

DOI: 10.31866/2616-759X.9.1.2026.362883

УДК 792.028:37.091.33]:792.071.2.027(430)Брехт:792.24.046

## МІЖ ТЕОРІЄЮ ТА ПРАКТИКОЮ АКТОРСЬКОЇ ГРИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ БЕРТОЛЬТА БРЕХТА

Петро Ільченко<sup>1а</sup>, Микола Юдов<sup>2б</sup>, Таїсія Хвостова<sup>3а</sup><sup>1</sup> професор; e-mail: petro.ilchenko.54@gmail.com; ORCID: 0000-0001-8617-4228<sup>2</sup> доцент; e-mail: iudovmykola@gmail.com; ORCID: 0000-0002-9887-0834<sup>3</sup> доктор філософії; e-mail: taisija077@gmail.com; ORCID: 0000-0002-5773-2347<sup>а</sup> Київський національний університет культури і мистецтв, Київ, Україна<sup>б</sup> Луганська державна академія культури і мистецтв, Київ, Україна

---

### Анотація

**Мета статті** полягає в дослідженні педагогічної філософії Бертольта Брехта з акцентом на її етичний і практичний вимір, що виявляється в його розумінні акторської гри. У центрі уваги – ключові праці Брехта, у яких мистецтво акторської гри осмислено як педагогічну модель формування повсякденної, практично зорієнтованої рефлексії щодо людських дій, поведінки та соціальної взаємодії. **Методологія дослідження** ґрунтується на поєднанні історико-театрознавчого, герменевтичного та філософсько-освітнього аналізу. Застосовано текстуальний аналіз теоретичних і поетичних праць Б. Брехта, порівняльне зіставлення програмних есеїв та репетиційних матеріалів, а також інтерпретацію акторського тренінгу в контексті дискурсу мистецької освіти й філософії практичного міркування. **Наукова новизна** полягає в концептуалізації акторського тренінгу Бертольта Брехта як складника його педагогічної філософії, що виходить за межі традиційного аналізу естетики епічного театру. У статті вперше в українськомовному науковому дискурсі акторську практику Бертольта Брехта розглянуто як модель формування етико-практичної настанови та здатності до критичного судження. Переосмислено співвідношення теорії й практики у брехтівському театрі як педагогічну проблему та обґрунтовано значення акторської роботи як форми тілесно-чуттєвого філософування і способу «мистецтва жити». **Висновки.** Театр у брехтівській перспективі постає не як замкнена естетична система, а як практика, що поєднує мислення, чуттєвий досвід і тілесну дію у зв'язку з суперечливою реальністю повсякденного життя. Його педагогічна функція реалізується через формування здатності до рефлексивної позиції, відповідального судження та практичного міркування. Акторський тренінг є моделлю самоформування, спрямованою на опанування «мистецтва жити» у просторі публічної взаємодії.

**Ключові слова:** Бертольт Брехт; акторська гра; педагогічна філософія; епічний театр; естетична освіта; акторська підготовка; театральна педагогіка

---

### Постановка проблеми

У сучасному театрознавчому й освітньому дискурсі творчість Бертольта Брехта переважно осмислюють у контексті його драматургії, естетики епічного

театру та політичної функції мистецтва. Водночас акторський тренінг у брехтівській практиці залишається недостатньо дослідженим як складник цілісної педагогічної філософії, у межах якої театральну діяльність розглянуто як форму практичного мислення та етичного самоформування. Особливо проблематичним є розрив між теоретичними інтерпретаціями брехтівського театру й аналізом конкретних педагогічних практик, що формувалися в процесі репетиційної роботи й акторського навчання.

За цих умов актуалізується потреба переосмислення співвідношення теорії та практики в акторському тренінгу Бертольта Брехта не тільки як методологічної проблеми театрознавства, а й як питання педагогічної філософії. У цій статті педагогічну філософію розглянуто не як систематизовану теорію освіти, а як сукупність нормативних і практичних уявлень про формування людини, що реалізуються через мистецьку діяльність. Звернення до акторської практики як до педагогічної моделі дає змогу виявити освітній потенціал брехтівського підходу для сучасних дискусій у сфері театральної освіти, естетичного виховання та формування практичного міркування.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій

Рецепція та вплив німецького драматурга Бертольта Брехта (1898–1956) у світі є надзвичайно масштабними. Це значною мірою пов'язано з широким колом інтелектуальних і мистецьких впливів, що сформували його театральну практику й теоретичні погляди. Він був відкритий до стилізованих, фізично орієнтованих театральних експериментів Всеволода Меєргольда (Lācis, 1971); до технологічних інновацій сценічного апарату Ервіна Піскатора (Kerz, 1968); до акторських стилів кабаре та комедій німого кіно (Mumford, 2009); до драматургії японського театру Но та Пекінської опери (Bye, 2002); до «дисидентського» філософського марксизму Карла Корша (Korsch, 2013); також до ідей і образів східноазійської філософії – буддизму, конфуціанства, даосизму та моїзму (Wessendorf, 2016). Наведений перелік впливів аж ніяк не є вичерпним. Водночас він засвідчує, що брехтознавство охоплює широкий спектр галузей: театрознавство, кінознавство, культурні студії та філософію.

У дослідженнях з театральної педагогіки й театрознавства обговорення ролі брехтівського театру в освіті (Vaßen, 2014, Massalongo et al., 2016) найчастіше розгортається в багатозаровому полі естетичної освіти, яке від кінця XVIII століття є складником ширшого дискурсу про зміст і призначення *Bildung*<sup>1</sup>. Цей дискурс концептуально пов'язується з програмним текстом Ф. Шиллера «Листи про естетичне виховання людини» (Шіллер, 1974), у якому естетичне виховання осмис-

<sup>1</sup> Термін *Bildung* є ключовим поняттям німецької філософсько-педагогічної традиції та позначає процес цілісного культурного, етичного й інтелектуального формування людини. Хоча в німецькомовному оригіналі Ф. Шиллера 1793 року цей термін відіграє концептуально важливу роль, в українському перекладі «Листів про естетичне виховання людини» (Шіллер, 1974) він передається описово – переважно як «виховання» або «формування» – і не фіксується як самостійний термін. У сучасних гуманітарних дослідженнях *Bildung* використовують як неперекладне поняття для позначення специфічної німецької традиції мислення про освіту та самоформування, що виходить за межі інституційного навчання.

лено як ключову умову цілісного формування людини. Естетична освіта в межах цієї традиції *Bildung* охоплює як рецептивні, так і продуктивні виміри естетичної практики, зокрема ті, що безпосередньо стосуються театру. Вона передбачає подальшу філософську рефлексію над театральними процесами та репрезентаціями, їхнім співвідношенням з освітніми ідеалами мистецтва й театру, а також із ширшим корпусом культурного знання (Zirfas & Klepacki, 2013, p. 9, Muir, 1996).

В англomовному науковому дискурсі осмислення постаті Бертольта Брехта в межах мистецької освіти – з її зосередженням на практиках театральної діяльності та сприйняття, а також на осмисленні значення й призначення театру в освіті та самоформуванні – найчастіше представлено в дослідженнях прикладного театру (applied theatre), тобто театральних практик, що використовують поза традиційною сценою в освітніх і соціальних контекстах. У межах цього напрямку аналізують вплив Б. Брехта на освітню політику й педагогіку драматичної освіти у Великій Британії, а також на театральні практики, зорієнтовані на роботу з громадами та на театр як інструмент соціального розвитку (Abah, 1996, Fleming, 2019, Franks & Jones, 1999, Hughes, 2011, Muir, 1996, Nicholson, 2011, Winston, 1996).

У виданнях з філософії освіти звернення до брехтівського поняття епічного театру трапляються лише епізодично. Зокрема, у праці Алана Скотта (Scott, 2013) особистий досвід рецепції п'єси Семюела Бекета «Чекаючи на Го́до» слугує початком аналізу її освітніх імплікацій. Водночас бекетівську стратегію естетичного дистанціювання, «зробити звичне дивним», яку в англomовному дискурсі часто описують як *making the familiar strange*, розглядають у зіставленні з брехтівським поняттям ефекту відчуження (*Verfremdungseffekt*).

