школы – школы, дающей будущему актеру, с одной стороны, возможности глубинного психологического освоения роли, и, с другой, легкость и свободу сценического существования в условиях вымысла.

Однако сценическая (актерская) свобода не рождается в одночасье и, как правило, является результатом длительного, кропотливого, осознаваемого труда и учения. Недаром К.С. Станиславский свое понимание таланта в актерской профессии связывал с огромным желанием работать, с высокой степенью трудоспособности, подтверждая тем самым не приходящее значение диалектического закона перехода количественных изменений в качественные.

Качественные изменения на определенном этапе овладения актерской профессией (по К.С. Станиславскому) должны быть выражены в умении ученика действовать на сцене органично, продуктивно и целесообразно. Другими словами его «сценическое действие» (термин С. Гиппиус) [1], оправданное мотивом и хотением, должно содержать в себе спонтанно рождаемые, естественные эмоции, реакции и оценки на происходящее в соответствии с развитием той или иной сцены. При этом ученик должен обладать такой степенью свободы, которая позволяла бы ему во время сценического повтора и действуя в тех же предлагаемых обстоятельствах, находить новые оттенки красок, новые приспособления, то есть *импровизировать*.

Между тем выработка у современного студента именно этой качественной характеристики является сегодня довольно сложной педагогической проблемой. Понятие импровизации в искусстве в большей степени связано с музыкальным джазовым исполнительством. В словаре специальных терминов, прилагаемом к книге Дж. Коллиера «Становление джаза» В. Озеров дает, возможно, одно из наиболее полных определений термина «импровизация»: «Импровизация (*Improvisation – от лат. Improvisus*) - непредвиденный, неожиданный, внезапный. Метод творчества в музыке и некоторых других видах искусства, предполагающий создание произведений в процессе свободного фантазирования, экспромтом. В музыкальной импровизации нет разделения функций композитора (сочинение музыки) и исполнителя (интерпретация); они образуют органическое единство и осуществляются музыкантом-импровизатором одновременно...» [2].

Нечто подобное мы можем наблюдать и в игре талантливого драматического артиста, когда он, «присваивая» текст роли, написанный драматургом, становится и автором и интерпретатором сценического образа. В подтверждение этому в ряде энциклопедических источников мы находим схожее, по сути, определение «импровизации» уже относящееся к театральному (актерскому) искусству. «Импровизация в театре – игра актёра, основанная на его способности строить сценический образ, действовать и создавать собственный текст на заданную тему или в обстоятельствах, предусмотренных сценарием, творя без предварительной подготовки, во время представления» [3, с. 164].

Истинное актерское творчество всегда предполагает наличие импровизации. К. С. Станиславский утверждал, что если действия актера в роли подлинны, продуктивны и целесообразны, если они совершенно искренни и выполняются с полной непосредственностью, то они не могут быть точно повторяемы при каждом показе спектакля и, следовательно, содержат в себе импровизацию [4].

Сегодня искусство импровизации составляет один из основных элементов современной театральной педагогики. «Еще К.С. Станиславский размышлял над тем, как бы изобрести средства, которыми можно было бы освободить организм актёра от клише и дать ему наибольшую свободу для творчества» [5]. Именно поэтому многие театральные педагоги в процессе преподавания дисциплин, связанных с освоением актерского мастерства, наряду с апробированным годами театрально-педагогическим опытом, пытаются внедрять в учебный процесс новые методики и технологии, связанные с получением учениками навыков сценической импровизации [6].

При этом безусловным в своей универсальности и применимости в различных методиках остается такой театрально-педагогический прием, как учебный *сценический этюд*. Расхождение исследователей и практиков театральной педагогики в отношении к этюду заключается лишь в том, что одни видят этюд как некое законченное произведение, заключающее в себе событие, другие же представляют этюд как сценический набросок, принципиально незафиксированный отрезок сценического действия.

Осознание учебного этюда как незафиксированного отрезка сценического действия определяет, на наш взгляд, педагогически верное направление в освоении современного актерского искусства в целом и актерской импровизации в частности. Об этом же говорит и С. А. Бенкендорф, подтверждая, что фиксация найденного в этюде приведет к потере непосредственности и снизит увлеченность ученика самим процессом импровизации [7].

