

А. Н. ЗОРИН,
В. С. ОГУРЦОВА

Саратовский национальный
исследовательский государственный
университет имени Н. Г. Чернышевского,
Саратов, Россия

ARTEM ZORIN,
VALERIA OGOURTSOVA
Saratov State University,
Saratov, Russia

ПОСТДРАМА В СТУДЕНЧЕСКОМ КЛАССЕ. АВСТРАЛИЙСКИЙ ОПЫТ

АННОТАЦИЯ

В статье на примере разбора положений монографии австралийского профессора Гленна д'Круза «Обучение постдраматическому театру. Тревоги, сомнения и открытия» анализируются подходы к практикам преподавания постдрамы в современной театральной педагогике. На фоне сформировавшейся на рубеже XX–XXI вв. традиции постдраматических образовательных практик рассмотрена методология работы молодых артистов в постдраме под руководством преподавателя. На современном этапе практика постдраматической педагогики накопила достаточный опыт, чтобы теоретические положения этой формы театрального искусства свободно воплощались в непосредственное сценическое произведение. Постдраматическая методология в театральной педагогике представляет собой полноценную альтернативу постановкам традиционной драматургии, так как предполагает активизацию творческого начала каждого студента, а в процессе создания постдраматического спектакля уравнивает всех молодых артистов, позволяя тем самым избежать болезненного распределения главных ролей. Создание постдраматического спектакля – своими силами, с минимальной опорой на авторитет текста, с обнаружением активной жизненной позиции и в кратчайшие сроки – формирует у студентов навыки планирования и управления сложными творческими проектами в будущем.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: театральная педагогика, постдраматический театр, Х.-Т. Леман, студенческий спектакль.

POSTDRAMA IN STUDENT CLASS. AUSTRALIAN EXPERIENCE

ABSTRACT

In the article the provisions of the monograph by Australian professor Glenn d'Cruise «Teaching Postdramatic Theatre: Anxieties, Aporias and Disclosures» analyzes the approaches to the practice of teaching postdrama in modern theater pedagogy. Against the background of the tradition of post-dramatic educational practices formed at the turn of the 20th – 21st centuries, the methodology of the work of young artists in postdrama under the guidance of a teacher is considered. At the present stage, the practice of postdramatic pedagogy has accumulated sufficient experience so that the theoretical provisions of this form of theatrical art are freely embodied in a direct stage work. The postdramatic methodology in theatrical pedagogy is a full-fledged alternative to the productions of traditional drama, as it involves the activation of the creative beginnings of each student, and in the process of creating a postdramatic play equalizes all young artists, thereby avoiding the painful distribution of the main roles. Creating a post-dramatic performance – on your own, with minimal reliance on the authority of the text, with the discovery of an active life position and in the shortest possible time – forms students' planning and management skills for complex creative projects in the future.

KEYWORDS: theatrical pedagogy, postdrama theater, Lehmann, student performance.

В современном искусствоведении опыт отечественной театральной школы представлен множеством форм интерпретации классики русской сцены, только в последние годы вышло немало работ о развитии отечественных театральных систем. Но вызовы времени говорят о важности сопоставления достижений отечественной школы театра с поисками ведущих педагогов актерского и режиссерского искусства в мире, в частности, в освоении на учебной сцене теории и практики постдрамы.

Оценки такого рода работ строятся на размышлениях – в каких отношениях автор театральной книги находится с трудами великих предшественников, строг ли в рассуждениях или откровенен, свободен в выборе оценок языка автора или ограничен традицией. Разговор о преподавании постдрамы, предложенный в книге австралийского режиссера и педагога Гленна д'Круза «Обучение постдраматическому театру. Тревоги, сомнения и открытия» (“Teaching Postdramatic Theatre: Anxieties, Aporias and Disclosures”) [1], адекватен заявленному принципу. Книга обобщает опыт диалога с молодыми артистами в процессе освоения ими навыков погружения в стихию постдраматизма.

Сам автор за 30 лет преподавания театрального мастерства в Школе коммуникации и креативного искусства крупнейшего в Австралии Университета Дикина пережил увлечения театральной теорией самых разных философов – и постмодернистов, и постструктуралистов. Его собственный опыт стал синтезом глубоких теоретических познаний и конкретных экспериментов в студенческой аудитории.

