

Григорий Владимирович Кристи

*Кафедра актерского искусства Школы-студии
(ВУЗ) им. Вл. И. Немировича-Данченко при МХАТ
СССР им. М. Горького*

*Научно-исследовательская комиссия по изучению и
изданию наследия К. С. Станиславского и Вл. И.
Немировича-Данченко*

*Допущено Управлением учебных заведений и науч-
ных учреждений Министерства культуры СССР в
качестве учебного пособия для театральных ин-
ститутков и училищ.*

Воспитание актера школы Станиславского

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ПЕРВЫЙ КУРС	12
ПРИЕМ В ТЕАТРАЛЬНУЮ ШКОЛУ	12
СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ	15
БЕСЕДЫ О ТЕАТРАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ	21
О призвании артиста	21
Об основных направлениях в актерском искусстве	23
Действие — основа сценического искусства	25
ЭЛЕМЕНТЫ ОРГАНИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ	29
Настройка к действию	29
Преодоление мышечных зажимов	30
Восприятие и наблюдательность	33
Память на ощущения	35
Действие в условиях вымысла	37
Развитие артистической смелости и непосредственности	41
Действия с воображаемыми предметами	44
Взаимодействие с партнером	51
РАБОТА НАД ЭТЮДОМ	59
ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ	64
ВТОРОЙ КУРС	66
СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ	66
СЛОВЕСНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	70
Умение слушать и слышать	71
Физическое действие — основа словесного действия	73
Создание «киноленты видений»	77
Подтекст	84
ЭЛЕМЕНТЫ ВОПЛОЩЕНИЯ	91
Культура речи	91
Культура тела	102
Темп и ритм действия	107
Группировки и мизансцены	113
Характерность действия	124
«ТУАЛЕТ АКТЕРА»	134
ЭТЮД НА ЛИТЕРАТУРНОЙ ОСНОВЕ	143
ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ	151
ТРЕТИЙ КУРС	152
СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ	152
РАБОТА НАД РОЛЬЮ	157
Знакомство с пьесой	157
Протокол внешней жизни роли	160
Анализ действием	161
Внесценическая жизнь роли	168
Прицел на сверхзадачу	173
Оценка фактов и событий	178
Создание логики действий роли	181
Работа над словом	193
Углубление предлагаемых обстоятельств	199
Построение мизансцены	205
Овладение характерностью	208
Партитура действия	212
ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ	216
ЧЕТВЕРТЫЙ КУРС	218
СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ	218
ПЕРЕХОД НА СЦЕНУ	220
ГИГИЕНА РОЛИ	223
ПРОВЕРКА И ЗАКРЕПЛЕНИЕ СКВОЗНОГО ДЕЙСТВИЯ И СВЕРХЗАДАЧИ	225
ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ	231

ПРЕДИСЛОВИЕ

Каждая профессия предполагает определенный минимум знаний, навыков и умения, без которых нельзя считать себя специалистом в избранной области. И художественные профессии не составляют в этом смысле исключения. Музыканты всех специальностей, независимо от их творческой индивидуальности, манеры, направлений, опираются на основополагающие принципы музыкальной теории, гармонии, ритма, контрапункта, на единую музыкальную технологию. Во всех школах изобразительного искусства еще со времен Леонардо да Винчи изучаются законы перспективы, светотени, композиции, цветовых сочетаний, осваивается техника рисунка.

Необходимость овладения основами своего искусства, будь то музыка, пение, живопись или балет, не вызывает ни у кого сомнений. Но когда речь заходит о профессии драматического актера, то тут возникает множество оговорок. Говорят, что талантливый актер будет хорошо играть и без школы, а бездарному никакая школа не поможет. Отсюда делают вывод, что актерскому искусству не обязательно учиться, актером надо родиться.

О том, что актеру нужен талант, не может быть двух мнений. Но разве талантливые музыканты, певцы, артисты балета, художники не затрачивают многих лет упорного труда на совершенствование своих природных данных, на овладение техникой своего искусства? Почему же драматическому актеру достаточно только таланта? Вытекает ли такая привилегия из особой природы театра, его исключительного положения среди других видов искусств, или отрицание школы, профессионализма и все упование на талант, чудодейственную силу «нугра» — показатель отсталости наших взглядов на творчество актера?

На подобный вопрос хорошо ответил М. Горький: «Талант — как породистый конь, необходимо научиться управлять им, а если дергать поводья во все стороны, конь превратится в клячу».

Подлинное искусство, как известно, рождается от слияния таланта с мастерством, а мастерство закладывается школой, аккумулирующей в себе лучшие традиции и опыт многих поколений. Школа развивает и шлифует природные задатки ученика, дает ему необходимые знания и навыки, организует талант, делает его гибким и отзывчивым на всякое творческое задание. Не случайно передовые деятели театра признавали важную роль школы в развитии таланта, боролись за нее и в меру своих сил разрабатывали теорию и технику актерского искусства. По мнению А. Н. Островского, без изучения техники своего искусства нельзя быть «не только художником, но и порядочным ремесленником».

Театральная педагогика складывалась постепенно. Путь этот был сложным, противоречивым и не всегда вел к верной цели. Старая школа бережно коллекционировала внешние приемы игры выдающихся актеров, но она бессильна была раскрыть и передать внутреннюю сущность их творчества. В школах часто учили тому, как играется та или иная роль с точки зрения сложившихся традиций ее исполнения, но не учили самому искусству, его технике, методу работы над любой ролью. Театральная педагогика опиралась на достижения смежных искусств: пение, декламацию, танец, но не выработала еще собственных профессиональных основ. В преподавании было много бессистемности и субъективизма. Предпринимались попытки преодолеть эмпиризм в театральном образовании и ввести его в рамки определенной научной системы. С этой целью создавались многочисленные руководства по сценическому искусству, в которых подробно излагались правила поведения актера на сцене на основе тщательно разработанных канонов сценической выразительности. Актерам предлагался готовый ассортимент внешних приемов изображения всех человеческих чувств и характеров. Многие из этих приемов были когда-то подсказаны жизнью, но, оторванные от породившей их внутренней сути, они вырождались в интонационные и пластические штампы, в условные театральные знаки отсутствующих переживаний. Выработывался особый род профессионализма ремесленного типа.

Наиболее ценное в старой педагогике шло не от канонов актерской игры, рекомендуемых в сценических руководствах, а от непосредственного общения учеников с мастерами, передававшими из поколения в поколение живые традиции искусства. Мудрые советы М. С.

Щепкина не утратили своего значения до наших дней. В них выражены некоторые важнейшие принципы сценического реализма.

Но одно дело знать принципы, а другое уметь во воплощать их в своем творчестве. Для этого нужен не только талант, но и хорошо разработанная артистическая психотехника и научно осознанный метод работы над ролью, которых не *знала еще старая театральная педагогика*.

Заслуга создания современной школы актерского искусства принадлежит К. С. Станиславскому. Им впервые в истории театра глубоко разработаны вопросы сценической теории, метода и артистической техники, составляющие в совокупности целостное материалистическое учение об актерском творчестве. Это учение получило широкую мировую известность как «система Станиславского». Цель системы — помочь актеру воплотить на сцене «жизнь человеческого духа» роли через живые, художественно правдивые образы. Ради этой цели искались и средства ее практического осуществления, создавалась театральная педагогика.

Системе Станиславского чужда нормативность творчества. Она требует единства формы и содержания, но не предписывает никаких канонов в области художественной формы.

В отличие от многих других театральных систем учение Станиславского опирается не на эстетические каноны, а на познание объективных законов творчества органической природы артиста-человека. «Она и ее созидательные законы одни для всех людей, для всех направлений,— писал Станиславский.— Поскольку речь идет об этих творческих законах, мы все близки и родственны друг другу». Его система — это труд исследователя, естествоиспытателя. В ней впервые решается проблема сознательного овладения подсознательным, произвольным процессом сценического творчества, исследуются пути органического перевоплощения актера в образ.

Система не подменяет собой творчества, а создает для него наиболее благоприятные условия. Она живет в умении и таланте актера.