Однако именно здесь и возникает проблема, связанная с практическим осуществлением задачи приобретения учеником навыков к импровизационному действию на сценической площадке.

В этом смысле представляет интерес методика, разработанная кандидатом искусствоведения, профессором РАТИ (ГИТИС), режиссёром, заведующим кафедрой режиссуры ГИТРа П.Г. Поповым.

Автору данной статьи довелось быть участником нескольких творческих семинаров, проводимых этим замечательным театральным педагогом и в последствие апробировать в своей педагогической практике предложенные им положения и идеи, связанные с импровизационным взаимодействием двух партнеров в условиях сценического этюда. Со временем эти идеи не устарели, а, наоборот, окрепли и приобрели очертания структурированной методики обучения, дополненной рядом упражнений из собственного педагогического опыта.

Рассмотрим подробнее суть данной методики.

Методика импровизационного взаимодействия партнеров в условиях сценического этюда (позволим её называть именно так) представляет собой логическую цепь последовательно сменяющихся этапов, на каждом из которых ученик, выполняя определенную творческую задачу, тем самым, осваивает один из элементов, включенных в общий процесс сценической импровизации. Выполнение первой творческой задачи раскрывает в ученике возможности для осознания и реализации последующей задачи, которая, в свою очередь, рождает в нем новые творческие притязания и открытия, опосредованно высвобождая его творческий потенциал и подводя к главной цели – умению импровизировать. Вместе с тем, каждый из этапов можно оценить как процесс освоения того или иного элемента актерского мастерства, которые в конечном итоге сливаются в общий творческий процесс импровизационной игры на сценической площадке. Этюды-импровизации реализуются учениками на завершающем этапе обучения.

Первый этап призван адаптировать ученика к сценическим условиям, к условностям публичности. Достижение свободы, естественности, целесообразности и органичности на сценической площадке – задача не из легких. И, как правило, данная задача на начальном этапе обучения актера в полной мере не осознается ни студентом, непонимающим «как быть органичным и целесообразным», ни педагогом, упорно требующим от учеников «естественности».

В данном отношении П.Г. Попов предлагает два простых упражнения.

Одно из них формулируется следующим образом. На публичное обозрение ставится стул и вызывается ученик, которому предлагается сесть и посидеть на этом стуле несколько минут. Конкретной задачи при этом не ставится. Вот как описывает выполнение этого задания студентами П.Г. Попов: «...То, что происходит далее удивительно интересно. Уже здесь проявляется человеческий характер, вырисовывается индивидуальность. Все сидят по-разному. Кто-то от смущения готов провалиться сквозь стул, ножки складывает кренделем, глаза не смеет поднять, вообще не знает, куда себя деть. Кто поразвязнее начинает кривляться, кокетничать с залом. И только те, кто посознательнее достанут записную книжку, начнут листать ее, делать в ней какие-то пометки, почитают книгу, газету, наконец, просто начнут увлеченно смотреть на что-то за окном – короче говоря, займутся делом. И уже на примере этого задания становится понятно, чем отличается бесцельное существование на площадке и целесообразное. И как, оказывается, легко преодолеть человеку любое время публичного пребывания на сцене, если он занят делом, и как это пребывание мучительно, когда дела нет» [8, с 49-50].

Другое упражнение, рассматриваемое на данном этапе, откорректировано правильной постановкой задачи. Ученику, вышедшему на сценическую площадку, предлагается, сидя на стуле и ничего не показывая специально для зрителей, сосредоточиться на каком-либо своем воспоминании и постараться этот эпизод подробно восстановить в памяти. Задача присутствующих зрителей (учеников) постараться определить характер этого воспоминания. По мнению П.Г. Попова, главным здесь является то, чтобы внушить ученикам, что выполняя упражнение, они не имеют права ничего иллюстрировать, обозначать, комментировать мимикой, движением, жестами. Только полная сосредоточенность на воспоминании. И когда эта сосредоточенность достигнута, начинаются неожиданные эмоциональные прорывы – неудержимый смех или произвольные слезы, рыдания [8, с. 51]. Для дальнейшей активизации данного упражнения можно задавать ученику определенный характер воспоминания, попросить его вспомнить что-то смешное или, наоборот, драматическое.

