

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Санкт-Петербургская государственная академия
театрального искусства

На правах рукописи

РГБ ОД

ГАНЕЛИН
Евгений Рафаилович

**ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ
И ЛЮБИТЕЛЬСКИЙ ТЕАТР**

Специальность: 17.00.01. «Театральное искусство»

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата искусствоведения

Санкт-Петербург
2000

Работа выполнена в Санкт-Петербургской Государственной Академии
театрального искусства

- Научный руководитель** — з. д. и., профессор В. В. Петров
- Консультант** — доктор искусствоведения профессор
Л. И. Гительман
- Официальные оппоненты** — доктор искусствоведения
Ю. А. Смирнов-Несвицкий
кандидат искусствоведения
В. П. Фунтусов
- Ведущая организация** — Российский гуманитарный универси-
тет профсоюзов

Защита состоится « 14 » ноября 2000 г. в 15 час. 00 мин.
На заседании Диссертационного совета по адресу: Санкт-Петербург,
ул. Моховая д. 35., ауд. 418.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке СПбГАТИ (Мохо-
вая ул., 34),

Автореферат разослан « 9 » октября 2000 г.

Ученый секретарь
Диссертационного совета:
кандидат искусствоведения

С. И. Мельникова

46 733.3(2)7р. 0

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИССЕРТАЦИИ

Актуальность проблемы. Современное знание о состоянии педагогики в любительском театре помимо практических потребностей, представляет интерес в плане изучения истории развития театральной мысли, а значит и в формировании будущего любительской сцены. Сдвиги в области театральной эстетики, теории и практики театральной педагогики делают немыслимым постоянство методических установок. Нелепо было бы отвергать ценность опыта и традиций, как и предполагать возможность развития теории и практики педагогики любительской сцены без постоянного научного анализа и практического поиска.

Любительский театр играет крайне важную роль в культурной жизни общества. Это и сохранение традиционных нравственно-эстетических устоев, традиций, присущих нашей культуре, воспитание бескорыстного служения любимому делу, чувства коллективизма. Именно эти аспекты социокультурной жизни в настоящее время требуют особого внимания со стороны всех, кому небезразлично состояние дел в духовной жизни общества. Состояние профессиональной сцены во многом обуславливается состоянием театра любительского, так как именно в нем появляются не только новые творческие кадры, но и многие художественные идеи, дающие направление развития профессионального искусства и театральной педагогики в целом. Точно так же можно говорить о глубоком влиянии профессиональной театрально-педагогической мысли на процессы, происходящие в сфере педагогики любительского театра. Поэтому полезно выйти из привычной профессиональной среды, чтобы избежать опасной замкнутости, произвольно складывающегося стереотипа мышления, стагнации. Неприятне догматизма, постоянный поиск — вот тот путь, который проложил К. С. Станиславский в педагогике. Г. А. Товстоногов говорил об этом так: «...что меня потрясает, это его мужество и храбрость. Завоевав мировую славу, он написал книгу „Моя жизнь в искусстве“, в которой тщательно и сурово перечислил и проанализировал все свои ошибки. Ошибки, а не победы. Кто сейчас так рискнет?»¹

Автором предпринято концептуально-целостное рассмотрение основных проблем педагогики в детском и взрослом любительском театре, с разработкой необходимых методологических подходов.

Цель и задачи работы — исследование истории русской театральной педагогики в области детского и взрослого любительского театра, обобщение особенностей нынешнего состояния теории и практики преподавания основ актерского мастерства в любительском коллективе, определе-

¹ Товстоногов Г. Зеркало сцены. Л., 1980. С. 50.

ние основных научно-методических, практических перспектив, которые вытекают из анализа существующих педагогических приемов и методов. Предметом исследования является опыт, накопленный русской театрально-педагогической мыслью XIX—XX вв., опыт современной российской театральной школы, в той его части, которая связана прямо или опосредованно с развитием любительской сцены.

1. Настоящее исследование предпринимается с целью систематизации обширного материала по теории и практике педагогики в любительском театре. Важным представляется выявить как общие, так и специфические педагогические принципы работы с детьми и взрослыми. Предложенная диссертация не претендует на изучение вопроса в целом. Ее цель – рассмотреть некоторые аспекты педагогики любительского театра, связанные с комплексным поэтапным освоением детьми, а позже взрослыми любителями азов актерского дела, включающих в себя основы владения сценическим действием, первые шаги в постижении сценического характера, элементы сценической речи, сценического движения.

2. Одной из существенных задач работы является изучение роли любительского театра в современном обществе, связанных с ней этических и эстетических принципов организации и функционирования любительской сцены. Педагогическая практика во многом связана с тем, какое место занимает любительство в социальной жизни. Автор попытался осуществить такой анализ не только на примере российских любительских театров, но и на примере изучения истории и сегодняшней практики любительского театра Аландских островов (автономная территория Финляндии, заселенная шведами).

3. Автор делает попытку выработки единых теоретических и практических принципов подготовки актера–любителя разного возраста не только на основе систематизации, сопоставления и обобщения различных точек зрения деятелей театральной педагогики на изучаемый вопрос, но и путем анализа собственного педагогического опыта (упражнения, методические разработки). Эти подходы к работе с любителями не претендуют на универсальность, в них отражен лишь один из возможных современных научных взглядов на проблемы воспитания актера–любителя.

В задачу диссертанта входит анализ методик, принадлежащих разным театрально-педагогическим школам, установление происхождения той или иной методики, того или иного способа работы. Автор пытается изучить закономерности формирования определенной школы работы с актером–любителем в условиях быстро меняющегося, противоречивого современного театрального процесса, проанализировать принципиальные педагогические подходы, используемые в работе с любителями, как в студии, так и при постановке спектакля.

Методология исследования. Научной базой разработки вопросов театральной педагогики является целый ряд наук, вовлеченных во взаимодействие. Для этого изучение должно опираться на метод комплексного исследования. Диссертант обосновывает необходимость сотрудничества наук на общем фундаменте театрально-педагогической мысли (включая школу профессионального театра). На этой основе он применяет при рассмотрении проблем театральной педагогики различные научные взгляды из области истории и теории театра, общей и детской педагогики, дидактики, психиатрии, психологии, философии, искусствоведения, истории, социологии, других смежных дисциплин.