С тех пор как возникла система Станиславского, изобретено немало новых концепций актерской игры, призванных эту систему опровергнуть. Предлагалось психологию заменить биомеханикой, переживание — мастерством представления, Живого актера на сцене — маррионеткой, создание характера — докладом авторских мыслей, действие — повествованием, перевоплощение — «приемом очуждения» и т. п. Многие из этих концепций не вышли за пределы лабораторных опытов и увяли, не пережив своих авторов. Другие проходят испытание временем. Но показательно, что ни одна из них не стала основополагающей теорией сценического искусства XX века, хотя и претендовала на это, не могла перечеркнуть, а тем более заменить собой созданное гением Станиславского.

Неувядаемое значение системы Станиславского в том, что она опирается на объективные законы физической и духовной природы творчества актера. В ней синтезированы творческий опыт многих театральных поколений и достижения передовой эстетической мысли реалистического сценического искусства. Система Станиславского помогла преодолеть стихийность в театральной педагогике и придать ей черты подлинной научности. Долгое время система существовала как изустная традиция. Станиславский не решался опубликовать результаты своих открытий, пока каждое его положение не будет тщательно проверено на практике. В результате большинство актеров и режиссеров, не работавших со Станиславским, знали о системе понаслышке, имели о ней приблизительное, а порой и сильно искаженное представление.

Труды Станиславского выходили с перерывами в десять и более лет, что также порождало всякого рода недоразумения. Знакомство с первой частью книги «Работа актера над собой» привело многих к ошибочному выводу, что система имеет дело исключительно с психологией творчества и оставляет без внимания проблемы сценического воплощения, выразительности художественной формы, что актеру достаточно правильно пережить роль, как все остальное придет само собой. Такое одностороннее восприятие системы приводило на практике к недооценке формы в театральном искусстве.

Вышедшая в конце 40-х годов вторая часть книги «Работа актера над собой», посвященная проблемам воплощения, произвела на многих режиссеров и педагогов ошеломляющее впечатление. «Появись эта книга хотя бы пятью годами раньше,— писал в декабре 1964

года известный американский журнал «Tulane Drama, Review», — голос Станиславского мог бы изменить всё направление американского театра».

После опубликования двух книг о работе актера над собой еще продолжительное время оставались неизвестными рукописи Станиславского по второй части системы, касающейся метода работы над ролью и пьесой. Относительно его нового метода ходило много всевозможных слухов, создавались легенды, которые будоражили умы деятелей театра и кино. Все это вызвало большую творческую дискуссию о наследии Станиславского, разгоревшуюся в начале 50-х годов на страницах советской и зарубежной печати.

И только с выходом в свет восьмитомного Собрания сочинений Станиславского удалось ознакомить широкую театральную общественность с важнейшими трудами по системе и рассеять многие недоразумения, порожденные незнанием материалов.

С появлением этих трудов, казалось бы, отпала необходимость в создании учебных пособий по театральной педагогике. Зачем браться за изложение принципов и методики воспитания актера, если эта задача так исчерпывающе и глубоко решена Станиславским? Нужно только умело пользоваться его системой, а не пытаться заново открывать уже открытое. Да и трудно предположить, что кто-то другой может раскрыть систему лучше, чем ее создатель.

Но вряд ли сам Станиславский одобрил бы такой иждивенческий подход к его наследию. Как ни велик его вклад в современную театральную педагогику, он далек был от мысли, что решил все вопросы актерской профессии и на долю будущих поколений остается только пользование плодами его трудов. В искусстве он всегда видел больше проблем, чем решений. Не в абсолютизации найденных им приемов, а в непрестанном развитии и совершенствовании сценического искусства, теории, метода и артистической техники — смысл и пафос учения Станиславского.

В процессе исканий он не раз пересматривал и отвергал то, что считал когда-то правильным. Особенно сильные изменения претерпел его метод работы над ролью и пьесой. Стремясь поставить творчество актера на более прочные рельсы, Станиславский в конце жизни сделал новое принципиально важное открытие, которое заставило его пересмотреть многие старые приемы и предложить совершенно иной подход к творчеству.

Он обосновал главный принцип нового метода, но не довел до конца его разработку.

Однако и тем, что Станиславский не успел довести до конца и записать, он щедро делился с учениками. Эта ценная часть его педагогического наследия не только еще не изучена, но и в достаточной мере не зафиксирована. В частности, никем еще глубоко не проанализирован последний педагогический эксперимент Станиславского в Оперно-драматической студии, имеющий большое значение для понимания развития его системы.

Практический опыт школы Станиславского намного шире и богаче того, что нашло отражение в его литературных трудах. О многом еще Константин Сергеевич написать не успел, а из написанного не все его удовлетворяло. Так, сдав в печать первую часть книги «Работа актера над собой», он тотчас же принялся писать исправления и добавления к будущим изданиям этой книги. Что же касается других трудов по системе, подготовленных к печати уже после смерти Станиславского, то они представляют лишь отдельные главы, фрагменты и наброски разной степени завершенности.

Отбор материалов и композиция этих томов принадлежат составителям и редакторам Собрания сочинений Станиславского.

Кроме того, за три десятилетия после смерти Станиславского театральная педагогика накопила большой опыт воспитания актера. В чем-то этот опыт уточняет, корректирует и развивает систему, а в чем-то и отступает от нее, упрощает задачи педагогики, отбрасывает нас назад. Современная театральная педагогика прошла мимо разработанной Станиславским системы тренировки как основы профессиональной подготовки актера. В практике театрального преподавания все еще сильны пережитки результативной режиссуры, «натаскивания» учеников, вместо того чтобы воспитывать их как самостоятельных художников, в совершенстве владеющих техникой и методом своего творчества.

По старой традиции система сводится главным образом к внутренней технике актера, причем недооцениваются элементы внешней выразительности. В результате тусклость и вялость формы дискредитируют самую сущность школы. Часто упрощенно решаются сложные

творческие проблемы перевоплощения, характерности и т. п.

Возрастающая потребность театров в молодых, талантливых, хорошо подготовленных в профессиональном отношении актерских и режиссерских кадрах приводит к быстрому росту сети театрального образования. Открываются новые институты, училища, студии, "школы *на ходу*" при театрах, курсы повышения квалификаций, организуются творческие семинары, лаборатории мастеров, создаются различные формы очного и заочного обучения. В педагогику вливается много актеров и режиссеров-практиков, которым нужно помочь овладеть сложной профессией воспитателя будущих мастеров сцены.

Школа сможет успешно выполнить свою задачу, если развитию театрального образования вширь будет сопутствовать параллельный процесс развития его вглубь. Последнее зависит не только от опыта и таланта педагогов, но и от состояния нашей педагогической науки, разработанности театральной теории, артистической техники и метода обучения актерскому искусству.

Театральная педагогика нуждается сейчас в новых программах и учебных пособиях, которые отражали бы современный этап развития системы Станиславского, обобщали опыт работы театральной школы и могли служить верным ориентиром в организации и проведении педагогического процесса.

В советское время не раз предпринимались попытки создать учебное пособие по мастерству актера. В конце 30-х годов вышел «Практический курс воспитания актера» Ю. Кренке под редакцией Б. Захавы, а затем методическое пособие «Работа актера» И. Рапопорта. В этих книгах отражен педагогический опыт учеников Вахтангова, содержится много ценных методических положений и практических рекомендаций. Но, излагая систему в том виде, как ее когда-то воспринял и преподавал талантливый ученик Станиславского Вахтангов, авторы прошли мимо того принципиально нового, что внес Станиславский в театральную педагогику уже после Вахтангова и что характеризует развитие его системы в советский период.