Д'Круз приводит в книге важный пример репетиционного момента, обозначившего разное понимание педагогом и учениками сексистского содержания короткой сцены – оскорбительное для женщины кажется простым зашифрованным символом для части мужской аудитории. Возникший в результате спор о пределах допустимого на сцене не просто подогревает социальные реакции молодых артистов, из этого можно создать начальную сцену спектакля.

Постдраму, как и постмодерн, волнует, прежде всего, процесс интерпретации и оценки. Трактовки пьесы артистами и режиссером не так важны, как момент рождения/выстраивания коммуникации, коллективного осмысления содержания сценического высказывания всей аудиторией – и сценой, и залом. Эта установка отражает стремление к преодолению того противоречия, несоответствия, которое Грегори Ульмер обнаруживает между «современным пониманием чтения, письма, культурных кодов и эпистемологией, институциональными рамками, в которых это понимание сообщается (педагогика, учебная программа, оценка)» [2, с. 9].

По преподавательской программе д'Круза на первом курсе студенты ставят отрывок по известному драматическому тексту, а на втором готовят спектакль уже по тексту несуществующему – в процессе репетиций они сами должны создать его на основе собственного материала.

Сам термин «постдраматический», взятый в классическом понимании Х.-Т. Лемана, для теории театральной педагогики оказывается более

проблематичным, чем «постмодернистский» [3, с. 42–43]. Поскольку последний играет с существующими культурными контекстами, опираясь на более или менее известные произведения – литературные, публицистические, театральные, кинотексты, – а постдрама отвергает какие-либо непосредственные связи с предшествующим культурным опытом.

Свой опыт д'Круз соотносит с мнением Юлии Уилсон, которая также отмечает, что «в последние тридцать лет постдраматический театр занимает все большее место в британской системе высшего образования» [4, р. 6]. Объясняется это не только актуальностью формы театра, но удобством в образовательном процессе: для постдраматического спектакля педагогу не надо искать пьесу, которая «раскладывается на курс», и при этом учитывать весь психологический и даже биографический бэкграунд каждого студента.

Есть педагоги, работающие в схожей системе, и в российских театральных вузах, в частности, такого рода эксперименты характерны для мастерских ГИТИСа Дмитрия Крымова или Владимира Панкова. По мнению д'Круза, студенческая среда является наиболее продуктивной для появления новых ярких, талантливых коллективов, свободных от рамок традиционного театра. В мире существует целый ряд экспериментальных трупп, которые после университетских курсов создали свои уникальные театры – Forced Entertainment (Университет Эксетера), Suspect Culture (Университет Бристоля), Unlimited Theatre (Университет Лидса).

По-настоящему массовое обращение к постдраме происходит на студенческой сцене американских и европейских театральных институтов и факультетов. Однако скепсис и отсутствие интереса профессиональной критики к опытам педагогов и начинающих артистов тормозят рефлексию по поводу этого явления. Только в редких случаях, когда администрации крупных университетов – находясь в научной и образовательной конкуренции с другими вузами – приглашают на театроведческие отделения ведущих мировых режиссеров (по аналогии с привлечением Нобелевских лауреатов на естественно-научные и экономические отделения), критика обращает на них свое благосклонное внимание. И констатирует – как им представляется – вершинные, а на самом деле промежуточные результаты большого образовательного процесса. Есть экономика культуры, и там медийные имена привлекают наибольшее внимание критиков, в то время как студенческие и любительские спектакли оказываются за пределами профессиональных оценок (здесь уместно напомнить принципиальную позицию Лемана: отсутствие традиционных профессиональных навыков оказывается одной из сильных сторон работы в постдраматическом театре [3, с. 192–199]). Поэтому и многообразие опытов в постдраме оказывается практически неотрефлексированным.

Книга д'Круза – яркая попытка вербализации опыта постдраматического театра и повод открыть дискуссию о последовательном приращении этого опыта в театральной педагогике. Пока это область

неопределенного. Анатолий Васильев в предисловии к русскому изданию «Постдраматического театра» Лемана замечает, что логика самого известного и провокативного теоретика сцены нового века пригодится «в странствии по просторам современного русского театра – от натурализма до «черт-те чего»» [5, с. 10]. Леман настаивает на том, что точные и глубокие формулировки философов и театроведов не будут иметь смысла, если не окажутся применены на практике студентом-второкурсником.

Поскольку постдрама возникла во времена активного идеологического антагонизма в Европе – в первую очередь, из противостояния фашизму, – важно осознавать, что постдраматический театр при всей яркости его эксперимента с художественной формой немислим вне категории политического.