Елізабет Руссо (Russo, 2003) аналізує, яким чином у своїх теоретичних текстах і театральній практиці Б. Брехт поєднує два типи діалогічної взаємодії – магістральний, тобто такий, що передбачає чітко окреслену позицію автора й спрямоване викладення ідей, і сократівський, заснований на запитуванні, проблематизації та спільному пошуку відповіді. На думку дослідниці, це поєднання можна розглядати як модель прогресивної освіти, оскільки воно не зводиться до одностороннього повчання, водночас не відмовляється від нормативної позиції, натомість стимулює критичне мислення та активну участь адресата.

У статті Каті Фрімбергер (Frimberger, 2022) брехтівську театральну педагогіку розглянуто крізь призму жестової акторської гри й ефекту відчуження. Дослідниця показує, що акторська практика Б. Брехта, заснована на уважному спостереженні та художньому відтворенні суперечливих форм людської поведінки, спонукає акторів і глядачів замислюватися над людськими діями та соціальними взаєминами. У такому розумінні театр постає педагогічним простором, у якому формується здатність критично розглядати людські вчинки й умови спільного життя.

Українськомовна рецепція творчості Бертольта Брехта формується переважно в площині театрознавчих і літературознавчих досліджень, тоді як педагогічний вимір його спадщини залишається фрагментарно представленим і методологічно не систематизованим.

У праці Н. Ключівської (2014), присвяченій рецепції творчості й теоретичних поглядів Б. Брехта в українському (та радянському) культурному просторі, простежено історію сценічного засвоєння його драматургії, а також ідеологіч-

ні трансформації інтерпретацій епічного театру. Дослідниця демонструє, що в радянський період творчість Б. Брехта інтерпретували передусім як зразок політично ангажованого мистецтва, а його естетичну систему – як інструмент ідеологічного впливу. Унаслідок цього увагу зосереджували на соціально-критичному змісті його творів, тоді як експериментальний педагогічний потенціал театру залишався майже непоміченим. У цьому контексті українська рецепція Б. Брехта історично тяжіла до розуміння його як драматурга й теоретика епічного театру, але не як мислителя освіти або творця педагогічної моделі акторського навчання.

У низці публікацій, а саме С. П. Маценка (2009), О. С. Чиркова (2009), В. Є. Головчинера (2009), С. Ф. Соколовської (2009), С. О. Варецької (2009), О. В. Євченко (2009), Л. О. Федоренко (2009b) у збірнику «Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка» (2009 р.), наголошено на окремих аспектах брехтівської поетики, драматургічної техніки та рецепції творів (зокрема «Lehrstücke»), однак не сформовано цілісного осмислення його театру як педагогічної системи.

Український переклад збірки «Lehrstücke» («Навчальні п'єси») (Брехт, 2009) є принципово важливим джерелом для осмислення педагогічного виміру брехтівської творчості. Уже в саму жанрову природу «Навчальних п'єс» покладено ідею театру як форми навчання через дію. В українській традиції ці тексти переважно аналізують як частину еволюції епічного театру або як приклад політичної драматургії, тоді як їхню педагогічну структуру (модель навчання через рольову дію, зміну позицій, колективне осмислення) майже не розглядають системно. Вступні зауваги (Федоренко, 2009a) до видання акцентують, що ці тексти не призначені для традиційної сценічної репрезентації перед пасивною аудиторією, а передбачають включення учасників у процес розігрування соціальних ситуацій.

Отже, українськомовна наукова традиція забезпечує ґрунтовний історико-естетичний і рецептивний контекст осмислення Б. Брехта, однак педагогічний вимір його театру, зокрема акторський тренінг як форма практичного мислення та самоформування, залишається недостатньо концептуалізованим.

Відсутність систематичного осмислення Бертольта Брехта як педагога й філософа освіти (в українському і в англomовному контексті) відкриває можливість розглянути його акторський тренінг не тільки як техніку сценічної роботи, а й як складник педагогічної філософії, у межах якої театр постає простором формування здатності до критичного судження, етичного вибору та практичного міркування. Відтак **метою** цієї статті є дослідження освітньої філософії Б. Брехта з акцентом на її етично-практичний вимір, що виявляється у його підході до акторської підготовки (на основі ключових праць Б. Брехта, у яких мистецтво акторської гри розглянуто як провідну педагогічну модель формування такої форми повсякденної, практично зорієнтованої рефлексії) (Brecht & Kuhn, 2014, Brecht & Willet, 1965, 1978).

**Наукова новизна дослідження** полягає у концептуалізації акторського тренінгу Бертольта Брехта як складника педагогічної філософії, що виходить за межі традиційного театрознавчого аналізу його естетики епічного театру. У статті вперше в українськомовному науковому дискурсі акторську практику Б. Брехта розглянуто як модель формування етико-практичної настанови та здатно-

сті до критичного судження. Переосмислено співвідношення теорії й практики в брехтівському театрі як педагогічну проблему, а також обґрунтовано значення акторської роботи як форми тілесно-чуттєвого філософування та способу «мистецтва жити».

### Виклад основного матеріалу

Для окреслення контексту подальшого аналізу доцільно розпочати з короткого звернення до вірша Б. Брехта (2021) «Мені не потрібен надгробок» (близько 1933 рік), який дає змогу отримати початкове уявлення про його освітню філософію. У ньому Б. Брехт (2021) лаконічно в поетичній формі декларує своє бачення, уявляє залученість людей до «уроків» свого театру:

Не потрібен мені надгробок, але  
Якщо він буде потрібен комусь  
Я б хотів, аби там написали:  
Він робив пропозиції. Ми ж  
Їх приймали.  
Подібний напис усіх би  
Нас вшанував (с. 64).

На перший погляд, брехтівська «пропозиція» щодо того, аби майбутні покоління «приймали» його ідеї, може здаватися проблематичною. Вона ніби спонукає до прямого, а можливо й анахронічного, перенесення та застосування брехтівських ідей і естетичних методів у сучасних соціальних, політичних і мистецьких контекстах.

Хоча німецьке слово *annehmen* в оригіналі лінгвістично фокусується на акті «прийняття» ідеї. Таке прийняття не обов'язково означає «міцне захоплення» чи «остаточне привласнення», натомість залишає більш відкритим сам характер руху – від моменту осмислення та дослідження ідеї до її втілення або реалізації в зовнішній дії. Українськомовний переклад С. Жадана «приймали» якомога точніше відповідає брехтівському оригіналу та суті авторської концепції.

Зрештою, для Б. Брехта «пропозиції» (Vorschläge) не є інструкціями, які слід беззастережно виконувати. Навпаки, вони потребують прийняття, розгляду, дослідження, уявлення та подальшого осмислення. Їхнє значення, наслідки та співвідношення з уже наявними ідеями й практиками мають стати предметом критичного аналізу, щоб «пропозиції» могли визріти у змінені ідеї, дії або, зрештою, й у свідоме утримання від дії. Інакше кажучи, попри те що Б. Брехт висуває пропозиції, від своєї аудиторії як читачів поезії, так і театральних глядачів він очікує зваженого оцінювання запропонованих ідей і практик.

Як буде показано далі, такі акти повсякденного міркування для Б. Брехта не обмежуються суто інтелектуальною діяльністю. Глядачеві пропонують залучати всі свої чуттєві ресурси, зокрема інтуїцію, щоб перевіряти «правду» образів та ідей, представлених на сцені. Тобто актор не просто грає персонажа, він демонструє певний спосіб мислення і дослідження світу, і глядач, спостерігаючи

за цим, вчиться такому самому критичному, уважному, недовірливому ставленню до побаченого (і в театрі, і в житті). Тобто актор є педагогічним прикладом, а не лише виконавцем ролі.

З огляду на численні словолювання Б. Брехта та його колег, спрямовані проти надмірної теоретизації (передусім щодо ефекту відчуження) під час репетицій, практичний вихідний пункт такого аналізу видається цілком брехтівським. Водночас, зважаючи на надзвичайно розгалужений корпус теоретичних текстів Б. Брехта, присвячених епічному театру й акторській грі, неминуче постають два запитання: якою була фактична функція театральної теорії Б. Брехта для його педагогічно-мистецької практики як у процесі репетицій, так і під час показів вистав? І яким є співвідношення цієї теорії з його освітньою філософією?