В наглядном сопоставлении и осознании двух простых упражнений ученик понимает самую суть верного способа сценического существования. Он убеждается в том, как интересен и выразителен человек, если он правдив и искренен, если ничего не играет; как человек, даже еще не производящий никаких внешних действий, обладает способностью к сильнейшему воздействию на зрителя и может передать зрителю самую разнообразную информацию.

На втором этапе ученикам предлагается освоить цикл упражнений, связанный с общением партнеров. Данные упражнения К.С. Станиславский относил к разделу «лучеиспускание и лучевосприятие». Достижение подлинного общения, полностью исключаящего обозначение и имитацию, является главной целью данного этапа.

В качестве ключевого упражнения П.Г. Попов предлагает следующее. «Два человека садятся друг напротив друга в профиль к зрителю. Один задумывает простое физическое действие, которое можно осуществить в аудитории (что-нибудь принести, открыть или закрыть дверь, окно, попрыгать, спеть что-нибудь и т.д.), и ничего не показывая, не изображая, не прибегая к помощи мимики, должен исключительно на уровне энергетического воздействия попробовать попросить своего партнера выполнить это действие» [8, с.55]. Задачей принимающего партнера является попытка интуитивного улавливания передаваемого мысленного импульса другого партнера и совершение какого-либо действия. Правильное угадывание действия является желаемым результатом.

Однако стоит оговориться, что конечный результат здесь совсем не важен. Не важно, верно ли партнер угадал передаваемый импульс. Важен сам факт совершения поступка в условиях данного упражнения, что, в конечном итоге, направляет ученика в правильное русло понимания действенной природы актерской профессии.

Различных упражнений, связанных с процессами «лучеиспускания и лучевосприятия», должно быть много, а точнее, очень много. Поскольку подобный тренаж воспитыва-

ет в ученике так необходимую для актерского творчества способность естественного восприятия, реагирования, формирует в нем верное самоощущение на сценической площадке.

Вместе с тем, данные упражнения «помимо того, что они готовят партнеров к сценическому общению, еще и способствуют формированию у студента привычки мыслить действием, поступком, мыслить собственным телом» [8, с.58].

Следующий этап обучения связан с необходимостью понимания учениками продуктивности и целесообразности передачи и приема словесной информации в процессе сценического общения. Избирательность и значимость произносимых слов здесь приобретают основополагающий смысл.

Значение слова как одного из возможных вербальных средств максимально усиливается в ситуации отсутствия зримого психофизического контакта партнеров по общению – например, в ситуации общения по телефону. На учебных занятиях, используя простую ширму и, рассадив по обе её стороны двух учеников, можно легко создать условия «незримого» контакта партнеров. Если же ширмы нет, партнеров можно развести по разным углам аудитории, посадив их на стулья, спинами друг к другу и дать им возможность использовать в качестве реквизита сотовые телефоны. Вот и все неказистые приготовления к довольно сложному по своей сути упражнению.

В качестве условий упражнения двум ученикам предлагается в «режиме телефонного разговора» договориться о встрече. При этом ведущим обстоятельством выступает то, что партнер, которого приглашают, не должен знать расположения места встречи. А партнер, который приглашает, должен настолько убедительно и точно передать информацию о дороге к месту встречи, чтобы у приглашенного не возникало никаких сомнений в понимании направления следования. При этом одним из критериев правильности выполнения данного упражнения выступает реальное представление всех ориентиров дороги как у партнера, которого пригласили на встречу, так и у учеников-зрителей, наблюдающих за ходом выполнения упражнения. Если же этого не происходит, задача не считается выполненной.

И вот партнеры на площадке... - Привет. Как дела? - Нормально. - У меня день рождения. Приглашаю. - А как до тебя добраться? - Очень просто, слушай. И далее, следуют пространственные объяснения дороги. Начало упражнения, как правило, происходит непринужденно, в привычном облегченном «трепе». Но вот участник, которого приглашают, что-то не понял. Переспрашивает, вынуждая своего партнера подбирать другие, более точные слова. Постепенно рождается искомое напряжение, конфликт, обусловленный взаимным желанием партнеров понять друг друга. А для этого необходимо в процессе общения подбирать соответствующие слова, отделять главное от второстепенного, отбирать точные, значимые, характерные признаки, отсекая лишнее и ненужное. И все это надо делать здесь и сейчас, на сценической площадке, на глазах у зрителей.