В последние годы появились новые работы, освещающие отдельные аспекты театральной педагогики с более высоких позиций развития системы. Можно назвать такие труды, как «О технике актера» В. Топоркова, «Мастерство актера и режиссера» Б. Захавы, «О действенном анализе» и «Словесное действие» М. Кнебель, «Технология актерского искусства» П. Ершова, «Искусство жить на сцене» Н. Демидова, «Станіславський і сценічна мова» М. Карасьова, «Сценические этюды» Л. Шихматова, «Гимнастика чувств» С. Гиппиуса и др. Не все перечисленные работы бесспорны в научном отношении. Некоторые из них содержат теоретические положения и методические рекомендации, с которыми согласиться трудно. Таковы, на наш взгляд, определения современного театрального стиля как синтеза искусства переживания и искусства представления; попытка свести к нескольким общим приемам все богатство и многообразие индивидуальных форм проявления взаимодействия партнеров на сцене; претензия на собственное, оригинальное истолкование системы и т. п. Но спорность и даже ошибочность отдельных положений не могут поставить под сомнение большое положительное значение для нашей педагогики вышедших работ. Авторы пытаются раскрыть и теоретически обосновать те стороны системы, которые оказались менее всего разработанными в современной театральной педагогике, и, осмысливая наследие Станиславского, прибавить к нему частичку собственного опыта. Не случайно некоторые из этих работ привлекли пристальное внимание педагогов и практиков театра и вошли в круг их профессиональных интересов и размышлений.

Но труды учеников и последователей Станиславского по отдельным разделам театральной педагогики, точно так же как и труды самого Станиславского, не только не снимают, а, напротив, делают еще более настоятельной потребность в создании учебного пособия, охватывающего все стороны профессиональной подготовки актера и отвечающего современным научным требованиям. О необходимости такого пособия говорил еще Станиславский. В книге «Работа актера над собой» он писал, что, «лишь только главные основы системы будут переданы», он немедленно приступит к составлению практического руководства, «своего рода задачника» по] актерскому искусству с целым рядом рекомендуемых упражнений. В практическом руководстве должно быть ясно сказано, «что нужно делать на

первых, вторых, третьих порах с начинающим и совершенно неопытным учеником. ...Какие нужны ему упражнения наподобие сольфеджио? Какие гаммы, арпеджио для развития творческого чувства и переживания нужны артисту? Их надо перечислить по номерам, точно в задачниках, для систематических упражнений в школе и на дому».

Вот какой степени конкретности требовал Станиславский, когда речь шла об овладении профессией актера. Он всегда говорил, что в театре, как и в педагогике, не должно быть ничего «вообще», ничего приблизительного. Приблизительность в осуществлении принципов искажает и самые принципы.

В конце жизни задачу создания практического руководства по преподаванию системы Станиславский возлагал на своих помощников по школе. Предлагаемое вниманию читателя учебное пособие «Воспитание актера школы Станиславского», по существу, и является одной из первых попыток создать такое практическое руководство.

Автор книги один из близких учеников Станиславского, заслуженный работник культуры, доктор искусствоведения Г. В. Кристи. В 30-х годах он принимал активное участие в качестве ассистента-педагога в экспериментально-педагогической работе Станиславского по новому методу в Оперно-драматической студии и Оперном театре его имени. Станиславский делился с ним своими мыслями по театральной педагогике, привлекал его к разработке программы новой школы, доверял воспитание студийной молодежи.

В дальнейшем Г. В. Кристи — режиссер и театральный педагог — посвятил себя пропаганде наследия Станиславского. Огромна его заслуга в осуществлении научного издания трудов Станиславского.

В учебном пособии излагаются принципы и методика театральной педагогики Станиславского, его новый метод работы над ролью и пьесой. Автор опирается на последние достижения творческо-педагогической мысли Станиславского, не получившие полного отражения в его литературных трудах. Он не отрывает эти достижения от всей предшествующей деятельности Станиславского, бережно используя и все то ценное, что было в ранних исканиях Художественного театра и его студий.

Помимо мыслей и высказываний самого Станиславского читатель найдет в этой книге мысли его ближайших учеников и соратников по Художественному театру во главе с Вл. И. Немировичем-Данченко. Несмотря на некоторое различие в подходе к драматическому произведению и в приемах работы с актером, оба основателя Художественного театра сходились в самом главном: в понимании природы сценического искусства, его целей и задач. Естественно, что на страницах этой книги они часто выступают как единомышленники.

Наконец, в учебном пособии обобщается развитие театральной педагогики уже после смерти Станиславского, опыт работы многих его учеников и последователей, представляющих в настоящее время советскую театральную школу. Автор не эклектически соединяет разные педагогические методы и приемы, а отбирает лишь то ценное из них, что отвечает позициям школы Станиславского в современном ее понимании.

Под школой Станиславского подразумевается не какое-то конкретное учебное заведение, а определенное направление в театральном искусстве, связанное с системой Станиславского и лучшими традициями Московского Художественного театра.

Книга Кристи написана с учетом сложной и длительной эволюции взглядов Станиславского на педагогику и метод сценической работы. За последние три десятилетия многие «еретические» мысли гениального мастера, вызывавшие когда-то ожесточенные споры, получили широкое признание, другие, казавшиеся ранее бесспорными, постепенно уступали место новым открытиям. Происходил естественный отбор и переакцентировка элементов и приемов творчества внутри самой системы.

Содержание и методика обучения актера не стоят на месте. Они развиваются, видоизменяются, принимают новые формы в зависимости от требований времени, достижений науки и искусства. Школа, стоящая на охранительных позициях, неспособная пересматривать устаревшие положения и обогащать себя новыми идеями, неизбежно превращается в тормоз развития искусства. Такой охранительный, догматический подход к системе чужд всему духу учения Станиславского.

Учебное пособие «Воспитание актера школы Станиславского» не конспективный пере-

сказ того, что содержится в известных трудах Станиславского по системе. Это первая попытка осуществить давно назревшую задачу — привести педагогику Станиславского в соответствие с его новым методом, первую часть системы — работу актера над собой — со второй — работой актера над ролью и пьесой.

В книге «Работа актера над собой» все элементы системы, в том числе и действие, рассматривались Станиславским как элементы внутреннего и внешнего сценического самочувствия актера. В последние годы жизни Станиславский внес существенные коррективы в свою систему. В работе над ролью он предлагает отталкиваться не от самочувствия, не от психического состояния, мало подвластных нашей воле и сознанию, а от логики физических действий, которая при верном ее осуществлении способна рефлекторно вызывать и соответствующую ей логику чувств, воздействовать на нашу психику с ее подсознанием.

В соответствии с новыми взглядами Станиславского на творчество актера и его последним педагогическим опытом работы в Оперно-драматической студии по новому методу — в книге Кристи элементы системы раскрываются не как элементы самочувствия, а как элементы живого органического действия.

Положенная в основу учебного пособия новая концепция творчества заставила существенно переоценить и сами элементы, их место и значение в творчестве актера, что, в свою очередь, потребовало пересмотра содержания и последовательности самого педагогического процесса. На первый план выступила тренировка органов восприятия в условиях художественного вымысла. Именно с восприятия начинается всякое живое органическое действие. Малейшее нарушение на сцене этого закона вывихивает актера, переключает его исполнение в плоскость внешнего изображения.

Взгляд Станиславского на действие как единство физического и психического привел к отказу от устаревшего сейчас деления элементов на внутренние и внешние, телесные и душевные. Он помог восстановить утраченную связь между методом и артистической техникой.

Предлагаемое учебное пособие состоит из трех взаимосвязанных частей: сценическая теория, артистическая техника и метод работы над пьесой и ролью. Каждая часть представляет одну из сторон единого учения Станиславского. Задача сценической теории — помочь начинающему актеру сознательно подходить к овладению своей профессией. В учебном пособии предлагается тот минимум теоретических знаний, который необходим всякому профессионально грамотному актеру. Теория здесь тесно переплетается с практикой. Она, по существу, является осознанием практики.

Но если теорию достаточно изучить, то артистической техникой и методом нужно овладеть, а всякое овладение предполагает выработку определенных практических навыков. Это достигается длительной и систематической тренировкой. Автором справедливо критикуется практика некоторых современных театральных педагогов, когда артистическая техника не доводится до степени подсознательной, рефлекторной деятельности. «В большинстве случаев,— пишет он,— учащиеся только знакомят с элементами системы, да и то лишь на первом курсе». Между тем задача театральной школы не только приучить ученика к повседневной работе над собой в процессе учебы, но и воспитать в нем потребность в совершенствовании мастерства на всем протяжении артистической жизни.