У цьому контексті доречно припускати, що в пізній період творчості (на початку 50-х років) Б. Брехт цілком усвідомлював обмеженість власних теоретичних побудов. На це звертає увагу в редакційній примітці Джон Віллет до видання «Театральна робота: 6 вистав Берлінського ансамблю» (Berlau et al., 1952), що «Брехт надто добре усвідомлював лакуни [власної] теорії» (Brecht & Willett, 1978, р. 245). Джон Віллет, перший перекладач Б. Брехта англійською мовою (1964), привертає увагу до анонімного фрагмента, вміщеного безпосередньо після вступу до «Театральної роботи». У ньому етико-практичний вимір акторської гри поставлено в центр театрального ремесла – вище за будь-які завершені теоретичні пояснення його призначення.

Б. Брехт формулює це так:

У театрі люди «грають». Можна очікувати, що будь-яке пояснення цієї гри буде достатньо серйозним, адже вона має значення для суспільства. Втім, не слід вважати таке пояснення легковажним лише тому, що воно та супровідні технічні роз'яснення не відразу наповнені гучними словами. Якщо ця гра має бути мистецтвом, вона мусить містити серйозність, запал, радість, любов до істини, допитливість, почуття відповідальності. Та чи часто можна почути, щоб справжні вчені говорили про любов до істини або справжні революціонери – про почуття справедливості? Подібні речі вони сприймають як самоочевидні. [Переклад мій. – М. Ю.] (Brecht & Willett, 1978, pp. 245–246)

Джон Віллет припускає, що в пізні роки Б. Брехт усвідомив, що й сам потрапив у пастку теоретика, який сприймав як належне етико-практичний вимір театру, передусім акторської гри. Теоретичні положення, що претендують на всеохопне пояснення природи мистецтва епічного театру, як, очевидно, зрозумів Б. Брехт, можуть не враховувати того, що театр як мистецька практика педагогічно пов'язаний із внутрішньо мотивованою працею актора над удосконаленням власної майстерності в конкретних умовах і процесах акторської діяльності.

Інакше кажучи, акторське мистецтво залежить від особистісної, етико-практичної настанови, що спрямовує роботу над собою; настанови, відкритої до експериментування з тим, як теорія співвідноситься з практикою, та зацікавленої у з'ясуванні їхнього взаємозв'язку.

У пізні роки втомлений від антагонізму, що, на його думку, виник через численні хибні прочитання його теорії, Б. Брехт дійшов висновку про необхідність документування репетицій та вистав Берлінського ансамблю (театр, який він заснував після повернення до НДР у 1949 році). Митець намагався «заповнити відсутній вимір як у теоретичних працях, так і в надрукованих п'єсах» (Brecht & Willet, 1978, p. 245). Прагнути відтворити та зафіксувати педагогічні процеси, пов'язані зі створенням театральних постановок, публікація «Театральна робота: 6 вистав Берлінського ансамблю» (Berlau, 1952) має на меті показати, яким чином ідеї Б. Брехта розгорталися в практичній діяльності та набували в ній конкретного втілення, зокрема в тілесному мистецтві актора. Це унікальне видання, оскільки воно документує роботу над виставами Берлінського ансамблю 1949–1951 років («Пан Пунтіла та його слуга Матті», «Васса Железнова», «Гувернер», «Мати», «Боброва шуба і Червоний півень», «Матінка Кураж та її діти») за допомогою численних сценічних фотографій і докладних нотаток про репетиції та покази. Як зазначає Джон Віллет у редакторському коментарі до видання «Брехт про театр» (Brecht & Willet, 1978), публікація «Театральної роботи» становить «надзвичайно строкату добірку есеїв, нотаток і фрагментів, створених різними авторами та згрупованих так, щоб утворити розділи, присвячені окремим виставам» (p. 239).

Важливим джерелом для аналізу акторського тренінгу є короткий текст Б. Брехта «П'ять нотаток про акторську майстерність» («Five Notes on Acting» (Brecht & Kuhn, 2014, pp. 232–234), у якому окреслено педагогічну позицію «нового» актора та критично розглянуто формалізований післявоєнний сценічний стиль. Уже в одному зі своїх ранніх есеїв – полемічному тексті «Більше уваги спорту» (1926) («Emphasis on Sport», 1926) – Б. Брехт (Brecht & Willett, 1978) передбачив подальше зростання власного незадоволення станом буржуазного театру. Він характеризує його як театр «ковбасної машини» (p. 8), здатний перетворювати будь-яке можливе задоволення від оповіді на виснажливі та нудні сценічні видовища.

Безцільність театру, як стверджує Б. Брехт у вищенаведеному есеї, тісно пов'язана з відсутністю в ньому радості. У своїй полеміці він зауважує, що театр продукує не тільки деморалізовану публіку, а й «перевантажену, неправильно використану, керовану панікою та штучно збуджену групу акторів» (Brecht & Willett, 1978, p. 7), які, попри свій талант, не здатні зацікавити глядача власними імітаціями життя. Унаслідок цього, зауважує Б. Брехт, актори вдаються до пафосу та неконтрольованої емоційності, втрачаючи елегантність, витонченість і легкість – якості, необхідні для створення привабливих, сучасних сценічних форм. Головну причину деморалізованого стану театру та втрати ним здатності приносити задоволення Б. Брехт убачає в зникненні його педагогічного призначення. Ця втрата поєднується з відмовою театру працювати для публіки, чий смак дедалі більше спрямовується до футбольних стадіонів і боксерських арен, тоді як сам театр залишається осторонь. Як зазначає Б. Брехт, «причина того, що театр нині не має контакту з аудиторією, полягає в тому, що він не має уявлення про те, чого від нього очікують» (p. 6).

Ця рання критика Б. Брехта перегукується з його пізнішим, більш настановчим есеєм «П'ять нотаток про акторську майстерність» 1952 року (Brecht & Kuhn, 2014, p. 232–234), а також з оцінкою післявоєнної сцени провідного театральньо-

го критика Герберта Іерінґа. Найпоширенішою пасткою, у яку потрапляли театральні практики, зокрема актори, у книзі «Молоді актори» Г. Іерінґ визначає так звану героїчну манеру (Ihering, 1948, p. 110). Ілюзією цілої епохи, за його словами, був троп безпроблемного героїзму (p. 110).

Це був спосіб «героїчної» акторської гри, написання та постановки п'єс, що переповнювалися пафосом, риторичними прийомами й тяжкою символікою. Водночас у ньому бракувало того, що як Аристотель (Аристотель, 2006), так і Б. Брехт вважали ключовою функцією драми – мімесису, тобто наслідування правдоподібних дій. Утім слід зауважити, що Аристотель і Б. Брехт не поділяли однакового розуміння того, що саме означає правдоподібність у цьому контексті (Frimberger, 2022). Подібно до Аристотеля, Б. Брехт (1977, с. 81–124) наполягає на міметичному призначенні театру. В есеї «Малий органон» для театру він формулює це так:

Театр засновано на можливості відтворювати в живих картинах справжні або ж вигадані події із взаємовідносин людей і відтворювати насамперед для того, щоб розважати. ... І це найважливіша функція, яку ми можемо бажати для театру. ... Не слід приписувати театрові також функції повчання, у всякому випадку, він не вчить нічому більш корисному, як одержання насолоди, фізичної і духовної. (Брехт, 1977, с. 83–84)

На відміну від післявоєнної сцени, де нехтували показом правдоподібних наслідувань життя як форми розваги, на думку Б. Брехта, новий театр має встановити зв'язок із публікою, що надає перевагу інтерактивності та співучасті, характерним для масових спортивних подій. Відповідно, в есеї «П'ять нотаток про акторську майстерність» (Brecht & Kuhn, 2014, p. 232–234) брехтівський сучасний актор покликаний опанувати контроль над власним сценічним темпераментом, удосконалювати здатність уважно слухати партнера та вступати з ним у діалогічну взаємодію на рівні інтонації й темпу, завдяки чому формується ритм і каденції, що пронизують цілі сцени (Brecht & Kuhn, 2014, p. 233).