Политическое измерение постдрамы может быть понято и на примере отношений внутри образовательных и социальных институтов, и в отношениях учитель-ученик, где постепенно преодолевается патерналистская модель «учитель знает все – ученик не знает ничего». Такая модель прекрасно уживается в театральных стенах, когда преподаватель полностью адаптирует традиционный литературный материал для курса.

Д'Круз оценивает сложности опыта театра без повествования для студентов. Ведь они ждут, что персонажи будут встроены в структуру традиционной фабулы, ею будут определяться их реакции, способ существования и – в конечном счете – развитие характера персонажа. Однако впечатление от театра во многом связано с тем, что нарушает зрительское ожидание, выходит за пределы горизонтов привычного и предпочтительного. Но перспектива театра без жесткой фабулы пугает студентов, поскольку для них такого рода театр кажется чем-то темным и запутанным.

С появлением театра со свободным нарративом теги «постмодернистский» стали применять ко всем современным постановкам. Стивен Коннор утверждал, что «теории постмодернистской драмы должны были опираться на теорию постмодерна во всех областях культуры. Но это не оказывало влияния на образование культуры постмодерна». Теоретики постмодерна противоречат друг другу, когда стремятся оценить политический статус постмодернистской культуры. Ф. Джеймисон описывает постмодерн как логику позднего капитализма [6]. Ж.-Ф. Лиотар связывает постмодерн с развитием компьютерных технологий и изменением статуса знания в современном мире [7]. Но, тем не менее, постмодернизм обеспечил значительную научную базу для социологии искусства. Постмодернизм имеет четкую теоретическую основу, и для понимания его природы театрального нужно обращаться к работам Роберта Уилсона, Питера Селларса, Ричарда Формана, Пины Бауш, Роббера Лепаж.

При освоении постдрамы, как считает д'Круз, важно сделать акцент на соединении тела и разума таким образом, чтобы проиллюстрировать идею об энергии присутствия, которую он позаимствовал у знаменитых теоретиков театра – Ирвинга Гофмана, Виктора Тёрнера, Ричарда Шехнера.

Однако студенты курса д'Круза хотели действий, хотели создавать нечто театральное и были в первую очередь обеспокоены воплощением образа своих героев. Этому они хотели учиться, авангард был им интересен в меньшей степени.

Рассказы о перформансах, антропологии театра, его социологии и семиотике не удовлетворяли их – или не трогали в силу неумения сочетать понимание своей актерской природы с интеллектуальным созерцанием. Им нужна была театральная практика, которая даст рецепт реализации драматургического текста на сцене. Студенты были часто недовольны тем, что нет никаких планов занятий, нет этапов, нет роста. Все занятия проводились интуитивно, и итоги могли кардинально отличаться от первоначального замысла.

Автор книги приходит к выводу, что для обучения постдраме необходима фигура преподавателя как человека, который может направить несистемное обучение в верное несистемное русло. Но преподаватель должен не ощущать себя внутри команды студентов, как это происходит на занятиях традиционным театром, а должен быть отстранен и наблюдать извне за всем процессом, тем самым давая ученикам пространство для развития и самостоятельного понимания задач.

Большинство глав этой книги посвящено выявлению и критическому изучению способов личных диспозиций (ценностей, эмоций, настроений, философских и политических склонностей и т. д.) и того, как они могут проявляться в процессе – в пространстве мастерской, на лекции в театре, на сцене, в кафетерии и т. д. Учителя – еще недавно пытавшиеся вывести учеников за жесткие регламентирующие грани школьных стен – все чаще приходят к пониманию уникальности такого места, как классная аудитория, поскольку это особая среда, где действия и деятельность подразумевают устойчивые конвенции.

Центральная тема в размышлениях над природой постдрамы – властные отношения в искусстве. Сами учителя оказываются запутанными во властных отношениях, которые формируют их действия, эмоциональный настрой и способность учить и учиться.

Насколько важен педагог для качественного образования?

Жак Рансьер пишет: «Высший разум знает вещи по разуму, исходит из метода, от простого к сложному, от части к целому. Именно этот интеллект позволяет мастеру передавать свои знания, адаптируя их к интеллектуальным способностям студента, и проверять, что ученик удовлетворительно понял то, что узнал. Таков принцип экспликации» [8, р. 7]. Но что если их разумы равны? Нет гарантии, что всегда существует сильная корреляция между тем, что преподаватель думает, что преподает и что студент берет из его мастерской. Это не значит, что преподаватели должны выбрасывать свои планы занятий. Скорее, необходимо признать, что студенты никогда не бывают пассивными зрителями. Они приходят на урок, лекцию, семинар или репетиции с множеством знаний и опыта в самых разных областях

жизни. Они приносят в класс личный багаж – настроение, политические предпочтения и чувство собственного достоинства.