В учебном пособии идея тренировки проведена через все этапы обучения актера. Она идет параллельно с работой над ролью, укрепляя и обогащая ее. Причем на первых двух курсах, где закладываются основы актерской техники, ей отдается преимущественное внимание. Затем тренировка постепенно переходит в так называемый «туалет актера», уступая главное место новой педагогической задаче — освоению метода работы над пьесой и ролью, созданию сценического образа.

«Туалет актера» представляет собой специфическую форму индивидуальной и групповой тренировки, необходимой драматическому актеру как для развития, так и для поддержания своей художественной техники. Он впервые включен в программу театрального образования.

Книга Кристи помогает развеять неверное представление о недооценке школой Станиславского техники воплощения, о недостаточном ее внимании к проблемам внешней худо-

жественной выразительности. В действительности же вопросы воплощения разработаны в системе Станиславского глубже и полнее, чем в каком-либо другом направлении сценического искусства. Опираясь на педагогическую практику Станиславского, на его высказывания последних лет, автор стремится раскрыть и то, что осталось недоговоренным в рабочих рукописях ко второй части книги «Работа актера над собой». Это касается главным образом таких элементов сценической выразительности, как словесное действие, характерность, темпо-ритм, пластическая культура актера.

В разделе учебного пособия «Словесное взаимодействие» получили наиболее развернутое выражение последние искания Станиславского, касающиеся сценической речи. В нем верно определена природа сценической речи, показана связь словесного действия с физическим, раскрыт сложный психофизический механизм рождения живого слова на сцене и предложена методика овладения органическим процессом словесного взаимодействия.

Понимая сценическую речь как искусство словесного взаимодействия, автор выступает против отождествления ее с художественным чтением и преподавания в отрыве от мастерства актера. Он ставит вопрос о необходимости вернуть педагогам по мастерству утерянную ими инициативу в изучении главнейшего элемента актерской выразительности — сценического слова.

Раздел «Элементы воплощения» в книге Кристи пополнился новыми понятиями. Таковы, например, сценические группировки и мизансцены, «манеры», или культура внешнего поведения людей разных эпох, национальностей и социальных категорий. Станиславский включал их в систему тренировки актера, уделял им большое внимание, но не оставил подробного описания этого раздела работы актера над собой. Здесь, как и в других разделах книги, автор использовал личные записи бесед, уроков и репетиций Станиславского.

В учебном пособии последовательно изложен процесс работы над ролью по новому методу Станиславского, начиная с первого знакомства с пьесой и кончая выпуском спектакля. В основу раздела положен план задуманной, но не осуществленной Станиславским книги о методе физического и словесного действия, опубликованный в четвертом томе его Сочинений. Кристи пытается расшифровать и теоретически обосновать этот план и тем самым в какой-то мере восполнить важное недостающее звено в изложении последнего этапа развития системы.

Отсутствие полной картины работы по новому методу часто приводило на практике к его упрощению, к облегченному решению творческих задач и, в частности, главнейшей из них — проблемы сценического образа. Многие педагоги останавливаются на первоначальной стадии творчества — органичности поведения в заданных обстоятельствах пьесы, не доводя ученика до перевоплощения в образ.

Через всю книгу Кристи проходит мысль о воспитании актера как самостоятельного художника, творца образов. Художественный замысел роли не предписывается актеру со стороны, он органически рождается в процессе коллективного творчества, постепенного углубления в материал пьесы. Такой метод работы предполагает актера мыслящего, инициативного, способного в пределах общего замысла спектакля находить собственные творческие решения. Распространенное в театре актерское иждивенчество идет не только от чрезмерной режиссерской щедрости, но и от духовной бедности самого актера, довольствующегося ролью исполнителя чужих замыслов.

Чтобы воспитать художника, недостаточно вооружить его только техникой и методом искусства. Надо воспитать его и как человека, помочь ему сформироваться как личности, утвердиться на передовых гражданских и эстетических позициях. Поэтому наряду с профессиональными вопросами в книге уделяется большое внимание идейной и этической стороне творчества, тому, что Станиславский называл сверх-сверхзадачей актера. Именно она и определяет в конечном счете духовную ценность искусства, его активную воспитательную роль в жизни современного общества.

Предлагаемая вниманию читателя книга не самоучитель по актерскому искусству. Она написана в помощь театральным педагогам, воспитывающим актеров по системе Станиславского. В ней прослеживается наиболее целесообразная с точки зрения живого органического творчества методика работы актера над собой и над ролью.

Но к общей цели можно идти в искусстве и в педагогике разными путями. Важно, насколько тот или иной путь совершенен и помогает актеру добиваться наилучших результатов. Как в каждом конкретном случае лучше всего воздействовать на творческую природу актера, должен решать педагог. Это дело его опыта, такта и художественной интуиции. Чтобы вызвать творческий процесс в актере, приходится прибегать к самым различным и неожиданным приемам. Принципиальность в проведении педагогической линии никогда не должна оборачиваться педантизмом. Даже прямой подсказ или показ педагога может иногда зажечь в актере искру творчества, лишь бы это не толкало его на внешнее копирование образцов, не снимало ответственности за самостоятельность поиска. Когда речь идет о творчестве, то здесь, как нигде, оправдывает себя поговорка: нет правил без исключения. Лишь бы исключения не превращались в правила, иначе легко разменять искусство на ремесло.

В результате многолетнего опыта у каждого педагога вырабатываются свои приемы преподавания предмета, а часто — и свои штампы. Само собой разумеется, что учебное пособие не может, да и не должно отражать все особенности индивидуального преподавания. Его задача — сформулировать общие принципы школы и методику их практического осуществления. Когда педагогу ясны требования школы, он может постоянно сверять с ними свой индивидуальный опыт и соответствующим образом корректировать его. Учебное пособие не инструкция, а скорее советчик, к которому обращается педагог, когда в этом возникает потребность. Оно не снимает с педагога ответственности за самостоятельность ведения предмета.

В книге приводятся примеры и упражнения в качестве наглядной иллюстрации тех или иных положений. Лучше всего, когда педагог, поняв смысл методического приема, найдет собственные примеры и упражнения, близкие и увлекательные для его учеников.

Учебное пособие призвано отразить не только существующую педагогическую практику высших и средних театральных учебных заведений, но и тот уровень требований, который предъявляет система Станиславского к воспитанию современного актера. Этот идеал практически трудно достижим, но одно уже стремление к нему может существенным образом улучшить педагогический процесс, открыть перед театральной педагогикой новые возможности и перспективы.

Изложение предмета автор стремился максимально приблизить к педагогическому процессу. Эта задача во многом определила и композицию книги. Учебный материал располагается в ней по курсам и в той последовательности, которая соответствует предложенной Станиславским программе обучения актера в театральной школе. Сформулированы главная задача, содержание работы и экзаменационные требования к каждому году обучения.

Однако было бы ошибочно искать в учебном пособии полного совпадения изложения предмета с процессом преподавания его в театральной школе. В педагогической практике многие вопросы решаются параллельно, в то время как в книге их можно раскрыть только в определенной последовательности. В книге нельзя допускать повторений, возвращения к ранее пройденному материалу, тогда как в практической педагогике это не только возможно, но и методически вполне оправданно. Поэтому распределение учебного материала по курсам здесь в какой-то мере условно. Так, например, техника речи осваивается с самого начала обучения в театральной школе, но говорить о ней удобнее на втором курсе, когда ученики впервые вплотную сталкиваются с авторским текстом. Проблема метода работы над ролью частично уже возникает на первом и особенно втором курсах, но излагать ее в полном объеме целесообразно на третьем курсе, в процессе работы над пьесой и ролью. Актерский тренаж излагается в программе второго курса, хотя он осуществляется на всем протяжении обучения актера.