Научная новизна работы. В настоящей работе автором предпринимается попытка связать воедино методику и принципы работы с детьми, начиная с семилетнего возраста, с методикой подготовки взрослых актеров любителей. В диссертации делается акцент на последовательность обучения, на преемственность его этапов. Эта область театральной педагогики в теории и практике советской и российской театральной науки развита не так основательно. Из работ, посвященных этой проблематике стоит упомянуть книгу Ю. И. Рубиной и других авторов «Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью»,² работу художественного руководителя знаменитого Театра Юношеского Творчества (ТЮТ) Е. И. Сазонова «Город мастеров»,³ в которой анализируются педагогические будни коллектива, построенного по «цеховому» признаку, когда каждый студиец должен пройти азы почти всех театральных профессий, начиная с монтировщика или бутафора. Любопытные данные, относящиеся к организации, репертуару и педагогике в школьной самодеятельности можно найти в работах Н. Н. Хрулева,⁴ Е. Д. Селивановой,⁵ других авторов. С сожалением приходится констатировать, что речь идет о работах написанных довольно давно, относящихся к 60—80 годам, времени расцвета школьной самодеятельности. Внимание, которое уделялось в то время вопросам развития детского творчества, не идет ни в какое сравнение с настоящим положением дел в этой сфере; дело практически брошено на произвол судьбы, лишено серьезной государственной поддержки, публикации разрозненны и редки.

Стоит также заметить, в последние годы предпринимаемое исследование — одно из немногих, если не единственное, посвященное проблемам

² Рубина Ю. И. и др. Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью. М., 1974.

³ Сазонов Е. И. Город мастеров: Из опыта работы театра юношеского творчества Ленингр. дворца пионеров им. А. А. Жданова. М., 1984.

⁴ Хрулев Н. Н. За школьным занавесом: Записки педагога. М., 1970.

⁵ Селиванова Е. Д. Театрально-литературные композиции в школе. М., 1982.

педагогике любительской сцены. Почти никто из авторов в последнее время не предпринимал сколько-нибудь серьезных попыток освещения вопросов театральной любительской педагогики в том объеме, который соответствовал бы значению темы. Анализируя опыт профессиональной театральной педагогики, автор опирается на те элементы этого опыта, которые, как представляется диссертанту, в наибольшей мере применимы в работе с актерами-любителями.

Научно-практическая значимость исследования. В диссертации собран и обобщен оказавшийся доступным автору материал по театральной педагогике любительской сцены. Теоретическое значение диссертации определяется возможностью применения ее основных выводов на практике. Материалы диссертации могут быть использованы в историко-культурных исследованиях, а также теоретиками и практиками искусства, деятельность которых непосредственно связана с предметом исследования — театральной педагогикой любительского театра, в спецкурсах и мастер-классах для руководителей детских и взрослых любительских коллективов, курсах для аспирантов драматических факультетов, учтены при разработке методических пособий и учебников для актерских и режиссерских классов ВУЗов, готовящих кадры для работы с любителями, и гуманитарных факультетов высшей школы иного профиля. Вместе с тем, практические программы, упражнения и методические разработки, изложенные в приложениях к настоящей работе, могут оказать весомую помощь всем энтузиастам любительского театра в повседневной студийной и сценической практике.

Апробация работы. Основные положения диссертации отражены в работах, опубликованных автором: «Школьный театр»,⁶ «Дела актерские».⁷ Теоретические и практические разработки автора неоднократно использовались в работе со студентами СПбГАТИ, студией театра ЛГУ (СПбГУ), в мастер-классах «Любитель 97, 98 и 99» для артистов любительских театров Санкт-Петербурга, молодежью студенческого театра «Глагол» СПбГТУ, в мастер-классе для артистов театральных союзов и опытных любителей Северных стран в Копенгагене в 1996 г., в мастер-классе для артистов-любителей Финляндии в Мариенхамне (1998, 1999, 2000 гг.). Автор неоднократно на протяжении многих лет принимал участие в симпозиумах, теоретических дискуссиях, практических семинарах в Lee Stasberg Theater Institute (США, 1991), III International M. Chekhov Workshop (Forest Row, England, 1995), Nordens Teatersdage (Copenhagen, 1996) и других. Многие принципы использованы и в его практической

⁶ Ганелин Е. Р. Школьный театр. СПб., 1999.

⁷ Ганелин Е. Р., Богданов В. А. Дела актерские. СПб., 1997.

работе педагога СПбГАТИ, актерской работе, которой автор занят в театре им. В. Ф. Комиссаржевской.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, и заключения. Кроме того, в конце работы содержатся три приложения. Диссертация завершается библиографией, в которую включены 227 наименований работ представителей разных областей знания по указанной теме, и оглавлением.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении автором определяется цель и задачи исследования, анализируется литература вопроса, приводятся основные вехи зарождения и становления русской любительской сцены. Источники, на которые опирается исследование, разделяются по следующим группам:

1. Исследования по истории и теории русского любительского и советского самодеятельного драматического искусства XVIII—XX вв.
2. Исследования по проблемам теории и практики воспитания актёр-любителя, специальная литература по вопросам профессионального актёрского мастерства.
3. Специальная литература по общей и детской педагогике, психиатрии, психологии, социологии.
4. Театральная мемуаристика.
5. Эмпирический материал (записи интервью, результаты анкетирования, записи и разбор упражнений).

Возникновение любительского театра в России относится к середине XVIII в. Несмотря на довольно широкое увлечение театром самых разных социальных слоев русского общества, говорить о театральной педагогике, как о науке до появления трудов К. С. Станиславского не приходится. С. С. Данилов в качестве примера приводит слова одного из тургеневских персонажей рассказа «Льгов»: «Вот меня возьмут и нарядят; я так и хожу наряженный, или стою, или сижу, как там придется. Говорят: вот что говори. Я и говорю. Раз слепого представлял. Под каждую веку мне по горшине положили. Как же!»⁸

Истории и теории самодеятельного искусства посвящен коллективный двухтомный труд обобщающего характера «Самодеятельное художественное творчество в СССР. Очерки истории».⁹ В нем сформулированы общие цели педагогики, связанной с самодеятельным творчеством:

⁸ Данилов С. С. Очерки по истории русского театра. М., 1948., С. 147.

⁹ Самодеятельное художественное творчество в СССР: Очерки истории: В 2-х т. / Редкол.: Л. П. Солнцева (пред.) и др. СПб., 2000.

- творческие
- просветительские
- досуговые

Опираясь на современное понимание функций художественной культуры, авторы определяют место самодеятельного театра в общекультурном процессе, выявляют основные формы его развития в советское время, жанры: агитсуды, политкарнавалы, студии Пролеткульта, живые газеты, политдейства, сельский театр, массовки, народные театры, молодежные, школьные, агитбригады, ТРАМы, студенческие театры эстрадных миниатюр, театры-студии и т.п. А. П. Шульпин и В. Б. Блок уделяют большое внимание структуре педагогического процесса в студиях 20—30-х годов (обучение основам актерского мастерства, дикции, гриму, пластике, истории театра, общественно-политическим вопросам). Вместе с тем, они не касаются вопросов содержания и методов обучения тем предметам, которые они рассматривают.¹⁰

Л. П. Солнцева выделяет театр-студию 80-х годов, как уникальное явление самодеятельного театра советского периода. Именно этот этап развития самодеятельного театра, связанный с массовой попыткой перехода любителей в ряды профессионалов обогатил театральную жизнь страны новыми театральными педагогическими идеями, именами, но не открыл новых путей обновления театральной культуры, на что так рассчитывали сторонники эксперимента «Театр-студия на коллективном подраде».¹¹