Более того, само их присутствие меняет статус знаний или умений, которым преподаватель может их научить. Эмансипация зрителя, по Рансьеру, может «начаться с осознания того, что просмотр действия на сцене активно трансформирует и интерпретирует его объекты; что зритель видит, чувствует и понимает в спектакле, не обязательно является тем, что, по мнению актера и режиссера, он должен понимать» [9, р. 11]. Эмансипация студента, занимающего структурно похожую позицию, может начаться с осознания педагогом того, что полученные студентом на «уроке» знания могут иметь мало общего с намеченной им задачей.

Пьеса М. Кримпа «Покушения на ее жизнь» очень популярна в западных актерских учебных заведениях как классический текст постдрамы. Впервые она была поставлена в Королевском театре. Такой эксперимент не должен вызывать удивления, так как Королевский театр все время ставил своей целью открытие и продвижение новых, современных текстов и тем. Спектакль включает в себя «17 сценариев для театра» различной длины. Автор не указывает, сколько актеров должны быть задействованы в спектакле. Он только утверждает, что тире в тексте указывают на смену оратора и что актерский состав «должен отражать состав мира за пределами театра». Пьеса начинается с серии записанных сообщений на автоответчике. Они варьируются от обыденного (напоминание о покупке машины) к зловещему (откровенно сексуального характера). По ходу пьесы мы узнаем, что отсутствующий персонаж, известный по вариациям имени «Анна», иногда возникающий в тексте, может быть порнозвездой, террористом, художником, гидом, физиком, беженцем или маркой автомобиля.

Название произведения – игра слов: пьеса пытается создать жизнь вымышленного персонажа; на самом деле в пьесе это делается несколько раз, когда в тексте возникает попытка рассказать аудитории что-то о «ней», а некоторые из 15 сценариев связаны с ее убийством. Так происходит метафорическая «смерть персонажа».

Отзывы на постановку были разные. Кто-то писал, что это была постмодернистская феерия, которую можно было бы назвать серией провокационных предложений по созданию нового вида театра. В этих комментариях используют слово «постмодерн» без каких-либо объяснений. Термин скорее предназначен для обозначения аморфной формы современного эксперимента.

Кримп опирается на иронию как модернистскую стратегию и использует постмодернистские методы, такие как обращение к разрушению всех смыслов, – вместе с другими формами нарушения целостности текста. Однако он сохраняет дистанцию от некоторых форм постмодернизма. Ирония у Кримпа неотделима от скептицизма, и, следовательно, он может считаться более современным, чем традиционные постмодернисты, автором: он предлагает, в конечном итоге, различать правильное и неправильное и сохранять базовый набор ценностей.

Хайнер Циммерман был одним из первых критиков, который отметил постдраматические свойства пьесы, он подчеркнул степень отклонения ее от участия во всех правилах драматического жанра: «Его сюжеты – это не драма, – отмечает он, – это фильм, перформанс и инсталляция <...> в сценах изображено не то, что происходит в воображении рассказчика, а скорее то, что видит камера» [1, р. 101]. В пьесе нет традиционной структуры «начало, середина, конец», которая доминирует в драматургии со времен Аристотеля. Это не значит, что в пьесе не хватает структуры – скорее, отсутствие традиционного характера развития и драматического конфликта не играют существенной роли в конструкции пьесы.

Как же можно обучить постановке такой пьесы? Термины, которые использует Леман, могут помочь в этом, но при обращении к этой лексике в контексте преподавания и постановки постдраматического спектакля со студентами открывается разница между научным подходом к тексту и неуправляемым столкновением конфликтующих подходов к пониманию театральности. С одной стороны, эта постановка воспринимается как обычная театральная пьеса. С другой, ее задача – научить студентов тому, как театр общается с аудиторией, как затрагивает вопросы драматической структуры, языка и стиля, отдавая предпочтение формальным экспериментам над самой историей. Эта пьеса не целиком о театральности и эстетике, но и не полностью экспериментальная постановка, создаваемая без текста. Определив «основные ингредиенты» для возможной драматической сцены, студенты идут на репетицию и создают несколько вариаций триллера по теме. Некоторые играют это как пародию братьев Коэнов на Голливуд, другие используют более темный и более угрожающий подход.