Вот здесь то, на примере подобным образом организованных упражнений, ученики отнюдь не теоретически понимают самую суть словесного действия. Они начинают по-другому ощущать сценическое время, «научаясь отличать бесцельную болтовню от слова, спровоцированного необходимостью обстоятельств, действенной задачей, мотивом поведения...» [8, с.63].

Очередным важным моментом в обучении навыкам импровизационного действия выступает череда упражнений «интервью». Обосновывая целесообразность данного упражнения, П.Г. Попов полагает, что «всякую ситуацию, так или иначе, можно рассматривать как форму интервью. Исповедь, допрос, прием у врача, экзамен, телефонный разговор – все это своего рода «интервью». Меняются предлагаемые обстоятельства, характеры участников, их цели, суть остается. Таким образом, освоив в упражнении природу обмена вопросами и ответами, оставаясь при этом полностью в ситуации «Я в предлагаемых...», студент делает существенный шаг в направлении к импровизационному взаимодействию на заданную тему» [8, с.65].

Определяя суть упражнения как интервью, изначально мы должны объяснить участникам бессмысленность всякой игры в «телестудии», «телекамеры», «микрофоны». Одним из качественных показателей выполнения данного упражнения выступает возникновение подлинных отношений, при которых одному из партнеров (интервьюеру) задающему вопросы, удается набрать максимум интересной информации о другом партнере. При этом партнер, отвечающий на вопросы интервьюера, имеет право на свою степень искренности, откровенности и открытости. Цель упражнения считается достигнутой при состоянии абсолютной погруженности в тему интервью, обоюдной заинтересованности и полном психофизическом раскрепощении партнеров.

Постоянно меняя темы интервью, смещая акценты то в одну, то в другую сторону, сознательно нарушая статику упражнения (не обязательно, чтобы партнеры сидели друг напротив друга, они могут быть расположены совершенно иначе), проводя упражнения в различных предлагаемых обстоятельствах («дождь», «холодно или жарко», «очень хочется есть», «нужно спешить, очень мало времени» и т.д.), педагог тем самым помогает ученикам в условиях сцены освоить так называемую «универсальную модель ситуации», где может произойти все что угодно, где невозможно запрограммировать реакции на происходящее, где непредсказуемые проявления партнера ставят ученика в такие обстоятельства, когда он не знает, что произойдет с ним через секунду. Таким образом, в упражнении создаются условия спонтанности, подлинности сиюминутного действия.

Центральным в многообразном цикле данных упражнений выступает интервью на тему воображаемого события, где партнеры, все так же оставаясь в условиях «Я в предлагаемых обстоятельствах», погружаются в фантазирование.

Ситуация может выглядеть так, что с одним из партнеров, у которого берут интервью, по прошествии нескольких лет произошли неожиданные события, изменившие его жизнь («встреча с инопланетянами», «головокружительная карьера знаменитости», «тюремный срок», «открытие экстрасенсорных возможностей», «жизнь после авиакатастрофы» и т.д.). Сообщение об этом делает интервьюер, изначально вводя интервьюируемого в замешательство («стопор»). Однако, через некоторое время, преодолевая в себе внутренний кризис, партнер, у которого берут интервью, постепенно принимает вымышленную ситуацию. И вот мы видим, как у нас на глазах, здесь и сейчас, вымышленные предлагаемые обстоятельства, событие, якобы с ним произошедшее, неуловимо влияют на его поведение, на манеру держаться, думать, говорить.

Провоцирование неожиданными вопросами с одной стороны, постоянный поиск логического оправдания ситуации при ответах на эти вопросы, с другой стороны, создают ту необходимую «цепку» (по К.С. Станиславскому), которая определяет суть сценического общения в рамках упражнения «интервью». А если к этому добавляется увлеченность учеников, «драйв», который они испытывают в процессе данного упражнения, убедительно рисуя, то чего с ними на самом деле не происходило, то можно переходить к заключительному этапу – этюдам-импровизациям на заданную тему.