Из числа работ, обобщающих направления поисков современной любительской педагогики, выделяется статья Н. Г. Михайловой «О некоторых особенностях художественной самодеятельности».¹² В ней автор ставит вопрос о единстве предмета обучения (актерское мастерство) и многих педагогических методов любительской и профессиональной школы. Высокий уровень специальной подготовки руководителя, его соответствие требованиям, предъявляемым к педагогу профессиональной школы, обеспечивают и высокий уровень работы в коллективе. Н. Г. Михайлова подчеркивает, что речь идет о сильных коллективах, ставящих перед собой не только «досуговые» задачи, предъявляющие к себе серьезные эстетические требования: «Установка „учиться у профессионалов“ сыграла большую роль в становлении и развитии самодеятельности, особенно видов,

¹⁰ Блок В. Б., Шульпин А. П. Самодеятельный театр на рубеже 20—30-х годов. Основные тенденции. ТРАМы. // Самодеятельное художественное творчество в СССР. Очерки истории. Т. 1. СПб., 2000.

¹¹ Солнцева Л. П. Театры-студии. 1980—начало 1990 годов. // Самодеятельное художественное творчество в СССР. Очерки истории. Т. 2. СПб., 2000. С. 238

¹² Михайлова Н. Г. О некоторых особенностях художественной самодеятельности. // Традиции, мастерство, восприятие. М., 1985.

воспроизводящих профессиональный аналог... эта установка определяет и традиции, восходящие к художественным принципам и нормам профессионального искусства разных видов, и тип мастерства, связанный с овладением этими нормами как в техническом, так и в более широком смысле — приближения к совершенству в искусстве, и формы обучения, повторяющие в облегченном виде те, что сложились в профессиональной сфере и рассчитаны на специальный более или менее длительный „период ученичества“, предшествующий выходу на публику.»¹³

Литература, посвященная педагогике и практике любительского театра, представлена как именами широко известны авторов, рассматривавших театр любительский не только как «полигон» для профессионального, а как самостоятельное явление художественной культуры, (К. Л. Рудницкий,¹⁴ С. М. Осовцов¹⁵ и др.), так и работами, имевшими практическое значение в свое время и несущими на себе его отпечаток. Стоит лишь добавить, что большой интерес представляет работа Л. Б. Шехтмана «Искусство миллионов»,¹⁶ в заключительных главах которой рассматриваются вопросы взаимодействия профессионального и самодеятельного искусства, литературные серии «Мастера искусств — участникам художественной самодеятельности», «Библиотечка в помощь художественной самодеятельности», в которой публиковались Н. М. Горчаков, Б. Я. Петкер, М. А. Ульянов, М. А. Захаров, другие видные деятели нашей сцены, «Народные театры» и «Народные театры России», библиотека «Знание», (серия «Искусство»), «В помощь лектору». В них деятели театра, ученые печатали многочисленные статьи, обзоры, методические указания, касающиеся теории и практики любительской сцены. Повторюсь, большая часть этих изданий ныне прекратила свое существование. Среди учебных пособий для актеров, режиссеров любительского театра, а также студентов институтов культуры можно отметить работы Б. В. Сапегина,¹⁷ Д. Н. Катышевой,¹⁸ являющиеся по сути дела серьезными учебными программами для студентов институтов культуры, посвятивших себя работе с любителями. Большое значение для автора в осмыслении места любительского театра в культурной жизни общества и педагогических принци-

¹³ Там же. С. 8.

¹⁴ Рудницкий К. Л. Разведка боем. // Народные театры: Взгляд со стороны. Самн о себе. М., 1981.

¹⁵ Осовцов С. М. Проблемы современного советского самодеятельного театра. Л., 1984.

¹⁶ Шехтман Л. Б. Искусство миллионов: (О народном самодеятельном искусстве). М., 1968.

¹⁷ Сапегин Б. В. Режиссер самодеятельного театрального коллектива: Учеб. пособие для студентов отделения режиссуры драмы. Л., 1985.

¹⁸ Катышева Д. Н. Методика учебно-творческой работы в самодеятельных коллективах художественного слова. Л., 1964. Вып. 2.

пов, на которых он существует, стали работа В. С. Голикова, посвященная истории и сегодняшнему дню Студенческого театра Санкт-Петербургского университета,¹⁹ и беседа с ним, записанная автором 15 апреля 1999 г.²⁰ В. С. Голиков, опираясь на богатейший опыт студийной работы в театре ЛГУ, развивает мысль о студенческом театре, как об особой школе педагогики, имеющей дело с интеллектуалами. В этом ее преимущества, позволяющие решать сложные эстетические и этические задачи, и сложности, с которыми сталкиваются педагоги в поисках органического существования студийцев на площадке. Кроме того, В. С. Голиков исследует опыт создательницы театра ЛГУ Е. В. Карповой, которой удалось в свое время создать неповторимую нравственную атмосферу студии Университетской драмы. Диссертант использует также запись беседы с народным артистом России И. И. Краско, до сих пор принимающим участие в спектаклях университетского театра, об особенностях репетиций и выступлений с его партнерами — любителями.

Автор использовал рукопись К. В. Гершова. Художественный руководитель театра СПб ГТУ (Санкт-Петербургский государственный технический университет) в ней анализирует влияние студийной работы на репетиционный процесс подготовки спектакля на создание особой нравственной атмосферы и приходит к выводу о необходимости «ученичества» в поиске индивидуальных выразительных средств.

Первая глава «Театральная педагогика в детском любительском коллективе» посвящена возникновению принципов эстетического воспитания детей (их аспектов, связанных с «театрализацией», «драматизацией» детской игры), современному состоянию театральной педагогики в детских театрально-художественных коллективах.

В этой главе в основном рассматривается теория и практика подготовки ребенка к самостоятельному художественному творчеству, связанному с искусством драматического театра. Речь идет об изучении методики преподавания теоретических и практических основ актерского дела, сценической речи, основ сценического движения, режиссуры, художественной сценической композиции (сценографии). Базой для этого служит не только «система» К. С. Станиславского. Наша цель воспитать не профессионала, а Любителя театра, в лучшем понимании этого слова. Важно привить ребенку любовь к игре, к ее действительному содержанию. Игра воспринимается здесь не просто как важный методический принцип, а как «главный тракт культурного развития ребенка, и в частности развития

¹⁹ Голиков В. С. Школа университетской «драмы» // Очерки по истории Ленингр. ун-та. Л., 1989. Вып. 6. С.

²⁰ Голиков В. С. О студии театра СПбГУ. Запись беседы Е. Ганглина 15 апреля 1999 г.

его символической деятельности».²¹ Этому призвано способствовать использование принципов воспитания актера, сформулированных, Михаилом Чеховым, Евгением Вахтанговым, Александром Таировым, Всеволодом Мейерхольдом. Богатейшее наследие русской театрально-педагогической мысли XX века как нельзя лучше служит достижению наших целей. Нельзя также не сказать о том, что необходимо воспитать в ребенке практическое восприятие современного искусства во всем его жанровом и идейном многообразии.