В отдельной главе д'Круз анализирует две студенческие постдраматические постановки – «Гамлет-машину» Хайнера Мюллера и «Принцессу» Эльфриды Елинек.

Педагоги и студенты встречаются на два трехчасовых занятия в неделю и иногда устраивают репетиции вне запланированного времени занятий (это относительно редкое явление, так как большинство студентов в Австралии работают). Всего на создание спектакля уходит 60 часов репетиций с актерами; на большей части занятий присутствуют от 20 до 30 человек.

Наиболее точно система отношений учеников и преподавателей при создании постдраматического спектакля характеризуется понятием Мишеля Фуко «диспозитив» – как широкая сеть дискурсивных практик и выстроенных связей: социальных, педагогических и т. д., характеризующихся обращением к властным практикам. «Гамлет-машина» сложна для восприятия даже на уровне текста. Тексты для репетиций педагогу приходилось готовить как причудливый полиграфический монтаж, фиксируя в нем специфические знаки переводчика и поясняя авторские переходы.

В пьесе нет списка действующих лиц и обозначения числа участников. Пьеса неудобна для традиционного театра и при первом знакомстве вызывает чувство дискомфорта. Естественно, она неудобна для малоподготовленных

студентов. Это елизаветинский английский, переведенный на немецкий и потом обратно на английский, который, в результате, отдаленно напоминает шекспировского «Гамлета». (В этом процессе можно обнаружить больше элементов традиции, чем кажется, поскольку шекспировские пьесы стали стартом для зарождения немецкого барочного театра – в период Английской революции и правления Кромвеля, в период запрета театральных представлений английские труппы осваивали немецкую сцену. В результате британская драма жила на немецкой сцене XVII в. особой жизнью. И историческое возвращение английской драмы на родину, к своему языку после опыта театрального иноязычия перекликается с мотивами пьесы Мюллера).

Работа начинается с внимательного чтения пьесы, у преподавателя есть готовый план постановки – он не пускает студентов на самотек импровизации, на первоначальном этапе им важно разобраться в деталях пьесы и жизни самого автора. Первоначально читка идет от начала до конца с акцентами на наиболее важных моментах – центральных образах, аллюзиях, интертекстуальных элементах. Исходя из этого чтения, педагог ищет правильную точку, ключевой мотив, от которого пойдут дальнейшие ассоциации и выстроится постановка. При этом важно бережное отношение ко всем пластам авторского слова – и репликам, и ремаркам.

В начале работы каждому из 20 студентов режиссер задавал один и тот же вопрос: «Что вы знаете о Холодной войне?». Большинство студентов родились после падения Берлинской стены и не представляли культурного контекста эпохи. У них эта информация либо отсутствовала, либо присутствовала на механическом уровне.

Режиссер сразу оказывается в позиции создателя спектакля как некоей властной и обучающей инстанции, которую не знающая истории Европы и пьесы студенческая аудитория принимает как ключевую режиссерскую позицию. Молодые артисты выполняют задания исключительно в соответствии с его указаниями, так как сами их выполнить не могут, поскольку не знают исторического контекста. А после они ведут журнал, создавая эссе о собственном отношении к этим репетициям и фиксируя наблюдения в работе над образом.

В книге «Сердце обучения» С. Ванг утверждает, что формальное образование вместе с процессом роста и взросления убивает человеческий импульс к развитию спонтанности в игре. Он предполагает, что люди учатся наиболее эффективно, когда способны удивляться: «Для маленького ребенка каждый день – это благоговение. Каждый момент обучения – это опыт чуда» [10, р. 5 – 7)]. Преподавателю поддерживать это чувство удивления у студентов нелегко, особенно в контексте университетской машины, которая одержима показателями эффективности. Таким образом, само обучение становится вредным для процесса обучения.

В процессе репетиции «Гамлет-машины» студентам предлагается на одном из первых занятий представить свой скрытый талант, которым они

могли бы обладать. Кто-то поет, кто-то читает стихи, кто-то танцует. Так разрабатывается чувство спонтанности. Культивирование чувства игры и спонтанности является решающим аспектом успешной педагогики. На следующем занятии студенты должны обсудить пьесу Шекспира и проанализировать отношения между Гамлетом и Офелией, а также почувствовать связь между темами пьесы и современной политикой. Двое студентов с камерами подходили к остальным, разделенным на группы, и записывали их обсуждения. Также перед ними стояла задача перевести шекспировский язык на современный.