Крім того, стверджує Б. Брехт, акторові необхідно відмовитися від закостенілої сценічної дикції та розвивати вміння відтворювати дії й мовлення реалістично, тобто у спосіб, що є впізнаваним і правдоподібним для сучасної аудиторії. У цьому сенсі актор має уважно прислухатися до того, як говорять звичайні люди (Brecht & Kuhn, 2014, p. 233). Б. Брехт пов'язує кризу театру з втратою легкості, ігрової енергії та безпосереднього контакту з публікою. Критикуючи перевантажену й пафосну манеру гри, він зауважує, що напружена сценічна поведінка актора неминуче передається глядачеві: «Людина, яка напружена на сцені ..., неминуче напружує й усіх, хто сидить у залі» (Brecht & Willett, 1978, p. 8). Отже, замість штучної інтенсифікації емоцій Б. Брехт обстоює принцип сценічної свободи й задоволення від гри як передумову справжнього зв'язку між сценою та аудиторією.

«Той, хто не знаходить задоволення у власній діяльності, не може очікувати, що вона принесе задоволення будь-кому іншому» (Brecht & Willett, 1978, p. 7), – застерігає Б. Брехт, критикуючи усталені акторські підходи своєї доби. Натомість

мість він наполягає на такій професійній позиції виконавця, у якій ставлення до власної сценічної практики має вирізнятися внутрішньою свободою, практичною легкістю та радісним залученням до гри. В есеї «П'ять нотаток про акторську майстерність» Б. Брехт формулює це так:

Якщо прагнути опанувати щось складне, необхідно полегшити це для себе. Незалежно від того, чи мають актори на сцені занурюватися в образ, чи, навпаки, стримувати себе, вони повинні вміти полегшувати власну гру. Передусім актор має опанувати сцену – тобто ознайомитися з нею так, як сліпі ознайомлюються зі своїм оточенням. Він має розбити на частини свою роль, модулювати її та глибоко освоювати, смакуючи її, доки вона не відповідатиме йому повною мірою. Що б актор не прагнув виразити, він має так упорядковувати власні рухи, щоб отримувати задоволення навіть від їхнього ритму й тілесної фактури. Усе це – завдання для чуттів, а акторський тренінг має тілесний характер. Якщо актори не полегшують гру для себе, вони не полегшують її і для глядача. [Переклад мій. – М. Ю.] (Brecht & Kuhn, 2014, p. 232)

За Б. Брехтом, легкість сучасної акторської техніки може виникнути лише за умови готовності відмовитися від наперед заданих, формалізованих уявлень про те, що означає «добре грати» на сцені. Натомість актор залучається до роботи з власними чуттями. Передбачається активне дослідження фізичного простору, ролі, а також власних тілесних реакцій. Це охоплює практичне експериментування з виконавськими можливостями ролі та поступове формування уважності до інтуїтивного відчуття різних варіантів модуляції голосу, а також до характеру й ритму рухів.

Такий педагогічний режим самоспостереження, згідно з Б. Брехтом, не обмежується створенням переконливого сценічного образу. Йдеться також про те, щоб ці дослідження були зумовлені та підтримувалися власною радістю актора від руху тіла й ритмічної організації дії. Додатково слід зазначити, що насолоду має приносити й сам акт спостереження. Актор покликаний із зацікавленістю спостерігати за мовленнєвими практиками людей у повсякденному середовищі, а також за їхньою щоденною практичною та матеріальною поведінкою в сучасному світі. У цьому контексті актор покликаний звернутися до «повсякденного театру» – того людського простору, що розгортається на вулиці й у щоденній взаємодії людей (Brecht & Willett, 1978, pp. 176–179). В есеї «Вулична сцена» Б. Брехт (1977, с. 246–259) описує, як уважне спостереження за діями, жестами, дистанцією та тілесною поведінкою людей стає моделлю акторської роботи. Актор має навчитися дивитися на звичайних людей так, щоб вміти відтворювати їхню манеру мовлення й поведінки – «дивіться простим людям у рот» (Brecht & Kuhn, 2014, p. 233).

У поемі Б. Брехта «Повсякденний театр» («Alltägliches Theater» / «On Everyday Theatre») (Brecht & Willett, 1976, pp. 176–179), написаній близько 1930 року, акторам пропонують зайняти позицію уважного спостерігача повсякденного жит-

тя – того, хто фіксує розгортання людських дій у їхньому конкретному соціальному середовищі. Б. Брехт звертає увагу на повсякденний, тисячokratний, безіменний, але живий, земний театр, живлений щоденним людським контактом, що відбувається на вулиці (Brecht & Willett, 1976, p. 176). Повсякденність постає тут як простір соціальної демонстрації, у якому жести, інтонації, пози й способи взаємодії набувають виразної показовості.

Однією з ключових модельних ситуацій у вірші є поетично окреслена «вулична сцена»: чоловік на розі вулиці переповідає та відтворює дорожню пригоду для групи перехожих. Він не перевтілюється в учасників події, а демонструє їхні дії, намагаючись зробити перебіг події зрозумілим і соціально осмисленим. Ця демонстративна, аналітична манера показу – з акцентом на точності, можливість корекції та співвіднесенні з реакцією слухачів – постає педагогічною моделлю для актора (Brecht & Willett, 1976, pp. 176–179). Саме ця модель пізніше буде теоретично розгорнута в есеї «Вулична сцена», де описаний спосіб показу повсякденної події слугує зразком для епічного театру та його антиілюзійної техніки (Брехт, 1977, с. 162–173).

Наслідувальна робота чоловіка на вулиці постає моделлю для брехтівських акторів, оскільки його демонстрація має виразну соціальну функцію: людина на розі вулиці прагне служити справедливості. Попри добрий намір, вона не може цілковито покладатися лише на власне судження щодо ситуації. Питання про те, що саме слід вважати адекватним наслідуванням цього соціального інциденту з огляду на такий універсальний намір – служіння справедливості та істині, не має простої відповіді. Керуючись своєю метою, спостерігач-імітувальник, безперечно, діє серйозно та зосереджується на точному відтворенні побачених дій, однак водночас не прагне повністю перевтілитися в осіб, яких наслідує (Brecht & Willett, 1976, pp. 176–179).

Отже, людина на розі вулиці намагається відтворити те, що «справді» сталося, аби істина могла бути встановлена. Водночас з огляду на власну соціальну й матеріальну вкоріненість у світі вона усвідомлює обмеженість і частковість власної перспективи. Саме тому пошук істини неминуче залежить від спостережень інших та від процесів спільного обговорення й узгодження. У результаті «імітатор» неодноразово перериває себе, звертається до пам'яті та просить присутніх виправити деталі, які могли бути пропущені. Відповідно, підсумкова демонстрація постає не як повне відтворення реальності, а як її обмежена інтерпретація, тобто часткова істина щодо того, як сталася аварія.

У такий спосіб «імітатор» на розі вулиці передає водія на суд публіки, показуючи, як відбувалася подія: як водій сидів за кермом і як інший, літній чоловік, потрапив під колеса. Водночас, за Брехтом, він демонструє лише стільки, скільки необхідно для того, щоб зробити подію зрозумілою, а дії залучених осіб – інтелігібельними. Надмірно «повна» художня репрезентація, стверджує Б. Брехт, у такій ситуації привертала б увагу до себе, відволікала б від соціального наміру дії та хибно створювала враження, що митець здатен посісти архімедову позицію – погляд, не зумовлений історією, соціальністю та матеріальністю.