Задачи, разрешавшиеся в ходе работы в связи с целями, сформулированными выше, можно сгруппировать по нескольким направлениям. Естественно, все они, так или иначе, связаны между собой, поэтому деление носит характер несколько условный.

1. Общеобразовательные
2. Индивидуального развития личности
3. Специализированной подготовки (профессиональные)
4. Общегуманитарные.

Работа по реализации этих задач для каждой возрастной группы (7—8 лет, 9—11 лет, 11—15 лет) строится на разных методических основах, обусловленных возрастными особенностями. (Упражнения и задания, которые автор предлагает использовать в работе Школьного театра составили приложение № 1 к диссертации).

Л. С. Выготский в «Психологии искусства» приводит мнение З. Фрейда об игре и фантазии, как двух формах проявления бессознательного, наиболее близких искусству: «Ребенок смотрит на создаваемый им мир серьезно, вносит в игру много одушевления. Противоположение игре не серьезность, а действительность. Ребенок прекрасно отличает, несмотря на все увлечения, созданный им мир от действительного и охотно ищет опоры для воображаемых объектов и отношений в осязаемых и видимых предметах действительной жизни... Поэт делает то же, что и играющие дети, он создает мир, к которому относится очень серьезно, то есть вносит много увлечения, в то же время резко отделяя его от действительности».²² Постараться сохранить это ощущение детской игры в первых сценических опытах — очень непростая задача.

Важное место уделяется занятиям по основам сценической речи, рождение Слова на сцене требует от учеников большой внутренней потребности в его осмыслении, желания и умения мыслить образно. Такой подход к Слову мы находим во многих трудах по педагогике. Так, Ш. И. Ганелин, посвятивший всю жизнь теории педагогики и практической дидактике,

²¹ *Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 6. М., 1984. С. 14.*

²² *Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968. С. 98.*

придавал огромное значение тому, что для наиболее полного понимания проблемы сознательности в обучении имеют взгляды И. П. Павлова на противоречие, которое заложено в самом характере отвлеченного мышления: «С одной стороны, оно есть способность человека наиболее совершенно отражать мир, с другой — в нем же заложена возможность искажения этого мира, отлет мысли от действительности... Сознательность усвоения связана с образованием отвлеченных понятий, абстракций, которые делают наши знания более глубокими, более всеобъемлющими, но это абстрактное мышление должно быть связано с действительностью. Мы выше видели, какую роль в сознательности играет слово. Речь возникает на базе второй сигнальной системы, на базе ассоциаций, которые в свою очередь являются продуктом трудовой, общественной деятельности человека».²³

Нелепо было бы требовать от детей полного понимания всех методических тонкостей, заложенных в само понятие упражнения, этюда, его разбора, с точки зрения театральной теории. Критерием оценки в этом возрасте может и должно быть «интересно» или «неинтересно» с обязательной мотивацией своего мнения учениками. Мотивированная оценка, данная тебе товарищами, порой воздействует куда сильнее, чем похвалы или замечания педагога.

Принципиальное отличие работы с детьми от работы с взрослыми основывается на том, что у ребенка процесс становления темперамента не закончен. Специализация полушарий головного мозга у детей находится в развитии. Детский мозг более пластичен. У ребенка еще нет строгой детерминации, строгой асимметрии, делающей взрослых «людьми цивилизации». Правое и левое полушария выполняют функции друг друга. Доступ к бессознательному — проще, мозговая цензура еще не так развита, поэтому творчество ребенка по природе своей гораздо более искреннее. При условии бережного подхода к психике ребенка, тщательного подбора упражнений, особенно связанных с невербальным рядом, можно подготовить его к легкому, малозаметному переходу от сознательного к бессознательному творчеству. Известный немецкий психиатр, Карл Леонгард, считает: «Ребенок экстравертирован: он обращен к процессам, воздействующим на его чувства, и реагирует на них соответствующим поведением, мало раздумывая. Взрослый, по сравнению с ребенком, интровертирован: его гораздо меньше занимает окружающее, внешний мир, реакции его гораздо менее непосредственны, он имеет обыкновение предварительно размышлять над поступком. При экстравертированности в мыслях и в поведении преобладает мир восприятий, при интровертированности —

²³ Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности. М., 1961. С. 20—21

мир представлений».²⁴ Если наблюдения ребенка несут в себе лишь малую долю рефлексии, то, по мере взросления, именно рефлексия, анализ становятся преобладающими. Эти качества — питательная среда актерского организма.

Все упражнения, предлагаемые ученикам, не могут быть навязаны им извне. Они должны представлять предмет их собственных наблюдений, размышлений, на которые педагог лишь указывает, подталкивая к активизации внимания, наблюдательности: «Внимание есть процесс. В процессе внимания вы внутренне совершаете четыре действия. Во-первых, вы держите незримо объект вашего внимания. Во-вторых, вы притягиваете его к себе. В-третьих, сами устремляетесь к нему. В-четвертых, вы проникаете в него».²⁵ Эти слова М. Чехова, знавшего уроки Станиславского не понаслышке, необыкновенно точно определяют методическую суть упражнений, которые не только развивают внимание, но и делают его творчески заостренным, направленным на созидание, раскрепощенные фантазии. В этом смысле стоит отличать воспитание обычного бытового внимания или внимательности, которая необходима, но не достаточна в нашем деле, от процесса воспитания творческого внимания, наблюдательности, при которой ребенок порой кажется и рассеянным, но только внешне. Последовательность действий, их завершенность, в сочетании с пластической точностью и заостренностью, — необходимые качества, которые и тренируют задания, упражнения, анализируемые автором в этом разделе работы. Диссертант проводит сопоставление педагогических приемов, используемых такими известными детскими театральными педагогами, как Л. В. Волкова, А. К. Михайлова, Ю. А. Хохликов, Е. Ю. Сазонов и другими.