Создание учебного пособия по такому тонкому и специфическому предмету, как искусство актера, — дело новое и сложное. Оно упирается в проблемы психологии художественного творчества, которые еще недостаточно разработаны современной наукой. И в системе Станиславского не все вопросы театральной педагогики раскрыты в равной степени. Некоторые из них только поставлены и нуждаются еще в практическом решении и экспериментальной проверке. Разумеется, что и данное учебное пособие ни в какой мере не претендует на исчерпывающее решение проблем современной театральной педагогики. В нем остается еще

много недоговоренного. Есть разделы, в которых сформулированы педагогические принципы, но недостаточно конкретно разработана методика их осуществления. Нужны еще большие совместные усилия практиков и теоретиков, чтобы заполнить белые пятна в нашей театральной педагогической науке.

Книга «Воспитание актера школы Станиславского» создавалась в течение нескольких лет при активном участии кафедры актерского мастерства Школы-студии имени Вл. И. Немировича-Данченко при Московском Художественном театре. Раздел «Первый курс» данного учебного пособия был одобрен Всероссийской конференцией по театральному образованию и издан в 1962 году Министерством культуры РСФСР на правах рукописи.

Автор и редактор выражают глубокую благодарность всем учреждениям и лицам, принявшим участие в обсуждении и рецензировании рукописи: консультантам учебного пособия профессорам М. Н. Кедрову, В. О. Топоркову и ректору Школы-студии МХАТ профессору В. З. Радомысленскому, которые своей поддержкой и ценными советами помогли преодолеть многие трудности и довести работу до ее завершения; членам кафедры актерского мастерства Школы-студии профессорам П. В. Маесальскому, А. М. Кареву, А. М. Комиссарову, В. К. Монюкову, В. П. Маркову, С. С. Пилявской, доцентам И. М. Тарханову, К. Н. Головкин, Н. П. Алексееву, Е. Н. Морес и другим педагогам школы.

Большую помощь оказали нам при доработке учебного пособия руководители творческих кафедр высших театральных учебных заведений профессора И. М. Раевский, М. О. Кнебель, Б. Е. Захава, Н. А. Анненков, Л. Ф. Макарьев, Б. В. Зон, доценты М. М. Карасев, Л. А. Олейник, А. А. Фомин, а также доктор медицинских наук П. В. Симонов, заслуженный деятель искусств РСФСР В. А. Громов, доктора искусствоведения Ю. С. Калашников, Е. И. Полякова и сотрудники Научно-исследовательской комиссии, доктор искусствоведения В. Я. Виленкин, заслуженный деятель искусств РСФСР кандидат искусствоведения Н. Н. Чушкин, кандидаты искусствоведения Л. М. Фрейдкина, И. Н. Виноградская. Приносим им всем нашу искреннюю признательность.

Вл. Прокофьев

ПЕРВЫЙ КУРС

ПРИЕМ В ТЕАТРАЛЬНУЮ ШКОЛУ

Успех работы театральной школы во многом зависит от правильного отбора поступающих. Можно располагать отличным составом преподавателей, пользоваться самой совершенной методикой обучения, но если набор студентов произведен неудачно, то и результаты окажутся посредственными. Театральная школа развивает и совершенствует актерские таланты, но не создает их. Отсутствие сценических способностей нельзя компенсировать ни знаниями, ни опытом, приобретенными в школе. Учить малоодаренных людей актерскому искусству— это все равно что засеять поле недоброкачественными семенами. В таком случае даже самая высокая агротехника бессильна обеспечить хороший урожай.

Способные люди нужны во всяком деле. Но разные профессии предполагают и различное качество способностей. Выдающийся русский физиолог И. П. Павлов делил людей по характеру высшей нервной деятельности на три типа: мыслительный, художественный и смешанный. Между ними нет резких границ. Речь идет лишь о преобладании эмоционально-образного или отвлеченно-словесного мышления, или, говоря точнее, о различных соотношениях первой и второй сигнальных систем при восприятии действительности.

Но и среди людей художественного типа по особенностям дарования можно различить потенциальных музыкантов, живописцев, писателей, актеров и т. п. Первая и важнейшая задача театральной школы — среди множества молодых людей, желающих посвятить себя искусству, отобрать наиболее пригодных для актерской профессии, предугадать их сценическое дарование.

Современная наука не может пока предложить нам достаточно простых и надежных способов определения характера дарования человека. Поэтому при выборе кандидатов в театральную школу приходится пользоваться методом сравнительного отбора и опираться на опыт и интуицию педагогов.

При оценке профессиональных качеств нередко допускаются ошибки. История театра знает немало примеров, когда лица, забракованные на экзаменах, становились впоследствии выдающимися актерами. Ошибки эти вызываются не только отсутствием точных объективных критериев отбора, но и теми трудностями, с которыми встречается будущий артист в неблагоприятной для него обстановке приемных испытаний. Часто «в официальной обстановке экзаменов таланты тускнеют и не показывают себя... Талант бывает глубоко скрыт, и его надо уметь вызвать. В полную противоположность ему, посредственность и бездарность смелы и наглы. Их не пугает торжественная обстановка приемных испытаний. Вот почему посредственность и бездарность имеют часто больший успех на вступительных экзаменах, чем истинное дарование» (К. С. Станиславский, Собрание сочинений в 8-ми томах, т. 3, М., «Искусство», 1955, стр. 404)¹.

Станиславский предостерегает от поспешного и легкомысленного суждения об экзаменуемых при отсутствии тщательно продуманной и хорошо организованной системы проверки. Чрезвычайно важно создать наиболее благоприятную обстановку, помогающую нормальному, естественному проявлению способностей поступающих. Этой задаче должна быть подчинена организация приемных испытаний.

Еще задолго до экзаменов проводятся предварительные беседы и консультации с желающими поступить в театральную школу. Педагоги знакомятся с молодежью и на основании первичной оценки сценических данных дают им рекомендации о целесообразности участия в конкурсных испытаниях. При этом производится отсев явно непригодных по физическим качествам, а также тех, кто пришел случайно, не продумав свое решение.

Допущенным к приемным испытаниям оказываются консультативная помощь в выборе литературного материала. Им рекомендуется обычно приготовить басню, стихи, прозу, то

¹ В дальнейшем при ссылках на это издание указываются том и страница непосредственно вслед за цитатой.

есть произведения разных литературных жанров, которые помогли бы всесторонне выявить и оценить их способности. Случается, что выбранные для экзамена произведения не дополняют, а дублируют друг друга или не соответствуют творческим возможностям абитуриента. Тогда следует исправить ошибку и рекомендовать недостающий для исполнения материал.

Приемные испытания проводятся в три тура. На первом туре главное внимание обращается на то, что легче всего поддается оценке: внешность, фигура, голос, дикция, а также сценическое обаяние, вкус в выборе репертуара, осмысленность его исполнения. При этом важно избежать распространенной ошибки: броская, отработанная форма исполнения, созданная иногда с помощью опытного педагога, принимается нередко за яркость дарования и, наоборот, профессиональная беспомощность — за отсутствие таланта. Необходимо поэтому учитывать не только показанный результат, но и потенциальные возможности экзаменуемого.

Лица, выдержавшие первое испытание, допускаются ко второму туру, на котором отбираются кандидаты для зачисления в школу. Экзаменационная комиссия при участии специалистов по речи и движению вторично проверяет артистические данные поступающих, применяя более высокий критерий оценки. Кроме чтения басни, прозы и стихов экзаменуемым предлагается выполнить в импровизационном порядке простейшие упражнения. Например, открыть дверь и войти в комнату, прячась от кого-либо, войти, чтобы сообщить присутствующим важную новость, незаметно вызвать товарища, появиться в качестве председателя экзаменационной комиссии. Или подойти к окну, чтобы поймать на стекле воображаемую осу, обратить внимание присутствующих на то, что происходит на улице, подать кому-то условный сигнал, объяснить мимикой и жестами с человеком, находящимся на большом расстоянии. Или перейти воображаемую улицу, спасаясь от дождя, от преследования, пытаясь задержать кого-либо, пробираясь через толпу, через поток автомобилей и т. п. Цель подобных упражнений — выявить способность экзаменуемых к живому органическому действию, проверить гибкость воображения, быстроту и непосредственность реакции, умение ориентироваться в заданных обстоятельствах. Такая дополнительная проверка очень важна, так как одно лишь художественное чтение не может дать полного представления об актерских способностях поступающих.