Інакше кажучи, «імітатор» не повинен розчинятися у власній грі, якщо прагне служити істині. Його демонстрації Б. Брехт описує як прості, проте ефектив-

ні у своєму педагогічному намірі практичного й соціального втручання навіть тоді, коли вони керуються таким узагальненим поняттям, як істина. Тут відсутні пафос і нав'язуване співпереживання водієві чи потерпілому, оскільки це не сприяло б пошуку реальності, яка за своєю природою може бути пізнана лише частково. Отже, лише через формування практичних, діалогічних стратегій, що залучають усі чуття, актор може вдосконалювати виконавські навички, що вимагає серйозності, запалу, радості, любові до істини, допитливості та почуття відповідальності (Brecht & Willett, 1978, p. 246).

«Імітатор» у брехтівському вірші не прагне повернути аудиторію до власної позиції. Навпаки, він приймає і навіть отримує задоволення від соціального процесу взаємодії з суперечливими спостереженнями й ідеями, які неминуче виникають у ході пошуку істини. Людина на вулиці не подає подію як неминучу і не трактує її як акт долі, що перебуває поза межами особистої дії та соціальної відповідальності залучених осіб. Натомість у демонстрацію вводиться діалектичний вимір: показується низка альтернативних дій, які могли б запобігти інциденту ще до того, як він стався (Brecht & Willett, 1976, pp. 176–179).

Демонстрація події не знімає остаточно питання про те, що саме сталося і як аварії можна було б уникнути. Метою показу є не завершення тлумачення, а донесення події для подальшого дослідження. Хоча чоловік прагне дістати істини, аби могла бути здійснена справедливість, демонстратор принципово залишається демонстратором. Він ніколи не перетворюється на особу, чій дії наслідують. Відповідно, спостерігач на розі вулиці не володіє знанням про внутрішній світ і мотивації людей, яких він представляє. Передусім відтворюються їхні дії, їхні практичні наслідки, а також можливі альтернативні сценарії, які могли б запобігти аварії. Особи, яких наслідують, завжди залишаються іншими. Як формулює Б. Брехт (Brecht & Willett, 1976, p. 178), «демонстратор стоїть і показує нам чужинця по сусідству». Отже, «імітатор» оповідає опосередковано, зберігаючи критичну дистанцію як до внутрішнього життя персонажів, так і до подій, що демонструються. Саме цей реалістичний спосіб непрямого наративного показу інциденту Б. Брехт згодом докладніше теоретизував як базову і водночас ключову педагогічну модель його театру відчуження.

Унаслідок цього вулична сцена знову з'являється в розгорнутому есе, написаному приблизно у 1938–1940 роках, де її проголошують ключем до «відчуженого» міметичного стилю та освітньої функції епічного театру Б. Брехта. У цьому есе про вуличну сцену (Брехт, 1977, с. 162–173) зв'язок між спостережуваними діями чоловіка, змальованими у поетичному епізоді, та головними педагогічними засадами нового театру стає чіткішим. Йдеться про антиміметичну ілюзійність, змінену художню практику та настанову робити звичне разучим і дивним – на службі нової педагогічної функції театру.

Як було зазначено вище, це практичне філософування не зводиться лише до пошуку правдоподібності зображуваних дій, а спрямоване на з'ясування того, яким чином ці дії можуть бути змінені на краще. Водночас саме уявлення про «краще» невід'ємно зумовлене соціальним і матеріальним контекстом. У цьому зв'язку постає низка питань: чи могли ці люди, зокрема учасники аварії, діяти

інакше і, якщо так, то яким чином? Чи призвели б інші дії до зміни перебігу події, її наслідків і підсумкового результату?

В есе про вуличну сцену Б. Брехт (1977, с. 162–173) зосереджується на антиілюзійністичному стилі поведінки чоловіка на вулиці. За потреби з'ясувати побачене або в тих випадках, коли події складно безпосередньо відтворити за допомогою міміки й жести, він вільно переходить від прямого наслідування до опосередкованого оповідання деталей події. Демонстратор не прагне «добре грати», тобто повністю перевтілюватися в особу, яку наслідує, або переносити глядачів у сферу глибокої зануреності та емоційної достовірності. Його наслідування залишаються частковими й недосконалими та чітко зумовленими власним соціальним і матеріальним становищем. Інакше кажучи, «імітатор» усвідомлює, що його демонстрації є повторенням подій, які вже відбулися в соціальному світі. Саме тому він не докладає зусиль, аби створити ілюзію того, що перед глядачами розгортається сама подія в її первинній формі.

Теорія, як це продемонстровано в есе про вуличну сцену (Брехт, 1977, с. 162–173), зауважує Б. Брехт, покликана надавати уявлення про практичні, чуттєві техніки та педагогічні цілі епічного театру Brecht et al. (2014). Водночас теорія може призводити й до хибних тлумачень, коли її сприймають або як тотожну практиці, або як цілком відокремлену від неї. Б. Брехт визнає, що спотворені прочитання та помилкові інтерпретації з боку опонентів його театру є значною мірою наслідком його власної позиції. У тексті розмови, що передує репетиційним коментарям до постановки «Кацграбен», з Петером Палічшем, асистентом у театрі «Берлінський ансамбль» (1953), Б. Брехт зазначає:

Це моя власна провина. Ці виклади – як і значна частина ворожості – стосуються не того театру, який я практикую, а того театру, який мої критики вичитують із моїх теоретичних текстів. Я не можу втриматися від того, щоб відкривати читачам і глядачам свої прийоми та наміри – і за це доводиться платити. [Переклад мій. – М. Ю.] (Brecht et al., 2014, p. 251)

Б. Брехт визнає необхідність теоретичного окреслення цілей власного театру та його мистецьких технік. Водночас він усвідомлює ризик хибних уявлень, що виникають із припущення, ніби теорія здатна повністю й вичерпно розкрити педагогічну природу мистецької практики. Будь-яке тлумачення теоретичних положень неминуче залежить від контекстів їх читання та застосування. Крім того, сам акт оприлюднення цілей і технік зумовлює множинність прочитань і можливість помилкових інтерпретацій теоретичних позицій, що Б. Брехт чітко усвідомлював.

Водночас принципово важливим є те, що мистецька практика має власну пізнавальну й освітню специфіку, яка не зводиться до теоретичного опису та потребує безпосереднього залучення й інтерпретації. Значення мистецької дії формується в межах конкретних історичних і соціальних умов, у взаємодії ідей, практик і матеріально втіленої діяльності людини у світі, що є визначальним, зокрема, для акторської професії (Gadamer, 2013).

У цьому сенсі вірш Б. Брехта «Повсякденний театр» (Brecht & Willett, 1976, pp. 176–179) та публікацію «Театральна робота: 6 вистав Берлінського ансамблю» (Berlau et al., 1952) можна розглядати як приклади поетично й матеріально зорієнтованого осмислення «людського театру», який проявляється у повсякденному соціальному житті, в репетиційному процесі та на сцені – з усією притаманною йому напругою та суперечностями. Ці тексти становлять спробу зафіксувати дослідницьку й рефлексивну настанову щодо мистецької практики й теорії, яку Б. Брехт прагнув сформулювати у своїх акторах і глядачах.

На захист філософії свого театру Б. Брехт аргументує:

Що стосується теорії, то я порушую залізний закон (до речі, один із моїх улюблених), згідно з яким істинність перевіряється у практиці. Мій театр – і це саме по собі навряд чи можна поставити мені за провину – є філософським, якщо розуміти цей термін у наївному сенсі. Я розумію це як зацікавлення людською поведінкою та поглядами. [Переклад мій. – М. Ю.] (Brecht et al., 2014, p. 251)

Театральні наслідування реальності покликані апелювати до здатності як акторів, так і глядачів отримувати задоволення від процесу міркування – однак у широкому, практичному значенні цього слова. Театр постає простором, у якому задіюються й розвиваються не лише інтелектуальні здібності, а й чуттєве сприйняття: передбачається здатність відчувати, інтуїтивно реагувати, спостерігати, а також користуватися здоровим глуздом і практичним мисленням у процесі осмислення істинності та цінності поведінки й дій, що постають на сцені.