Так Л. В. Волкова во многом учитывает опыт Ю. А. Хохликова, особенно его нравственный аспект, однако ее педагогический метод базируется на несколько иных принципах.²⁶ Основными задачи педагогической работы в детской студии Л. В. Волкова считает:

- Естественность, спокойствие в условиях сценического существования.
- Возможность творческого самовыражения
- Коррекция поведения в коллективе
- Попытка открыть новые качества своего «типажа»

Для решения этих задач Л. В. Волкова предлагает методику студийной работы, которая рассчитана на 1—2 года. Важной педагогической особенностью работы Волковой является отказ от работы с малышами 9—10 лет

²⁴ *Леонсард, Карл. Акцентированные личности / Пер. с нем. В. М. Лещинской. Киев, 1989. С. 20.*

²⁵ *Чехов М. А. Литературное наследие в двух томах: В 2-х т. М., 1986. С. 17.*

²⁶ *Беседа с Л. В. Волковой. Запись Е. Ганелина 1 апреля 2000 г.*

по теме «Характер и характерность». Она полагает, что ребенок в таком возрасте не способен отделить характер своего поведения от поведения воспроизводимого лица, легко перенимает те или иные черты персонажа, прямо воспроизводя их в обыденной жизни. Этим же объясняется и крайне осторожный подход к работе над отрицательными персонажами в упражнениях, этюдах и отрывках из сказок, пьес: модель сценического поведения легко проникает в модель жизненного поведения юного актера. Студийцам постарше предлагаются наблюдения — импровизации. Они могут показать своих товарищей по студии, педагогов по студии, родителей родственников и т. д. Упражнения исполняются без особой подготовки, «с места». В этом кроется, по мнению диссертанта, важное отличие профессиональной от любительской педагогики. В профессиональной школе домашнее задание — важная часть учебного процесса, ученик должен добиться точности в исполнении этюда, наблюдения. Для этого необходима каждодневная домашняя работа. В студии любителей достаточно разбудить творческую фантазию, преодолеть стеснение, это уже здесь является само по себе важным педагогическим эффектом работы. А. К. Михайлова, много лет работающая с малышами 7—9 лет в Центре эстетического воспитания Калининского района по программе «Школьный театр», считает, что в упражнениях на внимание, воображение, в наблюдениях достаточно вызвать в ребенке подлинный интерес к самому заданию, увлечь обстоятельствами игры, а не требовать от него правдоподобного осмысленного действия.²⁷ Именно поэтому она начинает студийные занятия с малышами с игры в куклы, в ходе которой ученики, от имени кукол, которых они держат в руках, разыгрывают ситуации «завтрака перед отправкой в детский сад», «первой школьной двойки» и т. д. Правдоподобие — не главное в таких упражнениях, его место занимает свобода и легкость фантазии детей.

В заключение этой главы, сопоставляя разные методики, используемые в работе с детьми, автор приходит к выводу о том, что общей целью детской театральной педагогики является не просто приобретение профессиональных «технических» навыков. Да, конечно, достаточно подробное и серьезное представление об азах «школы» необходимо, но ребята, прежде всего, должны непременно осознать главное ее требование — требование подлинной веры в вымысел. Ребенок, получивший практическое представление о том, что такое продуктивное действие, может при желании успешно продолжить свое обучение в рамках студенческого или любого иного любительского коллектива.

²⁷ Беседа с А. К. Михайловой. Запись Е. Ганелина 11 ноября 1998 г.

Во второй главе диссертации «Театральная педагогика в современном любительском театре» выясняются условия, особенности формирования разных театрально-педагогических направлений, которые играют наиболее заметную роль в сегодняшней практике «взрослой» любительской сцены. Первый раздел главы — анализ работы по освоению азов «школы». («Быть, а не изображать!»).

Основные принципы театральной педагогики, в том числе «любительской», сформулированы в трудах К. С. Станиславского, В. И. Немировича-Данченко, Вс. Э. Мейерхольда, Е. Б. Вахтангова, М. А. Чехова, ставших уже общезвестными, классическими. Все эти мастера не только активно работали с многочисленными студиями; опыт работы с ними во многом определил направления их педагогических поисков в театре профессиональном. Главным в них стала борьба с ремесленничеством и рутинной профессиональной сцены того времени, стремление к обновлению самих этических устоев сценического искусства, новые нравственные основы драматического искусства. При всем многообразии и несходстве педагогических методов, которые использовали эти мастера, стоит отметить обстоятельство, их объединяющее — поиск искренности в существовании актера на подмостках, будь то «школа переживания» Станиславского или «условный театр» Мейерхольда. «Некоторые думают, — писал Мейерхольд, — что искренность — это принадлежность мхатовской системы, а у нас искренности не полагается. У нас игра состоит в умении поставить себя в верный ракурс, ногу задрать, голову задрать, слова произносить как какие-то куски, которые действуют, как какие-то куски нашей биомеханической системы, но при всем этом речь может быть произнесена искренне и неискренне. У каждой фразы есть своя мелодия и свой тембр».²⁸ Станиславский в «Работе актера над собой», призывая играть «верно», «переживать роль»,²⁹ требовал от учеников-студийцев: «В условиях жизни роли и в полной аналогии с ней правильно, логично, последовательно, по-человечески мыслить, хотеть, стремиться, действовать, стоя на подмостках сцены. Лишь только артист добьется этого, он приблизится к роли и начнет одинаково с ней чувствовать».³⁰ Разными методами решается практически одна и та же задача, суть которой заключается в поиске правды существования, «создании „жизни человеческого духа“ роли и в передаче этой жизни на сцене в художественной форме».³¹ М. Чехов трак-

²⁸ Творческое наследие В. Э. Мейерхольда / Ред.-сост. Л. Д. Вендровская, А. В. Февральский. М., 1978. С. 75.

²⁹ Станиславский К. С. Работа актера над собой. М., 1938. С. 48.

³⁰ Там же.

³¹ Там же. С. 49.

тует искренность, как «индивидуальную идею»: «Я говорю не об идее, возбужденной во мне данной ролью, а об идее, заложенной во мне от рождения, которую я (сознательно или бессознательно) выражаю в течение всей моей активной жизни и в каждой роли».³²

Диссертант полагает, что, применительно к любительству, искренность — важнейшая мотивация, определяющая само участие кого-либо в работе коллектива.

Известный режиссер и театральный педагог, Вадим Сергеевич Голиков утверждает приоритет нравственной позиции в игре любителей: «Нравственная чистота в атмосфере студии становилась атмосферой сценической. Конечно же, она видоизменялась. В разных спектаклях была разной... Уважать личность артиста. Не подавлять его индивидуальность, а подстраивать ее особенности к обстоятельствам пьесы. Не умерщвлять живое, чтобы было удобней перемонтировать его по своему пониманию, а привить это живое к стволу растения, выращенного автором».³³

Крайне важно, чтобы преподаватель, работающий с любителями, был бы не узким специалистом в области «чистого» актерского мастерства, а обладал достаточной подготовкой по сценической речи, сценическому движению, драматическому вокалу. Самое же главное его качество — умение подойти к работе с любителями не казуистически, а воспринять их, пусть неумелую, но искреннюю тягу к игре, как самое важное обстоятельство в работе. *Необходимо попытаться не «отобрать» таланты, а «открыть» их.*

Б. Г. Голубовский в работе «Между репетициями»³⁴ отмечает, что в работе с любителем важен комплексный подход, при котором ученик получает возможность начать творческий рост с того элемента школы, который бы более всего соответствовал его психофизическим данным. Это позволяет ему наиболее успешно реализовать свой «типаж», что в условиях любительского коллектива является очень важным творческим и психологическим условием.