Рансьер отмечает две парадигматические формы активности зрителя. Первая включает в себя отделение зрителя от зрелища, как в классической брехтовской теории отчуждения, в результате чего представление разрушает очевидную пассивность зрителя через формальные механизмы, которые выставляют театральные средства производства и подчеркивают противоречия в социальной формации. Вторую парадигму Рансьер связывает с А. Арто, и она лучше может быть описана как «модель слияния», поскольку уничтожает барьеры между зрителями и исполнителями, поэтому нет никакого различия между пассивными зрителями и активными исполнителями [9, р. 7–8].

Актеры-студенты должны разобраться с множеством вопросов о значении и структуре драматического текста, прежде чем продолжать активно воплощать символы или, в случае многих постдраматических работ, некоторую форму физического театрального объекта – то есть существующее тело, которое может или не может иметь драматический характер.

Актеры всегда будут приносить в свою работу на сцене аспекты собственной жизни в форме политических и религиозных убеждений, эмоциональных склонностей. Тем не менее, ставить «Гамлет-машину» означало, в первую очередь, учить историю.

Ближе к концу урока, посвященного рассмотрению связей между «Гамлетом» Шекспира и «Гамлет-машинной», педагог говорит студентам о том, как подойти к постановке пьесы: включить в спектакль видеозаписи репетиций.

Видео проецируется на большом экране, который висит на стропилах и покрывает всю закулисную стену. Видеоизображение огромно, начинается с короткого интервью с доктором Роном Гудричем, затем с преподавателем литературы в университете Дикин, который ведет курс Шекспира. Он говорит о Гамлете и дает краткий обзор творчества Мюллера. Затем следует монтаж изображений, отобранных из архивных лент, а также из упомянутых выше репетиций. Студенты говорят о тексте и трудностях, связанных с постановкой пьесы.

Преподавать в рамках учебного диспозитива – значит обучать студентов в постоянно меняющейся системе отношений, на уровне местных институциональных политик и на уровне государственной публичной политики. Потратив более десяти лет на создание различных постдраматических

спектаклей со студентами, автор книги пишет, что в процессе репетиций разработал почти формальный подход к руководству студенческими постановками.

Процесс репетиций проходит примерно так. «Я делаю заметки о драматическом тексте или теме. В случае таких работ, как “Покушения на ее жизнь”, “Гамлет-машина” или “Драмы принцесс”, я пытаюсь найти или навязать структуру написания. Я делаю заметки о том, как я могу сегментировать текст, то есть я ищу способы создания сцен и распределения линий (если эти функции отсутствуют в самой пьесе, а они обычно отсутствуют в постдраматических текстах). Далее я смотрю на язык и ищу образы и метафоры, которые могут генерировать сценические идеи. Иногда, как в случае с пьесой Эльфриды Елинек, это относительно просто, – например, монолог Джеки наполнен ссылками на одежду и исторические события, которые предполагают общую эстетику шестидесятых. Иногда эти начальные исследования просто служат отправной точкой для участия студентов в чтениях; в других случаях линия героя или изображение его могут обеспечить концептуальную основу всего спектакля» [1, р. 137–139].

Д'Круз осознает, что студенты стали «одержимы скоростью», поэтому есть особый смысл в обучении именно постдраматическому театру, поскольку это ведет к эффективности управления проектами. Тот, кто может научиться создавать полномасштабный спектакль в течение десяти недель, тот сумеет справиться практически с любой задачей, с которой столкнется в жизни.

Следующий раздел – серия размышлений о подходе к преподаванию, разработанном в процессе работы со студенческим театром за последние 15 лет.

Карл Лавери пишет, что преподавание творческой практики сродни тому, «как если вы репетируете в гараже или в панк-рок-группе – вы словно отбрасываете душную смирительную рубашку ремесла... возьмите три аккорда и используйте их по-другому» [1, р. 164].

Задача генерации спектакля «с нуля» год от года кажется все более пугающей: десять недель обучения, затем репетиционный период, группа студентов с разными навыками и уровнем понимания, скудный производственный бюджет и постоянное давление. Идея спектакля может прийти откуда угодно и кому угодно. Педагог может начать разработку спектакля, показывая студентам видео знаменитых образцов, говорить о своих творческих процессах или назначать совместные читки книг о театральных знаменитых коллективах. Это, безусловно, предоставит им стратегии и методы для собственной работы, многие преподаватели учат студентов самих придумывать сценографию спектакля, основываясь на теоретических работах, в университетах рекомендуют этот курс как неотъемлемую часть учебной программы.