Характер цієї практичної здатності до міркування докладніше розкривається через фігури Драматурга (літературного редактора в німецькомовному театрі) та Філософа у творі з теорії театру «Купівля міді» (або «Купівля латуні»<sup>2</sup>) Б. Брехта (The Messingkauf Dialogues, 1965). У діалозі підкреслено, що завдання митця полягає в активізації інтелекту й чуттів глядача за допомогою сценічного введення суперечливих ідей, мотивів і моделей поведінки, які викликають зацікавлення та потребують осмислення. Розмова між двома театральними практиками розгортається таким чином:

ДРАМАТУРГ: (...) Я не поділяю думки, що митці мають меншу здатність до міркування, ніж інші люди (хоча це питання дискусійне), однак у їхньому розпорядженні є більше засобів, ніж лише раціональне мислення. Якщо на сцену переносити лише те, що було чітко зафіксовано й упорядковано в голові, до глядача дійде небагато.

<sup>2</sup> У дослівному перекладі назви «Der Messingkauf» як «Діалоги Мессінгкауфа» зберігається формальна близькість до оригіналу, однак втрачається смислова прозорість. У Бертольта Брехта слово Messingkauf має метафоричний характер і апелює не до власної назви, а до ідеї «купівлі латуні» як чогось утилітарного, «незолотого». Тому транскрибування («Мессінгкауф») нівелює цей метафоризм, тоді як варіант «Купівля міді / латуні» точніше передає брехтівську естетику демістифікації мистецтва.

**ФІЛОСОФ:** У цьому є слухна думка. Люди часто чинять цілком розумно, хоча їхні дії ніколи не були предметом раціонального аналізу, і було б хибно від цього відмовлятися. Існує також питання інстинкту, а ще – всі ті типи дій, що являють собою нерозплутаний клубок різнорідних і суперечливих зусиль і мотивів. Я не бачу ризику в тому, щоб винести на сцену пригорщу таких елементів. Важливо лише, щоб вони були представлені так, аби їх можна було зважувати, і щоб саме це зважування мало складний і водночас інстинктивний характер. Як відомо, існують різні способи такого сценічного введення. [Переклад мій. – М. Ю.] (Brecht, 1965, p. 50)

Митцеві пропонують використовувати весь арсенал театральних засобів з метою сценічного виявлення суперечливого та проблематичного характеру людської поведінки й соціальних уявлень. Драматург, так само як і актор, має формувати соціально-естетичний імпульс, що активізує мислення аудиторії, не зводячи його до одновимірного ідейного руху, «де вона не може подивитися ліворуч чи праворуч» (Brecht & Willett, 1978, p. 44). Саме так Б. Брехт формулює це в есеї «Нотатки до "Тригрошової опери"» («Anmerkungen zur Dreigroschenoper» / «Notes on the Threepenny Opera», 1931) (Brecht & Willett, 1978, pp. 43–47). Натомість від драматурга очікують введення відчужувальних естетичних коментарів, що сприяють формуванню в глядача звички до дистанціювання від персонажів і сценічних подій.

Водночас Б. Брехт у своїх міркуваннях про акторський тренінг наполягає на тому, що театральну роботу потрібно здійснювати в дусі легкості. Митець зазначає:

Від нього [театру] не можна вимагати навіть повчальності: принаймні не більш утилітарного уроку, ніж уміння рухатися з насолодою – чи то у фізичній [естетичній], чи в духовній [моральній] сфері. Театр має залишатися чимось цілковито надлишковим, хоча це, власне, й означає, що ми живемо саме заради цього надлишкового. Ніщо не потребує меншого виправдання, ніж насолода. (Brecht & Willett, 1978, pp. 180–181)

### Висновки

Театр, за Б. Брехтом, не підлягає повному оцінюванню через зовнішню задані, кількісно вимірювані критерії, зафіксовані в теоретичних положеннях. Саме ті форми діяльності чуттів і мислення, які уникають точного вимірювання, як от любов, відчуття радості чи поступове розуміння складного явища, надають людському життю сенсу. Такі переживання завжди перевищують можливості вербального опису й зрештою чинять опір будь-якій повній систематизації та теоретичній передбачуваності. У цьому контексті Б. Брехт наполягає на необхідності пов'язувати теорію (включно з узагальненими поняттями на кшталт істини та справедливості) з нерівною, суперечливою практикою повсякденного життя. Надто завершене й систематизоване уявлення про світ, зокрема й про

епічний театр, не лише не здатне охопити світ у цілості, а й несе ризик канонізації у наперед заданих теоретичних конструкціях, які згодом намагаються впорядкувати реальність за власним зразком.

Бертольт Брехт розглядає театр як простір, у якому активно залучаються як інтелектуальні, так і чуттєві здібності людини, і вбачає в цьому продуктивну вихідну позицію для театральної практики й осмислення театру. Через уважне спостереження за формами повсякденної людської взаємодії та їх сценічним відтворенням театр набуває педагогічного значення, а в ширшому сенсі – й перетворювального виміру. Його призначення полягає в тому, щоб сприяти розвиткові здатності людини осмислено й творчо будувати власне життя, тобто долучатися до своєрідного «мистецтва жити».

Освітня цінність театру, за Б. Брехтом, полягає у створенні публічного простору, у якому люди збираються, щоб постати перед самими собою, як інші. У цьому просторі драматурги, актори й глядачі надають місце для розгляду того, що здається найбільш буденним у людському бутті: думок, слів і повсякденних способів взаємодії між людьми. Театр постає своєрідним репетиційним простором, у якому формується певна настанова й спосіб «мистецького» проживання життя. У педагогічному просторі театру відбувається навчання сміливому й уважному використанню чуттів, інтуїції, емоцій і мислення з метою осмислення того, як повсякденні теорії, цінності та практики співвідносяться між собою й вступають у суперечності. У підсумку формується установка не уникати напружень і протиріч, які виникають у взаємодії з багатозначним людським світом ідей і практик.

Залучення нового брехтівського актора як педагогічної моделі спрямовує аудиторію до розвитку здатності поєднувати інтелект, чуттєве сприйняття та тілесний досвід як у театрі, так і поза ним. Йдеться про практику спостереження, відчуження, інтуїтивного схоплення, а також про здатність до розважання, перевірки й імпровізації у ставленні до власних ідей і дій та їхніх взаємозв'язків. За Б. Брехтом, стає можливим з'ясування того, які ідеї та практики сприяють, а які перешкоджають формуванню повноцінного життя в «людському театрі», де спільний рух може відбуватися з радістю й усвідомленням.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому аналізі конкретних репетиційних практик Б. Брехта як моделей педагогічної взаємодії, а також у порівняльному осмисленні брехтівської акторської методології із сучасними підходами театральної педагогіки та філософії освіти. Окремого вивчення потребує питання трансформації брехтівської педагогічної моделі в контексті сучасного прикладного театру та мистецьких освітніх програм. Подальші дослідження можуть також зосередитися на рецепції брехтівської освітньої філософії в українському театральному середовищі.

## СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Арістотель. (1967). *Поетика* (Б. Тен, пер.). Мистецтво. <https://file.lib.in.ua/pdf/aristotle-poetyka-vyd-1967.pdf>
- Брехт, Б. (1977). *Про мистецтво театру* (О. С. Чиркова, пер.). Мистецтво.