Автор предлагает анализ существующих методов педагогической работы с коллективами любителей. В работах А. Г. Бурова «Сверхзадача», «Режиссура и педагогика», «Учебно-воспитательная работа в самодеятельном театре»³⁵ приводится одна из систем взглядов на процесс подго-

³² Чехов. М. Литературное наследие в двух томах. Т. 2. М., 1986. С. 73.

³³ Голиков В. С. Школа университетской «драмы» // Очерки по истории Ленингр. ун-та. Л., 1989. — Вып. 6. С. 36.

³⁴ Голубовский Б. Г. Между репетициями. Самостоятельная работа артиста. Труд актера. М., 1988. — (Б-чка в помощь худож. самодеятельности. Вып. 35. № 7.)

³⁵ Буров А. Г. Сверхзадача. М., 1981. — (Б-чка в помощь худож. самодеятельности. № 20). Буров А. Г. Режиссура и педагогика. М., 1987. — (Б-чка в помощь худож. самодея-

товки любителя. Система эта заключается, с точки зрения технической, в неспешном овладении осознанной органикой поведения на сцене, обусловленной глубоким проникновением в исполняемый материал. Причем, в самом выборе материала должна быть проявлена индивидуальность любителя, его осознанная позиция, вкус. Автор предлагает понимание студийности «не просто как театрального братства, живущего по высшим, благородным законам нравственности и театральной этики, а как принципиального метода театрального воспитания, способа формирования творческой и человеческой личности артиста».³⁶ Конечно, формы педагогической работы могут быть самыми разными. Это может быть и педагогическая работа в процессе подготовки нового спектакля, о которой пишут Н. М. Горчаков, Б. Г. Голубовский, А. Г. Буров, И. Стрелухеев, другие авторы. Может быть и другой подход — углубленная студийная работа, которую предлагает С. Штейн, В. С. Голиков, В. В. Петров. Последователями такого метода были и остаются Р. А. Быков, К. Н. Черноземов, В. А. Малыщицкий, К. В. Гершов другие известные деятели «любительской» педагогики. Так В. А. Малыщицкий в театре «Studio» в 70-е годы активно использовал смешанный метод репетиционной и студийной работы. Репетиция начиналась с часовой разминки, проводимой им самим или наиболее опытным артистом «Studio» А. Мирочником. Она состояла из дыхательных упражнений, упражнений, почерпнутых из школы Е. Гротовского, заданий-этидов на концентрацию внимания, воображения, с элементами медитации. Диссертант, посещавший эти занятия, отмечает, что физическая нагрузка в сочетании с концентрацией внимания учеников позволяла группе подойти к началу собственно репетиции уже «разогретыми» физически и эмоционально. Это представляется диссертанту очень важным, ибо сценическое внимание сильно отличается от обыденного. Сценическое творческое внимание дает актеру не просто «информационное обеспечение», но и, прежде всего, пищу его воображению, фантазии. Сценическое внимание, по словам М. Чехова, характеризуется умением отобрать признаки предметов или явлений, систематизировать их от частного к общему и наоборот.³⁷ И А. Г. Буров и Б. Г. Голубовский полагают, что репетиции можно чередовать со студийной работой не только по мере технической необходимости, ибо студийная работа это и метод самовоспитания актера. Б. Г. Голубовский выделяет два направления педагогической работы в этом смысле:

тельности. № 23). Буров А. Г. Учебно-воспитательная работа в самодеятельном театре: Метод. пособие. М., 1985.

³⁶ Буров А. Г. Режиссура и педагогика. М., 1987. — (Б-чка в помощь худож. самодеятельности. № 23). С. 144.

³⁷ Чехов М. А. Литературное наследие в двух томах. Т. 2. М., 1986 С. 17.

— Самостоятельная работа над ролью

— Самостоятельная работа над собой

Он приводит высказывание своего друга, крупного эстонского режиссера и педагога Вольдемара Пансо, характеризующие крайнюю значимость работы вне репетиций. Пансо рассуждает о неумении актеров работать самостоятельно: «...Отсутствие тренировки и муштры, как для тела и голоса, так и в области психотехники, отсутствие свежести и восприимчивости. По их мнению, все это забота режиссера во время репетиции. Сами же они на репетицию приносят с собой рутину и тем отнимают у репетиции продуктивность... Недостаточность домашней работы — часто даже не от лени, а от неумения работать над ролью вне репетиций».³⁸

Все же, стоит сказать, что любители не могут уделять своему хобби слишком много времени. Кроме того, в нынешних экономических условиях студийная работа — настолько трудное дело, что позволить ее себе в необходимом объеме могут лишь очень немногие любительские театры. В этой связи представляется возможным и необходимым использование новых форм студийной работы, соответствующих ситуации, в которой оказался современный российский любительский театр. Автор анализирует собственный опыт проведения непродолжительных по времени, но крайне интенсивных занятий, которые призваны дать любителям возможность практически освоить начальные навыки разделов «я — в предлагаемых обстоятельствах», «характер и характерность». Это опыт работы, полученный в результате проведения «мастер-классов», объединивших любителей из разных коллективов города в 1997, 1998 и 1999 году на базе театра «Глагол» СПбГТУ, автором работы и В. А. Богдановым, и заслуживающий, по мнению автора, внимания. Подобные же курсы были проведены нами не только с любителями, но и с профессионалами. Так, в 1996 году нами был проведен мастер-класс для профессиональных артистов и опытных любителей Северных стран. В 1998 и 1999 годах для артистов-любителей Аландских островов (Финляндия) нами был дан курс основ актерского мастерства по методу К. С. Станиславского и М. А. Чехова. Конспект курса приводится в приложении № 2. Исследование результатов работы с российскими и зарубежными любителями приведены в этой главе.

Наиболее важные из них можно сформулировать в виде следующих выводов:

Важнейшим этапом педагогического процесса является переход от упражнения к этюду, в котором в полной мере проявляется психо-

³⁸ Голубовский Б. Г. Между репетициями. Самостоятельная работа артиста. Труд актера. М., 1988. — (Б-чка в помощь худож. самодеятельности. Вып. 35. № 7). С. 127.

физическое действие. Действие — продуктивный целенаправленный процесс, преследующий выполнение сценической задачи, ограниченный во времени и пространстве. Основные принципы «живого» театра: сегодня, здесь, сейчас. В эти понятие включены следующие элементы:

- Непрерывность психофизического существования в жизни.
- Приложение этого принципа к жизни сценической.
- Вычленение эпизодов в жизни обыденной и сценической.
- Понятие Эпода, как основы метода К. С. Станиславского. (Для сравнения элементы драматического действия по Аристотелю: характер, фабула, перипетия и т. д.)³⁹
- Действенный анализ событий сценического бытия.
- Составляющие элементы эпода: (Исходные обстоятельства, ведущее обстоятельство, задача, конфликт, событие)
- Оценка (неверные оценочные схемы, провоцирующие имитацию процесса и стремление к результату, так называемые 1—3, верные схемы, так называемые 1—2—3).
- Сквозное действие
- Сверхзадача.