Есть десять недель, чтобы помочь ученикам, поэтому педагог немедленно приступает к процессу разработки. Выбирается конкретная тема для всех студентов или для отдельных групп. Основная задача педагога – создать

среду для обучения. Это не значит, что отсутствуют стремления к высоким эстетическим стандартам. Цель состоит в том, чтобы передать набор прагматических техник создания спектакля «с нуля».

Д'Круз предлагает такую схему: «Я разделяю студентов на четыре группы и даю каждому из них одно из следующих упражнений. Например: придумайте серию импровизаций, связанных с выбранной вами темой. Тему нужно взять из форума сообщества Reddier, Facebook, Instagram и т. д. Посты нужно преобразовать в монологи, сообщения можно редактировать. Затем нужно выбрать двух представителей от каждой группы, чтобы представить монологи. Подобные упражнения используют соцсети как пример сближения технологий, которые заменяют по своему статусу новости в современной культуре. Я пытаюсь поднять вопросы о том, как программное обеспечение в форме того, что я называю “технологией конвергенции”, становится прообразом истины о представлении и человеческом взаимодействии.

Я стремлюсь дать представление об “основных составляющих” спектакля (сцены, монологи, песни, видеопроекции, игра, отношения между сценой и аудиторией). Конец седьмой недели курса. Я постоянно формулирую возможные способы организации материала, который группа создает для исполнения спектакля.

Я считаю, что любое художественное произведение должно неизбежно решать вопрос соотношения формальной структуры, в которой строится спектакль, и вовлечения внимания аудитории.

Приглашая студентов участвовать в драматургическом процессе, я поясняю, что оставляю за собой право выступать в качестве арбитра по всем драматургическим вопросам.

Важно отметить, что действия вступают в силу только тогда, когда они становятся текстурой: “текст спектакля”» [1, р. 171–172].

В 2003 году автор книги использовал «Фрагменты любовной речи» Ролана Барта (1978) в качестве отправной точки для создания спектакля о любви. Подзаголовок «фрагменты» означает, что текст включает в себя набор персонажей, которые составляют «вымышленный репертуар» любви. Он раздал фрагменты текста Барта и попросил студентов прочитать их и рассказать, что эти фрагменты значат и как они резонируют с их собственными любовными переживаниями. Педагог разделил класс на группы по четыре человека и дал каждой группе фрагмент из книги Барта. Во время занятия он переходил от группы к группе и слушал их разговоры. А для следующего занятия попросил студентов принести предметы, песни, отрывки из фильмов или истории, которые они связывают с фрагментами из книги Барта. Один студент принес диск с песнями от бывшей девушки. Такие фрагменты стали «основными ингредиентами» для будущего спектакля.

Процесс создания творческой работы сам по себе является формой мышления. Нет причины, по которой «высокая теория» не может функционировать как интегральная часть творческого процесса, но нет необходимости

делать его обязательной составляющей художественной практики или главенствующей силой.

В завершающей главе австралийский педагог возвращается к проблеме постдраматического театра в контексте творческой работы со студентами с помощью осмысления адаптации Томасом Остермайером в 2012 г. пьесы Генрика Ибсена «Враг народа» (1882). Рассматривая адаптацию Ибсена Остермайером с двух точек зрения – как «опытный» зритель, вооруженный постдраматической лексикой Лемана, и как педагог, заинтересованный в использовании этой пьесы в контексте поисков форм преподавания постдраматического театра, – преподаватель сталкивается с кризисом самоидентификации. Происходит игровое столкновение схожих слоганов – рекламы Reebok «я тот, кто я есть» и анархического манифеста, опровергающего пустоту бытия суверенного индивида.