Отобранные на втором туре проходят тщательную проверку у педагогов-специалистов. Проверяется качество их голоса и произношения, пластичность, ритmicность, музыкальность, общая культура. Затем проводится медицинский осмотр. Выясняется общее состояние здоровья, недостатки телосложения, зрения, слуха и т. д.

Трудно составить правильное мнение об актерских способностях человека, если не видеть его в роли, во взаимодействии с партнерами. Поэтому желательно на третьем туре посмотреть экзаменуемых в драматических отрывках по их собственному выбору. Педагоги могут помочь им советом, провести с ними занятия, которые многое добавят к первоначальным впечатлениям об абитуриентах. В торжественных условиях публичного экзамена органичность их поведения нарушается нередко чрезмерной нервозностью, возбужденностью или, напротив, скованностью, застенчивостью. Интимная и спокойная обстановка урока помогает преодолеть излишнюю нервозность и показать себя в более нормальном, естественном состоянии. Это, в свою очередь, дает возможность более точно оценить профессиональные качества поступающих.

Станиславский в своих рекомендациях шел еще дальше. Он требовал просмотра отрывков в гримах и костюмах, перед рампой и зрителями. «Часто только тут выясняются сценичность, обаяние, сила, заразительность и другие необходимые качества и свойства для публичного творчества или, напротив, их отсутствие и недостатки» (т. 3, стр. 405).

К сожалению, это требование трудно осуществимо, и самому Станиславскому приходилось иногда отступить от него.

Прежде чем выносить окончательное решение о пригодности той или иной кандидатуры, экзаменационная комиссия заслушивает заключения специалистов, проводивших проверку поступающих, занятия и беседы с ними. Принимается во внимание не только степень, но и характер дарования. Опыт показывает, что не всякий способный к изображению человеческого поведения становится хорошим актером. Он может обладать даром имитатора, пародиста, то есть умением схватывать внешние характерные черты других людей и остро вос-

производить их, но это не всегда доказывает способность к живому органическому творчеству.

При формировании курса важно также учитывать разнообразие индивидуальностей. Если весь курс будет, например, состоять из одних только актеров бытового, характерного плана, то сильно обеднится учебный репертуар, трудно будет составить ансамбль, вне которого нельзя воспитать современного актера.

Лица, принятые в школу, проходят годичный, а в исключительных случаях и двухгодичный испытательный срок. В течение этого срока складывается окончательное мнение о профессиональной пригодности и общественном, морально-этическом облике студента.

Как показывает театральный опыт, оба эти условия в равной мере необходимы для коллективного сценического творчества. Более того, определяющими в развитии таланта артиста являются в конечном счете его человеческие качества, то есть идейная целеустремленность, любовь к искусству, сознание ответственности, отношение к педагогам и товарищам, трудолюбие, упорство. Именно эти качества помогают преодолевать все трудности и соблазны актерской профессии, достигать художественного мастерства.

Чтобы не засорять театр людьми случайными и недостойными, для которых отношение к искусству определяется только интересами личной карьеры, необходимо постоянно руководствоваться высокими этическими требованиями Станиславского к актеру. Здесь, как нигде, нужно проявлять принципиальность и не допускать компромиссов.

На первый взгляд изложенные нами требования и система проверки могут показаться чрезмерными. Однако такая взыскательность, большая затрата времени, сил и внимания при отборе в театральную школу полностью окупают себя впоследствии. Они вызываются большой ответственностью за судьбу приходящих к нам молодых людей, а также за будущее советского театра, которое мы вручаем нашим воспитанникам.

Всякая торопливость и небрежность при формировании курса ложатся потом тяжелым бременем на весь педагогический коллектив и глубоко травмируют тех студентов, у которых не окажется достаточных оснований для продолжения занятий в школе.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Существуют разные взгляды на педагогическую задачу и методику преподавания основ актерского искусства на первом курсе.

Во многих театральных учебных заведениях главным содержанием программы первого курса является работа над этюдами. Студентам предлагается сочинять и разыгрывать небольшие драматические сценки, эпизоды на материале хорошо знакомой им жизни.

Другие педагоги считают, что воспитывать актера можно только на драматургическом материале высокого качества. Таким требованиям самостоятельные ученические этюды не отвечают. Поэтому этюдам они предпочитают отрывки из современных и классических пьес.

Обращение к этюдам и отрывкам с первых шагов обучения в театральной школе объясняется обычно стремлением скорее раскрыть творческую индивидуальность ученику. Конечно, выявление и раскрытие творческой индивидуальности — одна из центральных задач театральной педагогики. Но она решается не только на первом курсе, а на всем протяжении обучения в школе и даже работы в театре. Чтобы успешно решить эту задачу, нужно прежде всего помочь ученику освободиться от наивных, дилетантских приемов игры, утвердить его на пути органического творчества. Здесь педагог должен уподобиться садоводу, который прививает к дичку новый культурный сорт растения, чтобы получить высококачественные плоды. Само собой разумеется, что для выращивания этих новых плодов потребуется известное время и что в период перехода растения из одного качественного состояния в другое не следует ожидать полноценного урожая.

Такой период перестройки существует и в процессе воспитания художника, когда он начинает сознавать примитивность своих прежних представлений об искусстве, отказывается от старых, любительских приемов, но не освоил еще азов профессиональной техники, не утвердился на новых творческих позициях.

В этот переломный период ученик может даже на время потерять уверенность в себе, поблекнуть, чтобы затем раскрыться в новом качестве. И нет ничего опаснее для формирования молодого артиста, чем преждевременное форсирование творческого результата. Утверждая начинающего актера на этом ложном пути, мы тем самым затрудняем для него процесс овладения основами органического творчества и препятствуем подлинному раскрытию его художественного дарования. Это все равно что музыканта учить не по нотам, а по слуху. Таким методом нельзя воспитать мастера-профессионала.

Конечно, можно начинать обучение актера и с этюдов и с отрывков. Станиславский допускал даже обращение к пьесе, но делал он это не для того, чтобы сразу ставить спектакль или учить работе над ролью на первом курсе, а чтобы дать возможность ученикам убедиться на практике в своей профессиональной беспомощности и вызвать в них потребность в углубленном изучении техники актерского искусства.

Начиная с этюдов и отрывков, педагоги обычно упускают эту цель. Вместо того чтобы учить работе над собой, они сразу приступают к работе над ролью. В результате нарушается последовательность педагогического процесса и задача овладения артистической техникой отходит на второй план, становится побочной.

Если руководствоваться программой Станиславского, то главной задачей первого курса надо признать работу актера над собой, то есть овладение основами артистической техники. Этой задаче должна быть подчинена работа и над этюдом и над отрывком. Этюд и отрывок нужны не сами по себе, а как определенный этап в овладении мастерством, как промежуточное звено между работой актера над собой и над ролью.

Артистическая техника направлена на развитие и совершенствование психической и физической природы артиста. Она включает в себя все составные элементы сценического действия: работу органов чувств, память на ощущения и создание образных видений, воображение, предлагаемые обстоятельства, логику и последовательность действий, мыслей и чувств, физическое и словесное взаимодействие с объектом, а также выразительную пластику, голос, речь, характерность, чувство ритма, группировки, мизансцены и т. д. Овладение

всеми этими элементами должно подвести актера к умению совершать подлинные, целесообразные, органические действия в вымышленных обстоятельствах пьесы, воплощать «жизнь человеческого духа» роли в художественно выразительной форме.

Для этого чрезвычайно важно воспитать в актере утонченное чувство правды, которое помогало бы ему безошибочно отличать подлинный органический процесс действия от его актерского изображения. В противном случае легко стираются грани между искусством и ремеслом.