Миновать раздел «я в предлагаемых обстоятельствах» — крайне опасно. Часто поиск «новых» выразительных средств в любительских коллективах подменяет собой работу над правдоподобием сценического существования в эпизоде, спектакле. Эта «болезнь» любителей распространена и довольно опасна. Американский исследователь Д. Стенберг в работе «От Станиславского до Горбачева»,⁴⁰ посвященной студийному движению 80—90-х годов в Санкт-Петербурге, исследует необыкновенно важный период развития любительского движения — переход любительского театра в профессиональный. Стенберг анализирует то, какие методы подготовки актера используются в театрах-студиях, предпринимающих такие попытки. Он приходит к выводу, что «новаторство», не подкрепленное серьезной профессиональной подготовкой, в таком деле часто приводит к плачевному итогу. Таким образом, мнение американского исследователя подтверждает, что традиционные ценности русской школы — поиск правды жизни на сцене, дотошная студийная работа, в сочетании с острой современной сценической формой остаются определяющими в коллективах, решивших вступить на профессиональный путь.

Взгляд на исследуемую тему специалистов зарубежного любительского театра представляется диссертанту необходимым, расширяющим представление о предмете. Автор приводит беседу с М. Хельмсдалем, возглав-

³⁹ Аристотель. Поэтика. Л., 1927.

⁴⁰ Stenberg, Douglas Graham. From Stanislavsky to Gorbachev. New York., 1995.

ляющим отделение Nordens Insitute (Театральный союз любителей северных стран) на Аландских островах. Наиболее важным в этой беседе представляется то, как определяет М. Хельмсдаль место любительства в социальной жизни Финляндии, какие методы педагогической работы используются у наших соседей, какие цели преследуются и как они достигаются. Речь идет о летних «мастер-классах», о краткосрочных курсах по актерскому мастерству, сценической речи, пластике, руководить которыми приглашаются опытные профессионалы из разных стран, представляющие разные направления театрально-педагогической мысли (К. С. Станиславский, А. Арто, Л. Страсберг, Е. Гротовский, М. Чехов и другие).

Второй раздел главы называется «Характер и характерность».

Любой человек представляет собой целую систему взаимоотношений с внешним миром, которая проявляется в его внешне выраженных поступках либо в кажущемся бездействии, что также можно охарактеризовать, как поступок. Мотором этих поступков выступает его внутренняя жизнь, обусловленная целым комплексом причин, включающих в себя:

1. Особенности физического развития
2. Возрастные особенности
3. Принадлежность к социальной группе (страте)
4. Национальные особенности
5. Принадлежность к определенной конфессии или атеистическое мировоззрение
6. Особенности семейного уклада, воспитания
7. Уровень образования
8. Семейное положение
9. Материальное положение

К этому перечню чисто объективных факторов, влияющих на формирование личности, стоит добавить и те, которые оказывают не меньшее влияние на этот процесс, но являются объективными в меньшей степени, если такое выражение допустимо.

Говоря о том, что существуют определенные типы темпераментов, заметим, что существуют несколько их классификаций, из которых самая известная принадлежит Гиппократу (холерик, сангвиник, меланхолик, флегматик). Вместе с этим, существуют и другие, более современные классификации, описывающие конституциональные типы развития человека. Одна из них приводится в классической работе П. Б. Ганнушкина «Клиника психопатий».⁴¹ Автор отмечает: «Нельзя забывать, прежде всего, что каждый человек имеет тенденцию развиваться по пути, наметен-

⁴¹ Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий (их статика, динамика и систематика). М., 1933.

ному его конституционными свойствами... эти как бы конституционные типы развития не являются фатальными, а могут значительно варьировать в зависимости от переживаний и вообще — от тех или иных влияний окружающей среды».⁴²

Что же это за конституционные типы? Попробуем привести схему, пусть и крайне упрощенную, однако позволяющую составить представление о них:

1. Шизоид. (Замкнутый, подозрительный, неконтактный).
2. Эпилептоид. (Регидное мышление, педантизм, редкие, но мощные всплески накапливаемого аффекта).
3. Астеник. (Слабый, колеблющийся).
4. Циклоид. (Эксплозивный, с резкими перепадами настроения).
5. Психастеник. (Рефлексия, недовольство собой, тяга к анализу).

Заметим, что речь не идет о больных людях, в приводимые типы укладываются модели поведения любого вполне здорового, с точки зрения психиатрии, человека. Не следует думать, что эти типы существуют в чистом виде, часто встречаются смешанные типы, однако, так или иначе, доминирующие черты, присущие тому или иному типу, проявляются в поведении любого человека.

Все эти «предлагаемые обстоятельства» жизни конкретного человека, его биография не только окрашивают его поступки, но и диктуют их. И тут мы сталкиваемся с явлением, понимание которого дает важнейший импульс к настоящему приближению к русскому драматическому искусству: *характер теснейшим образом увязан с действием, проявляется в нем, в свою очередь, определяя ту или иную мотивацию поступков.* Обратимся к одному из самых известных определений характера и его места в структуре трагедии, данному еще великим Аристотелем: «Итак, начало и как бы душа трагедии — это фабула, а второе — характеры. Ведь трагедия — это изображение действия и главным образом через него изображение действующих лиц... Характер — то, в чем проявляется решение людей, поэтому не выражают характера те речи, в которых неясно, что известное лицо предпочитает, или чего избегает; или такие, в которых совершенно не указывается, что предпочитает или чего избегает говорящий».⁴³ Оговоримся, определять действие, исходя лишь из характера, никто не собирается. На формирование действия прямое влияние оказывают предлагаемые обстоятельства, задача, которые никак не зависят от характера. Здесь важно понять, что «отношение», которое «выталкивает» верное действие, принадлежит по своей сути сразу двум разделам «системы»

⁴² Там же. С. 124—125.

⁴³ Аристотель. Поэтика. Л., 1927. С. 49.

К. С. Станиславского: «я — в предлагаемых обстоятельствах» и «характер и характерность». И в том и другом случае, действие зависит от отношения к окружающим обстоятельствам и задачам, но, если в первом случае, это мое и только мое отношение, то во втором это отношение моего персонажа.

Диссертант предлагает исследование педагогической работы над внутренней характерностью и двумя группами черт внешней характерности:

- Внешняя характерность, возникающая произвольно, в результате выявления внутренней жизни образа (вследствие органичного освоения внутренней характерности).
- Внешняя характерность, самосуществующая, сама по себе обуславливающая возникновение определенной внутренней жизни образа (в первую очередь, индивидуальность самого актера).