Энергия текста ведет к ключевой сцене пьесы, которую Ибсен прописывает на собрании ратуши, где Стокманн высказывает неудобную правду перед своими обвинителями. Актеры Остермайера нарушают в этот момент принцип четвертой стены: Стокманн изначально направляет свою речь на персонажей в вымышленный мир спектакля, но продолжает обращаться к аудитории непосредственно. Актеры инициируют политические дебаты со зрителем. Тщательно продуманный вымышленный сценический мир, населенный актерами, воплощающими вымышленных персонажей, которые пытаются повторить отрепетированный набор речей и движений, охватывает «реальное» пространство зрительного зала. Такое вторжение может породить важный диалог о том, что риторика освободительной правды имеет потенцию способствовать тоталитаризму. Но все это эффектно провалится, если аудитория будет молчать и не пожелает играть в эту игру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. D'Cruz G. Teaching Postdramatic Theatre: Anxieties, Aporias and Disclosures. L.: Palgrave Macmillan, 2018. – 205 p.
2. Ulmer G. L. Applied Grammatology: Post (e) – Pedagogy Derrida to Joseph Beuys. Baltimore: Johns Hopkins University press, 1985. – 352 p.
3. Леман Х.-Т. Постдраматический театр / Пер. Н. Исаева. М.: Фонд развития искусства драматического театра Анатолия Васильева, 2013. – 312 с.
4. Wilson J., Manchester H. Teaching Post-Dramatic Devised Theatre in Higher Education. L.: Higher Education Academy, 2012. – 61 p.
5. Васильев А. Рассуждение о предисловии, которое не написано по ряду извинительных причин // Леман Х.-Т. Пост-

REFERENCES

1. D'Cruz G. Teaching Postdramatic Theatre: Anxieties, Aporias and Disclosures. London: Palgrave Macmillan, 2018. 205 p.
2. Ulmer G. L. Applied Grammatology: Post (e) – Pedagogy Derrida to Joseph Beuys. Baltimore: Johns Hopkins University press, 1985. 352 p.
3. Lehmann H.-T. Postdramatisches Theater / Per. N. Isayeva [Post-Drama Theater / Transl. N. Isayeva]. Moscow: Fond razvitiya iskusstva dramatischeskogo teatra Anatoliya Vasilyeva, 2013. 312 p.
4. Wilson J., Manchester H. Teaching Post-Dramatic Devised Theatre in Higher Education. London: Higher Education Academy, 2012. 61 p.
5. Vasiliev A. *Rassuzhdeniye o predislovii, kotoroye ne napisano po rjadu izvinitelnykh prichin* [Reasoning about the preface, that

драматический театр. М.: Фонд развития искусства драматического театра Анатолия Васильева, 2013. С. 10–12.

6. Джеймисон Ф. Постмодернизм и общество потребления // Логос. 2000. № 4. С. 63–77.

7. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.

8. Rancière J. The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation. Stanford: Stanford University press, 1991. – 176 p.

9. Rancière J. The Emancipated Spectator. L.: Verso, 2009. – 134 p.

10. Wangh S. The Heart of Teaching. L.; N. Y.: Routledge, 2013. – 176 p.

wasn't written for a number of excusable reasons]. In: Lehmann H.-T. *Postdramatisches Theater* / Per. N. Isayeva [Post-Drama Theater / Transl. N. Isayeva]. Moscow: Fond razvitiya iskusstva dramaticheskogo teatra Anatoliya Vasilyeva, 2013, pp. 10–12.

6. Jameson F. *Postmodernizm i obshchestvo potrebleniya* [Postmodernism and Consumer Society]. In: Logos, 2000, no. 4, pp. 63–77.

7. Lyotard J.-F. *Sostoyaniye postmoderna* [The Postmodern Condition]. Moscow: Institut eksperimental'noy sotsiologii; Saint-Petersburg: Aletejya, 1998. 160 p.

8. Rancière J. The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation. Stanford: Stanford University press, 1991. 176 p.

9. Rancière J. The Emancipated Spectator. London: Verso, 2009. 134 p.

10. Wangh S. The Heart of Teaching. London; New York: Routledge, 2013. 176 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Зорин Артем Николаевич – доктор филологических наук, профессор Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

E-mail: art-zorin@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-2342-4039

Огурцова Валерия Сергеевна – аспирант кафедры общего литературоведения и журналистики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

E-mail: lera.ogourtsova@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3294-3586

Зорин А. Н., Огурцова В. С. Постдрама в студенческом классе. Австралийский опыт // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2020. № 1. С. 157–169.

DOI: 10.35852/2588-0144-2020-1-157-169

ABOUT THE AUTHOR

Artem Zorin – Dr. habil. in Philology, Professor of the Saratov State University.

E-mail: art-zorin@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-2342-4039

Valeria Ogourtsova – Postgraduate student of the Department of Literature Criticism and Journalism of the Saratov State University.

E-mail: lera.ogourtsova@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3294-3586

Zorin A. N., Ogourtsova V. S. Postdrama in student class. Australian experience. In: Theatre. Fine Arts. Cinema. Music. 2020, no. 1, pp. 157–169.

DOI: 10.35852/2588-0144-2020-1-157-169