Артистическая техника должна быть доведена до такой степени совершенства, когда природа артиста сама, непроизвольно втягивается в процесс творчества. В момент выполнения сценического действия актер не должен уже думать о внимании, взаимодействии, логике и последовательности, чувстве правды, так же как и о мышечной свободе, дыхании, голосе, дикции, пластике и т. п. Только при этом условии он сможет сосредоточиться на главной цели творчества, то есть на сверхзадаче и подводящем к ней сквозном действии.

В основе работы актера над собой лежит принцип: от сознательного овладения артистической техникой к подсознательному пользованию ею.

— Система, — говорил Станиславский ученикам, — должна быть не в голове, а в памяти ваших мышц.

К сожалению, наша театральная-педагогическая практика еще не достигла такого уровня, когда артистическая техника доводилась бы до степени рефлекторной подсознательной деятельности. В большинстве случаев учащихся только знакомят с элементами системы, да и то лишь на первом курсе; между тем как овладение артистической техникой требует повседневной тренировки на всем протяжении обучения в школе. Более того, задача театральной школы — привить ученикам потребность в работе над собой в течение всей артистической жизни, подобно тому как это делают музыканты, певцы, танцоры, цирковые артисты — подлинные профессионалы своего дела.

Многие педагоги боятся засушить учащихся черновой тренировочной работой. Они считают ее малоинтересной и торопятся как можно скорее перейти к более увлекательной репетиционной работе над этюдами, отрывками и спектаклями. Но недостатки в освоении первого раздела учебной программы приводят в свою очередь к формальному, поверхностному освоению сценического метода, который должен опираться на артистическую технику. Подобный пробел в воспитании актера трудно уже восполнить впоследствии, в условиях театрального производства, и актер часто на всю жизнь остается полупрофессионалом.

Каковы же причины недооценки тренировки в театральной школе? Этот факт нельзя объяснить только простым нежеланием педагогов заниматься черновой работой, требующей больших усилий, выдержки и терпения, но не дающей быстрых эффективных результатов. Существуют и другие, более серьезные причины.

Система Станиславского претерпела значительные изменения, но методика ее преподавания во многом осталась прежней. До сих пор задача овладения системой сводится, как правило, к тому, чтобы научиться создавать верное сценическое самочувствие. В соответствии с этим все разделы системы, начиная от артистического внимания, воображения и кончая культурой речи и движения, продолжают рассматриваться по инерции как элементы внутреннего и внешнего сценического самочувствия актера.

Такая концепция системы и вытекающая из нее методика преподавания сложилась более полувека назад под влиянием определенных исторических условий, состояния науки и театральной культуры того времени. Ложному пафосу, ходульности, дурной сценической условности старого театра, а также нарочитой декадентской стилизации Станиславский противопоставлял жизненность и естественность поведения актера на сцене. В противоположность ложному актерскому самочувствию он утверждал нормальное сценическое самочувствие, основанное на законах человеческой природы. Такое самочувствие должно было, по его тогдашним представлениям, предшествовать творчеству, стать необходимым условием его осуществления.

Для решения этой задачи Станиславский обратился за помощью к современной ему психологии. В его системе появился длинный перечень элементов самочувствия, которые он рассматривал как ступени, подводящие актера к творческому переживанию. Освоение этих

элементов в определенной последовательности и составляло главное содержание тогдашней методики преподавания системы.

Но такой чисто психологический подход к творчеству уступил со временем место новому, более совершенному методу сценического творчества. Опыт показал, что верное творческое самочувствие трудно создать вне процесса действия. Оно менее всего поддается воздействию и контролю со стороны нашего сознания. Благоприятное творческое самочувствие может возникнуть лишь как счастливая случайность, на которой нельзя основывать правила. К нему нужно прийти, но не с него следует начинать процесс творчества.

Поскольку проблема сценического самочувствия утратила самостоятельное значение в системе Станиславского, то в соответствии с новым подходом к творчеству должна была измениться и методика преподавания элементов системы.

Нельзя сейчас сценическое самочувствие делать предметом специального изучения в театральной школе, отрывать овладение элементами системы от процесса сценического действия. Изолированное изучение элементов ведет к расчленению системы на ряд самостоятельных составных частей, которые трудно потом слить в единое, органическое целое.

На экзаменах по актерскому мастерству ученики демонстрируют иногда виртуозно отработанные упражнения на отдельные элементы системы. Они могут расслаблять и напрягать мышцы, сосредоточивать свое внимание на заданном объекте, выполнять упражнения с воображаемыми предметами, фантазировать на самые отвлеченные темы и т. п., но оказываются неспособными пользоваться всем комплексом этих элементов в момент действия. Тем самым не достигается главная цель системы — втянуть в процесс творчества органическую природу артиста.

Такое преподавание системы часто превращается на практике в формальный педагогический ритуал. Не ощущая непосредственной связи элементов сценического самочувствия с самим творчеством, ученики рассматривают нередко этот раздел своего профессионального воспитания как необходимую дань уважения системе Станиславского, как некое чистилище, через которое нужно пройти, чтобы получить право играть на сцене.

Чтобы усовершенствовать методику преподавания системы, необходимо отчетливо представить себе ту эволюцию, которую она претерпела. Известно, что в 30-е годы Станиславский внес принципиальные изменения в метод сценической работы и во многом пересмотрел свои педагогические взгляды. Опираясь на закон органического единства духовной и физической природы человека, он предложил подходить к творчеству не от психологии, переживания, а от логики физических действий, которая способна рефлекторно вызывать соответствующую ей логику чувств.

Отказавшись от изучения сценического самочувствия в отрыве от сценического действия, Станиславский не отказался, однако, от использования открытых и разработанных им элементов, с помощью которых создается органический, творческий процесс. Но во многом изменились понимание самих элементов и методика овладения ими. Для него они стали составными частями живого органического действия.

Элемент внимание рассматривается теперь не только как противоположность рассеянности, как умение сосредоточиться на заданном объекте, но прежде всего как активный познавательный процесс, как необходимое условие органического действия, осуществляемого с помощью восприятия (зрение, слух, осязание и т. п.).

Сценическое общение перестало быть чисто психологическим процессом («обмен душевными токами»). Мы понимаем теперь под ним активное взаимодействие партнеров, в котором участвует как физическая, так и духовная природа актера.

Говоря об элементе воображение, мы имеем сейчас в виду не только способность фантазировать, то есть создавать в своем воображении новые образы и связи действительности, но и умение своей фантазией воздействовать на окружающую сценическую жизнь и изменять ее в нужном направлении. В сценическом искусстве нужна фантазия не отвлеченная, а действенная, идущая от реального ощущения происходящего на сцене.

Точно так же нельзя рассматривать чувство правды и веру как самостоятельные элементы в отрыве от логики и последовательности действия. Логика и последовательность и есть самый надежный путь к овладению этими элементами.

В педагогической практике Станиславского последних лет некоторые элементы системы, раскрытые в книге «Работа актера над собой», получили несколько иное значение. Станиславский отказался от прямого обращения к эмоциональной памяти, указав косвенные пути воздействия на нее через логику действия и воображение; вместо деления пьесы на куски и задачи разработан более совершенный прием действенного анализа пьесы.

При этом появились и новые понятия системы, подсказанные опытом педагогической практики. О них будет сказано в соответствующих разделах книги.

Тренировочная работа актера не может ограничиваться решением чисто технических задач, как, например, спортивная тренировка. Она обязательно содержит и элементы творчества. Занимаемся ли мы упражнениями на развитие органов восприятия, воображения, логики и последовательности, изучаем ли различные стадии общения и т. п., мы всякий раз должны приходить к совершению органического действия большей или меньшей степени сложности. Поскольку элементы артистической техники и являются, по существу, элементами сценического действия, каждое включаемое в тренировку упражнение есть в одно и то же время и техническое и творческое упражнение. При дальнейшей отработке оно может быть доведено до высокого художественного совершенства.

Овладевая на первом курсе элементами органического действия, студенты делают одновременно и первые шаги в познании метода сценической работы. На материале упражнений они учатся совершать несложные действия в условиях сценического вымысла.