В главе исследуется опыт таких известных специалистов петербургской театральной школы, как В. В. Петров (его опыт отражен в интервью, данном им диссертанту и его рабочих записях, публикуемых в приложении № 3), К. Н. Черноземов (запись интервью с которым, принадлежит Д. Стенбергу), А. Г. Буров, Б. Г. Голубовский, З. Я. Корогодский и других специалистов в этой области. Их теоретические разработки и практические указания служат автору источником анализа. В разделе использован анализ упражнения, методических разработок принадлежащих П. Бра, Л. Пети, другим специалистам западной школы. Автор предлагает анализ ряда собственных разработок, опробованных им как в работе с российскими, так и с иностранными актерами-любителями и профессионалами. К ним относятся:

- Упражнения, тренирующие элементы внутренней и внешней характерности.
- Наблюдения
- Пародии
- Упражнения, связанные с манерой речи, походки и т. д.
- Синхро-буфф
- Упражнения, связанные с понятиями «воображаемого тела» и «психологического жеста».

Самым важным итогом анализа современного состояния театральной педагогики любительской сцены представляется возможность постоянного самосовершенствования учеников. Верные психофизические ощущения, которые испытывают учащиеся в процессе работы, должны служить своего рода «маяками» в их дальнейшей студийной учебе и сценической деятельности. Борьба с театральной рутинной, штампами, «бессмысленным» существованием на сцене — вот далеко не полный перечень проблем, которые могут быть в значительной мере решены благодаря освоению

нию анализируемых методик. Диссертант считал бы необходимым привести в этой связи высказывание Н. Я. Берковского: «Самое примечательное в теории Станиславского, что она никогда и нигде не велит актеру обращаться прямо к чувству, начинать с него, вызывать его в себе, расправлять всеми способами, доступными и недоступными, в обход сил посредствующих и помогающих». ⁴⁴

В заключении даны выводы исследования, которые соответствуют главному замыслу автора — способствовать совершенствованию театрально-педагогической теории и практики любительского театра в соответствии с основными направлениями современной театрально-педагогической мысли и потребностями жизни.

Важным, по мнению диссертанта, результатом работы, явилась выработка на основе анализа достижений основных направлений русской театрально-педагогической мысли комплекса практических рекомендаций, изложенного в виде учебных методик, направленных на совершенствование процесса освоения артистами-любителями основ традиционной русской театральной школы. Речь идет о последовательном и непрерывном процессе обучения, начиная с семилетнего возраста, дальнейшем совершенствовании в рамках подростковой студии, а, позже, — студенческого или народного театра, что является одной из первых попыток осмысления этой проблемы.

Понятно, что настоящее исследование далеко не исчерпывает опыт театрально-педагогической работы с артистами-любителями. Многообразие педагогических методов, подходов диктуется самим многообразием форм существования любительского искусства. Важно, чтобы эти методы были ориентированы на конкретного студийца, учитывали его возможности и особенности дарования. Именно об этом и мечтал Станиславский, создавая свою «систему». Вспоминая свое «артистическое детство» и первые любительские опыты, он писал: «... от учеников требовали, чтобы они повторяли то, что было у их учителей. И они делали то же самое, но, конечно значительно хуже, так как не могли за неимением достаточного таланта и техники, сделать то же самое хорошо, как подлинные артисты. Но они могли бы сделать это хорошо по-своему. Пусть это будет хуже, но зато это будет искренно, правдиво и естественно, так, что им можно будет поверить. В искусстве можно делать многое, — лишь бы это было художественно убедительно». ⁴⁵

Не менее важной представляется тема развития творческой личности с малых лет. Как начать работу с семилетними детьми, как продолжить ее в

⁴⁴ Берковский Н. Я. Литература и театр. М., 1969. С. 223.

⁴⁵ Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. М., 1983. С. 72.

подростковом возрасте? Как сохранить преемственность обучения актера, когда он становится взрослым? Эти вопросы и занимали автора, попытавшегося проанализировать различные современные подходы к подготовке актера-любителя, включающие в себя как профессиональный тренинг, так и этические основы воспитания актера. Если говорить о результате такого анализа, о том, что составляет суть профессионального тренинга и основ этического воспитания, то основными элементами автор полагает:

- научиться понимать и верно определять событие, непрерывно и активно оценивать предлагаемые обстоятельства, выделяя в них ведущие и сопутствующие;
- научиться идти к цели разнообразно и продуктивно;
- каждый раз все проходить заново, не вспоминая вчерашние средства и былые достижения;
- уметь выстраивать и вести непрерывный внутренний текст, овладевать внутренним монологом;
- научиться соединять постижение авторского замысла с индивидуальным человеческим опытом актера;
- уметь «зависеть» от партнера, доверять ему и учиться у него;
- научиться самостоятельно выстраивать внутреннюю последовательность и логику поступков, создавать верное сценическое самочувствие;
- научиться постоянно наблюдать, обогащать эмоциональную память впечатлениями жизни;
- постичь слово как инструмент действия, как манок чувства, как способ передачи и внедрения собственных внутренних видений, переживаний;
- понять и почувствовать многие проблемы, связанные со словесным действием, ибо работа над словом — самый сложный и ответственный момент в процессе воспитания актера.

Одн из главных выводов заключается в том, что *тренинг профессиональный базируется не только на упражнениях, — прежде всего, необходимо нравственное осознание гуманистических основ русской театральной школы, ее этических принципов. Привить ребенку чувство причастности к искусству, приверженности к истинным духовным ценностям не менее важно, чем преподать ему основы ремесла. То же относится и к взрослому любителю.* Искусство театра не может развиваться исключительно на профессиональной основе.

Упражнения и задания, которые автор предлагает использовать в работе детского любительского коллектива, составили **приложение № 1** к настоящей работе, (стр. 198—237). Упражнения, описываемые автором

предназначены для работы с детьми трех возрастных групп: младшей (7—9 лет), средней (9—11—12 лет) и старшей (с 11—12 лет и старше).

В приложении № 2, (стр. 237—161), диссертант приводит разработанный им краткий курс занятий по теме «Я — в предлагаемых обстоятельствах», состоящий из 10—12 уроков, в которых собраны и обобщены наиболее важные и плодотворные упражнения по темам:

- Внимание
- Воображение
- Отношение
- Действие
- Взаимодействие
- Общение.

В приложении № 3, (стр. 261—275), автор обобщил значительный учебно-практический материал по теме «Характер и характерность». В него входят как оригинальные упражнения и задания, разработанные диссертантом, так и наиболее важные и полезные, по мнению исследователя, упражнения, описанные в разные годы С. В. Гиппиусом, В. В. Петровым, П. Бра, Л. Пети и другими педагогами, как российскими, так и зарубежными. Материал подобран по следующим учебным темам:

- Наблюдения
- Зарисовки
- Упражнения на манеру речи и т. п.
- Синхро-буфф
- Пародии
- Профессиональные навыки
- Инсценировка басен
- Животные
- Упражнения и задания по теме «Внутренняя и внешняя характерность.»

По теме диссертации опубликованы следующие работы:

1. Ганелин Е. Р., Богданов В. А. Дела актерские. СПб. 1997., 3,5 п. л.
2. Ганелин Е. Р. Школьный театр. СПб. 1999., 2,5 п.