- Брехт, Б. (2009). «*Lehrstücke*» («навчальні п'єси») (Л. О. Федоренко, уклад.). Житомирський державний університет імені Івана Франка.
- Брехт, Б. (2021). Мені не потрібен надгробок. В *Похвала діалектиці* (С. Жадан, пер.; с. 90–91). Померанцев С.
- Варецька, С. О. (2009). Бароко як інтерпретамент модернізму (на прикладі драми «Матінка Кураж та її діти» Бертольта Брехта). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 44, 222–225. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3042>
- Головчинер, В. Є. (2009). Епічна драма в Росії до Б. Брехта: творчий досвід, рефлексія. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 44, 176–182. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3033>
- Євченко, О. В. (2009). Драма-антиутопія як одна із жанрових форм епічної драми. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 44, 199–203. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3037>
- Клюківська, Н. О. (2014). Рецепція творчості й теоретичних поглядів Б. Брехта в Україні. *Semper tiro: Студентський науково-літературний часопис*, 3, 25–30.
- Маценка, С. П. (2009). «Театр із духу музики»: музично-драматичні засади Б. Брехта в сучасному театрі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 44, 210–213. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3039>
- Соколовська, С. Ф. (2009). Час і простір в епічній драмі Б. Брехта. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 44, 218–221. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3041>
- Федоренко, Л. О. (2009a). Брехтівські «*Lehrstücke*»: становлення і особливості. В. О. Федоренко (Уклад.), «*Lehrstücke*» («навчальні п'єси») (с. 3–25). Житомирський державний університет імені Івана Франка. <https://surl.li/wcxywb>
- Федоренко, Л. О. (2009b). «*Lehrstück*» – «*Lesestück*» – «*Schaustück*» (місце і роль глядача в «навчальному» театрі Бертольда Брехта). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 44, 226–229. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3043>
- Чирков, О. С. (2009). Діалектичний театр – театр епічний? *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 44, 183–188. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3034>
- Шіллер, Ф. (1974). Листи про естетичне виховання людини. В *Естетика* (с. 115–226). Мистецтво.
- Abah, O. S. (1996). Theatre for Development as a Non-formal Method of Education in Nigeria. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1(2), 245–260. <https://doi.org/10.1080/1356978960010209>
- Berlau, R., Brecht, B., Hubalek, C., Politzsch, P., & Rüllicke, K. (Eds.). (1952). *Theaterarbeit: 6 Aufführungen des Berliner Ensembles*. Desch.
- Brecht, B. (1976). *Poems, 1913-1956* (J. Willett & R. Manheim, Eds.). Eyre Methuen.
- Brecht, B. (1978). *Brecht on theatre: the development of an aesthetic* (J. Willet, Ed. & Transl.). Hill and Wang.
- Brecht, B. (2014). *Brecht on Performance: Messingkauf and Modelbooks* (T. Kuhn, S. Gives & Silberman M., Eds.). Bloomsbury.
- Brecht, B., & Willett, J. (1965). *The Messingkauf Dialogues*. Methuen.
- Bye, D. (2002). Brecht's interpretation of the performance style of the traditional Chinese theatre. *Studies in Theatre and Performance*, 22(2), 118–125. <https://doi.org/10.1386/stap.22.2.118>

- Fleming, M. (2019). *The art of drama teaching* (2nd Ed.). Routledge.
- Franks, A., & Jones, K. (1999). Lessons from Brecht: a Brechtian approach to drama, texts and education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(2), 181–200. <https://doi.org/10.1080/1356978990040203>
- Frimberger, K. (2022). Cultivating the Art of Living: The Pleasures of Bertolt Brecht's philosophising theatre pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 41, 653–668 <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09852-6>
- Gadamer, H. G. (2013). *Truth and Method*. Bloomsbury.
- Hughes, E. (2011). Brecht's Lehrstücke and Drama Education. In S. Schonmann (Eds.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7\\_32](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_32)
- Ihering, H. (1948). *Junge Schauspieler*. Desch.
- Kerz, L. (1968). Brecht and Piscator. *Educational Theatre Journal*, 20(3), 363–369. <https://doi.org/10.2307/3205177>
- Korsch, K. (2013). *Marxism and philosophy* (F. Halliday, Trans.). Verso Books.
- Lācis, A. (1971). *Revolutionär im Beruf : Berichte über proletarisches Theater, über Meyerhold, Brecht, Benjamin und Piscator*. Rogner & Bernhard.
- Massalongo, M., Vaßen, F., & Ruping, B. (Eds.). (2016). *Brecht gebrauchen: Theater und Lehrstück - Texte und Methoden*. Schibri-Verlag.
- Muir, A. (1996). *New Beginnings: Knowledge and form in the drama of Bertolt Brecht and Dorothy Heathcote*. Trentham Books.
- Mumford, M. (2009). *Bertolt Brecht*. Routledge.
- Nicholson, H. (2011). *Theatre, education and performance*. Bloomsbury.
- Russo, E. (2003). Brecht's Use of Magistral and Socratic Dialogue as a Model for Progressive Education. *New Theatre Quarterly*, 19(3), 257–264. <https://doi.org/10.1017/S0266464X03000150>
- Scott, A. (2013). A Desperate Comedy: Hope and alienation in Samuel Beckett's Waiting for Godot. *Educational Philosophy and Theory*, 45(4), 448–460. <https://doi.org/10.1080/00131857.2012.718149>
- Vaßen, F. (2014). Gemeinsam lernen Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung. In P. Primavesi & J. Deck (Eds.), *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen* (pp. 139–154). Transcript.
- Wessendorf, M. (2016). Brecht's materialist ethics between Confucianism and Mohism. *Philosophy East and West*, 66(1), 122–145. <https://doi.org/10.1353/pew.2016.0006>
- Winston, J. (1996). Emotion, Reason and Moral Engagement in Drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1(2), 189–200. <https://doi.org/10.1080/1356978960010204>
- Zirfas, J., & Klepacki, L. (2013). Skizze zur Historiographie der Ästhetischen Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 7–25 <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0425-x>

## REFERENCES

---

- Abah, O. S. (1996). Theatre for Development as a Non-formal Method of Education in Nigeria. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1(2), 245–260. <https://doi.org/10.1080/1356978960010209> [in English].

- Aristotle. (1967). *Poetyka* [Poetics] (B. Ten, Trans.). Mystetstvo. <https://file.lib.in.ua/pdf/aristotle-poetyka-vyd-1967.pdf> [in Ukrainian].
- Berlau, R., Brecht, B., Hubalek, C., Politzsch, P., & Rüllicke, K. (Eds.). (1952). *Theaterarbeit: 6 Aufführungen des Berliner Ensembles* [Theatre work: 6 performances by the Berliner Ensemble]. Desch [in German].
- Brecht, B. (1976). *Poems, 1913-1956* (J. Willett & R. Manheim, Eds.). Eyre Methuen [in English].
- Brecht, B. (1977). *Pro mystetstvo teatru* [On the Art of Theater] (O. S. Chyrkova, Trans.). Mystetstvo [in Ukrainian].
- Brecht, B. (1978). *Brecht on theatre: the development of an aesthetic* (J. Willet, Ed. & Transl.). Hill and Wang [in English].
- Brecht, B. (2009). "Lehrstücke" ("navchalni" piesy) ["Lehrstücke" ("teaching" plays)] (L. O. Fedorenko, Comp.). Zhytomyr Ivan Franko State University [in Ukrainian].
- Brecht, B. (2014). Brecht on Performance: Messingkauf and Modelbooks (T. Kuhn, S. Givens & Silberman M., Eds.). Bloomsbury [in English].
- Brecht, B. (2021). *Meni ne potriben nadhrobok* [I don't need a tombstone]. In *Pokhvala dialektytsi* [Praise of Dialectic] (S. Zhadan, Trans.; pp. 90–91). Pomerantsev S. [in Ukrainian].
- Brecht, B., & Willett, J. (1965). *The Messingkauf Dialogues*. Methuen [in English].
- Bye, D. (2002). Brecht's interpretation of the performance style of the traditional Chinese theatre. *Studies in Theatre and Performance*, 22(2), 118–125. <https://doi.org/10.1386/stap.22.2.118> [in English].
- Chyrkov, O. S. (2009). Dialektychnyi teatr – teatr epichnyi? [Dialectical theater – epic theater?] *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 44, 183–188. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3034> [in Ukrainian].
- Fedorenko, L. O. (2009a). Brekhtivski "Lehrstücke": stanovlennia i osoblyvosti [Brecht's "Lehrstücke": Formation and Peculiarities]. In O. Fedorenko (Comp.), "Lehrstücke" ("navchalni" piesy) ["Lehrstücke" ("educational" plays)] (pp. 3–25). Zhytomyr Ivan Franko State University. <https://surl.li/wcxywb> [in Ukrainian].
- Fedorenko, L. O. (2009b). "Lehrstück" - "Lesestück" - "Schaustück" (mistse i rol hliadacha v "navchalnomu" teatri Bertolda Brekhta) ["Lehrstück" - "Lesestück" - "Schaustück" (the place and role of the spectator in Bertolt Brecht's "educational" theater)]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 44, 226–229. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3043> [in Ukrainian].
- Fleming, M. (2019). *The art of drama teaching* (2nd Ed.). Routledge [in English].
- Franks, A., & Jones, K. (1999). Lessons from Brecht: a Brechtian approach to drama, texts and education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(2), 181–200. <https://doi.org/10.1080/1356978990040203> [in English].
- Frimberger, K. (2022). Cultivating the Art of Living: The Pleasures of Bertolt Brecht's philosophising theatre pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 41, 653–668 <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09852-6> [in English].
- Gadamer, H. G. (2013). *Truth and Method*. Bloomsbury [in English].
- Holovchyner, V. Ye. (2009). Epichna drama v Rosii do B. Brekhta: tvorchyi dosvid, refleksiiia [Epic drama in Russia before B. Brecht: creative experience, reflection]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 44, 176–182. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3033> [in Ukrainian].
- Hughes, E. (2011). Brecht's Lehrstücke and Drama Education [Brecht's Lehrstücke and Drama Education]. In S. Schonmann (Eds.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* [Key