Следует оговориться, что создать условия, эффективно способствующие импровизационному взаимодействию участников в сценическом этюде не просто. Рассматривая данную педагогическую проблему, С.А. Бенкендорф справедливо отмечает, что, к сожалению, в театрально-педагогической практике часто наблюдаются случаи, «когда задания на импровизацию, в угоду внешней увлекательности, предлагают такие неправдоподобные условия, что выполнение их приводит к недопустимому наигрышу и изображению чувств; с другой стороны, встречаются задания настолько мелкие, что сами по себе не могут возбудить фантазию, поэтому выполняются сухо, без увлеченности».

Наиболее убедительными, в контексте рассматриваемой методики, представляются этюдные задания на импровизацию по карточкам, сформулированные П.Г. Поповым.

Для импровизационного взаимодействия партнеров в сценических условиях, безусловно, должна быть задана тема, то есть определен тот круг предлагаемых обстоятельств,

обозначены те условия игры, которые способны спровоцировать конфликт и его разрешение через действие.

Основополагающими факторами формирования этюдного упражнения здесь выступают карточки. Карточки разложены по пяти разделам, каждый из которых содержит в себе один из наиболее важных параметров для будущей импровизации двух партнеров. В качестве данных параметров выступают такие, как «исходное событие», «место действия», «предмет борьбы», «действенная задача», «мотив к действию».

Карточка «исходное событие» (освобождение, катастрофа, праздник, предательство, прозрение и т.д.) призвана определить причины начала конфликта, объединить участников будущего этюда в предшествующем происшествии.

Карточка «место действия» (квартира, концертный зал, крыша многоэтажки, автобусная остановка, подвал, пещера и т.д.) уточняет обстоятельства, влияющие на характер действия, способствует возникновению сценической атмосферы.

Карточка «предмет борьбы» (жизненное пространство, лидерство, вера, деньги, наследство, убеждения и т.д.) обостряет конфликт, активизируя и направляя участников будущего этюда в поле борьбы за конкретные цели и идеалы.

Карточка «действенная задача», определяющая внешнюю сторону действия (убедить, выгнать, разжалобить, ободрить, растрогать и т.д.) и карточка «мотив к действию», характеризующая его (действия) подсознательную сторону (любовь, ревность, щедрость, скупость, бескорыстие, тщеславие и т.д.), связаны с характеристиками индивидуального поведения участников этюда.

Свободное сочетание вышеописанных параметров, которое осуществляется при выборе карточек, способно активизировать фантазию участников будущего этюда, помогает им смоделировать ситуацию для сценического исполнения, а навыки, полученные из предшествующих этапов обучения, обеспечивают способы импровизационного взаимодействия на сценической площадке.

Таким образом, рассматривая данную методику обучения, следует отметить её позитивное педагогическое влияние на формирование импровизационных способностей будущих актеров, которое выражается:

- в преодолении учеником пугающего (на начальном этапе обучения) фактора публичности, посредством осознанного переключения внимания с себя на процесс действия, что позволяет обрести своеобразную защиту, ощутить пресловутую «четвертую стену»;
- в освоении учеником основ органического взаимодействия партнеров (понимание игры как реагирование на действие партнера);
- в выработке у ученика отношения к произнесению слова на сцене как мотивированной необходимости;
- в создании эффективных условий подлинности непреднамеренного, спонтанного действия в учебном этюде.

Литература

1. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб., 2001.
2. Коллиер Дж. Становление джаза. М., 1984.
3. Большая советская энциклопедия: в 30 т. /гл. ред. А.М. Прохоров. М., 1972. Т 10.
4. Станиславский К.С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания. М., 2002.
5. Морено Я. Л. Психодрама. М., 2001.
6. Макарова Л.Н., Козодаев П.И. Педагогический потенциал функций любительского театрального искусства // Искусство и образование. 2008. № 3. С. 117-126.
7. Бенкендорф С. А. Импровизация как элемент актерского и режиссерского мастерства // Мастерство режиссера. М., 2002.
8. Попов П.Г. О методе. Театральная педагогика. Режиссура. М., 2005.