- Concepts in Theatre/Drama Education]. SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7\\_32](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_32) [in German].
- Ihering, H. (1948). *Junge Schauspieler* [Young Actors]. Desch [in German].
- Kerz, L. (1968). Brecht and Piscator. *Educational Theatre Journal*, 20(3), 363–369. <https://doi.org/10.2307/3205177> [in English].
- Kliukivska, N. O. (2014). Retsepsiia tvorchoosti y teoretychnykh pohliadiv B. Brekhtha v Ukraini [Reception of B. Brecht's works and theoretical views in Ukraine]. *Semper tiro: Studentskyi naukovo-literaturnyi chasopys*, 3, 25–30 [in Ukrainian].
- Korsch, K. (2013). *Marxism and philosophy* (F. Halliday, Trans.). Verso Books [in English].
- Lācis, A. (1971). *Revolutionär im Beruf : Berichte über proletarisches Theater, über Meyerhold, Brecht, Benjamin und Piscator* [Revolutionary in His Profession: Reports on Proletarian Theatre, on Meyerhold, Brecht, Benjamin and Piscator]. Rogner & Bernhard [in German].
- Massalongo, M., Vaßen, F., & Ruping, B. (Eds.). (2016). *Brecht gebrauchen: Theater und Lehrstück - Texte und Methoden* [Using Brecht: Theatre and Didactic Play - Texts and Methods]. Schibri-Verlag [in German].
- Matsenka, S. P. (2009). "Teatr iz dukhu muzyky": muzychno-dramatychni zasady B. Brekhtha v suchasnomu teatri ["Theatre from the Spirit of Music": B. Brecht's Musical and Dramatic Principles in Contemporary Theatre]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 44, 210–213. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3039> [in Ukrainian].
- Muir, A. (1996). *New Beginnings: Knowledge and form in the drama of Bertolt Brecht and Dorothy Heathcote*. Trentham Books [in English].
- Mumford, M. (2009). *Bertolt Brecht*. Routledge [in English].
- Nicholson, H. (2011). *Theatre, education and performance*. Bloomsbury [in English].
- Russo, E. (2003). Brecht's Use of Magistral and Socratic Dialogue as a Model for Progressive Education. *New Theatre Quarterly*, 19(3), 257–264. <https://doi.org/10.1017/S0266464X03000150> [in English].
- Scott, A. (2013). A Desperate Comedy: Hope and alienation in Samuel Beckett's Waiting for Godot. *Educational Philosophy and Theory*, 45(4), 448–460. <https://doi.org/10.1080/00131857.2012.718149> [in English].
- Shiller, F. (1974). Lysty pro estetychne vykhovannia liudyny [Letters on the aesthetic education of man]. In *Estetyka* [Aesthetics] (pp. 115–226). Mystetstvo [in Ukrainian].
- Sokolovska, S. F. (2009). Chas i prostir v epichnii dramy B. Brekhtha [Time and space in the epic drama of B. Brecht]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 44, 218–221. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3041> [in Ukrainian].
- Varetska, S. O. (2009). Baroko yak interpretament modernizmu (na prykladi dramy "Matinka Kurazh ta yii dity" Bertolta Brekhtha) [Baroque as an interpretation of modernism (on the example of Bertolt Brecht's drama "Mother Courage and Her Children")]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 44, 222–225. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3042> [in Ukrainian].
- Vaßen, F. (2014). Gemeinsam lernen Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung. In P. Primavesi & J. Deck (Eds.), *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen* (pp. 139–154). Transcript [in English].
- Wessendorf, M. (2016). Brecht's materialist ethics between Confucianism and Mohism. *Philosophy East and West*, 66(1), 122–145. <https://doi.org/10.1353/pew.2016.0006> [in English].

- Winston, J. (1996). Emotion, Reason and Moral Engagement in Drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1(2), 189–200. <https://doi.org/10.1080/1356978960010204> [in English].
- Yevchenko, O. V. (2009). Drama-antyyutopiia yak odna iz zhanrovykh form epichnoi dramy [Drama-dystopia as one of the genre forms of epic drama]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 44, 199–203. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3037> [in Ukrainian].
- Zirfas, J., & Klepacki, L. (2013). Skizze zur Historiographie der Ästhetischen Bildung [Outline of the historiography of aesthetic education]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 7–25 <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0425-x> [in German].

Надійшла: 14.02.2026; Прийнято: 19.03.2026;  
Статтю вперше опубліковано онлайн: 29.05.2026

**BETWEEN THEORY AND PRACTICE OF ACTING  
IN BERTOLT BRECHT'S PEDAGOGICAL PHILOSOPHY****Petro Ilchenko<sup>1a</sup>, Mykola Yudov<sup>2b</sup>, Taisiia Khvostova<sup>3a</sup>**<sup>1</sup>Professor; e-mail: petro.ilchenko.54@gmail.com; ORCID: 0000-0001-8617-4228<sup>2</sup>Associate Professor; e-mail: iudovmykola@gmail.com; ORCID: 0000-0002-9887-0834<sup>3</sup>Doctor of Philosophy; e-mail: taisija077@gmail.com; ORCID: 0000-0002-5773-2347<sup>a</sup>Kyiv National University of Culture and Arts, Kyiv, Ukraine<sup>b</sup>Luhansk State Academy of Culture and Arts, Kyiv, Ukraine**Abstract**

**The purpose of the study** is to research Bertolt Brecht's pedagogical philosophy with an emphasis on its ethical and practical dimensions, which are manifested in his understanding of acting. The focus is on B. Brecht's key works, in which an acting art is conceptualised as a pedagogical model for the formation of everyday practically oriented reflection on human actions, behaviour and social interaction. **The research methodology** grounds on the combination of historical and theatre studies, hermeneutic and philosophical-educational analysis. A textual analysis of B. Brecht's theoretical and poetic works, a congruous comparison of programme essays and rehearsal materials, as well as an interpretation of actor training in the context of the discourse of art education and philosophy of practical reasoning are applied. **The scientific novelty** grounds on the conceptualisation of B. Brecht's actor training as a component of his pedagogical philosophy, which goes beyond the traditional analysis of the epic theatre's aesthetics. For the first time in the Ukrainian-language scientific discourse, this article studies B. Brecht's acting practice as a model for the formation of the ethical and practical guidance, as well as the ability to make critical judgments. The relationships between theory and practice in the Brechtian theatre is rethought as a pedagogical problem and the significance of acting is viewed as a form of bodily-sensual philosophising and a way of "art of living". **Conclusions.** The theater in the Brechtian perspective appears not as a closed aesthetic system, but as a practice that combines thinking, sensory experience and bodily action in connection with the everyday life's contradictory reality. Its pedagogical function is realised through the formation of the ability to a reflective position, responsible judgment and practical reasoning. The actor training is a model of self-formation aimed at mastering the "art of living" in the space of public interaction.

**Keywords:** Bertolt Brecht; acting; pedagogical philosophy; epic theatre; aesthetic education; actor training; theatre pedagogy



This is an open access journal and all published articles are licensed under a Creative Commons «Attribution» 4.0.