Органичность— необходимое условие живого сценического творчества, как умение художника верно видеть и точно переносить натуру на плоскость, как способность музыканта тонко слышать и верно воспроизводить мелодию. Но для создания произведения искусства требуется еще и многое другое. Артист становится мастером лишь по мере всестороннего овладения техникой своего искусства, при условии, если он обладает природными данными, поддающимися развитию.

При отсутствии техники актер либо идет на упрощение авторского замысла ради сохранения органичности, либо, пренебрегая органичностью, переходит на внешнее изображение образа.

Техническая подготовка актера должна, как правило, опережать практическую потребность в ней. Для исполнения простейших, почти бессловесных упражнений и этюдов на первом курсе, быть может, и не понадобится особое совершенство дикции и пластики, которыми студенты занимаются с первых дней обучения. Но настоятельная необходимость в них будет ощущаться на последующих курсах, при работе над ролями. Точно так же следует подходить и к тренировке всех остальных элементов. Надо брать прицел на те высокие требования, которые будут предъявлены ученику впоследствии. Кроме того, нельзя ощущать творческой свободы, а стало быть, и сохранять органичность процесса, если находиться в момент творчества на пределе своих технических возможностей. Певец, например, хорошо знает: чтобы легко прозвучало верхнее *до* в арии, надо в упражнениях брать на один-два тона выше.

Характер и объем тренировочной работы по сценическому движению, гимнастике, танцам, манерам, так же как и по постановке голоса, дикции, орфоэпии, логике речи, определяются специальными программами. Важно лишь подчеркнуть, что педагогический результат по всем тренировочным дисциплинам находится в прямой зависимости от регулярности проведения этой работы. Если ограничиться только встречами с педагогом один-два раза в неделю и не закреплять его заданий ежедневной тренировкой, то можно с уверенностью сказать, что пользы от таких занятий будет мало. Организация повседневного тренинга, который включал бы в себя отработку всех изученных студентами элементов сценического действия, приобретает первостепенное значение.

Тренировочная работа проводится, как правило, в форме групповых занятий, по общей программе. Но занятия по общей программе не исключают необходимости дифференцированного подхода к учащимся и постановки перед ними индивидуальных заданий.

В каждом человеке в той или иной степени присутствуют все элементы художественного творчества, но у одних они развиты сильнее, у других — слабее. Кроме того, у каждого есть свои индивидуальные физические и психические дефекты. У одного — вульгарное произношение, у другого — сутулость, неправильность походки, у третьего — бедность фанта-

зии или неустойчивость внимания и т. п. Поэтому нельзя ко всем подходить с общей меркой. Чтобы исправить эти природные или приобретенные недостатки, необходимо прежде всего их выявить и зафиксировать. Педагоги должны быть опытными диагностами. Целесообразно на каждого учащегося завести индивидуальную карточку, наподобие «истории болезни».

На первых порах легче выявить и отразить физические недостатки в области речи, голоса, движения, слуха, ритмичности и т. п. Для этого педагоги по различным предметам проводят тщательное и всестороннее изучение студента в процессе занятий. Так, например, педагог по движению выявляет недостатки физического сложения, проверяет координацию движений, правильность походки, жеста, наличие мышечных зажимов, чувство ритма. Педагог по голосу проверяет музыкальный слух, диапазон голоса, чистоту тембра, работу дыхательного аппарата. Педагог по речи выявляет недостатки произношения, интонации, наличие акцентов и местного говора. Речь студента записывается на магнитофонную пленку, которая приобщается к его личной карточке.

Педагоги обращают внимание ученика на его недостатки, дают ему практические советы и рекомендуют упражнения для самостоятельных занятий. Эта работа проводится параллельно с прохождением общего курса и периодически контролируется педагогами.

Что же касается оценки творческих и человеческих качеств студента, то на это отводится более длительный срок. Эта часть индивидуальной карточки заполняется в течение учебного года. В карточке отмечаются недостатки общей культуры, восприимчивости, эмоциональной возбудимости, воображения, внимания, сценического обаяния, а также творческой инициативы, работоспособности, дисциплинированности, морально-этических качеств студента, его пригодности к коллективному творчеству.

В конце учебного года происходит проверка по всем показателям, записанным в карточке, и фиксируются изменения, происшедшие за год. Индивидуальные карточки дают возможность контролировать работу как студентов, так и педагога.

Помимо практических занятий один-два раза в месяц проводятся теоретические беседы по театральному искусству. Задача таких бесед — помочь учащимся более сознательно подходить к овладению своей специальностью.

Каждый вид искусства имеет свою теорию, которая входит составной частью в систему художественного образования. Нельзя представить себе, например, квалифицированного музыканта, который в совершенстве владел бы своим инструментом, но не знал бы теории музыки. И в театральной школе должен существовать курс теории сценического искусства, основы которой разработаны Станиславским.

Когда преподавание сводится только к сумме практических навыков и приемов, то учащиеся часто не улавливают их смысла, не ощущают их связи с общими задачами искусства. Это относится и к работе актера над собой и к работе над ролью. Такого актера легко сбить с привычных позиций. Знать в искусстве — это прежде всего уметь, учил Станиславский, а умение должно быть осмысленно.

Как первый шаг к ознакомлению учащихся с теоретическими основами предмета целесообразно провести цикл бесед по общим (вопросам театрального искусства и по отдельным разделам программы, по мере их прохождения).

В первых беседах следует ознакомить с тем, что такое театр, чему он служит, какова его общественная роль, в чем состоит истинное призвание артиста; рассказать о принципе ансамблевости коллективного творчества и вытекающих отсюда этических и дисциплинарных требованиях. Студенты должны хорошо представлять, какому искусству они будут учиться, каковы отличительные особенности этого искусства, его трудности и преимущества, где проходит граница между театральным творчеством и ремеслом, в чем смысл борьбы различных художественных направлений в театре. Примерный план таких бесед о театральном искусстве приводится в следующем разделе.

Целесообразно также проводить обсуждение спектаклей, дискуссии по вопросам современного театра, организовывать встречи с крупнейшими мастерами искусства.

С самого начала желательно приучить студентов вести творческий дневник, в котором бы они фиксировали процесс занятий и жизненные наблюдения, представляющие интерес для них как будущих художников. Дневник хорошее средство самовоспитания. Он помогает

ученикам лучше осознавать смысл того, чем они занимаются в школе, самокритично оценивать результаты своей работы, находить причины успехов и неудач.

Важнейшая, а на первых порах и первостепенная задача педагогов школы, ее руководителей и общественных организаций — воспитание артистической этики и сознательной дисциплины. Все их усилия должны быть направлены на создание дружного, целеустремленного студенческого коллектива и творческой атмосферы на курсе. Еще до того как сформированный курс приступит к занятиям, необходимо предъявить учащимся дисциплинарные требования, которые должны неукоснительно проводиться в жизнь. Профессия актера требует высокой дисциплины и чувства коллективной ответственности за общее дело. В театральной школе должен существовать своего рода дисциплинарный устав. В нем нужно четко сформулировать правила поведения студента в учебном заведении и быту, соответствующие нормам поведения культурного современного человека.

В воспитании творческого коллектива большое значение имеет принципиально взыскательное отношение ко всякого рода общественным и этическим проступкам. В этом деле нельзя ограничиваться только административными мерами взысканий. Каждый серьезный проступок нужно делать предметом общественного обсуждения, воздействуя тем самым не только на провинившегося, но и на весь коллектив.

При этом нельзя забывать, что каждый возраст имеет свои особенности, и дисциплинарные строгости не должны угнетать, а тем более унижать человеческое достоинство, сковывать естественные проявления молодого темперамента, потребность в живом общении и самовыражении. Но ученику важно уметь управлять собой и знать время и место для выражения своих эмоций.

Вся система обучения в театральной школе, весь комплекс специальных общественно-политических и искусствоведческих дисциплин направлен на воспитание художника широкого кругозора и передовых общественных взглядов. Но решающее влияние <на формирование духовного облика будущего художника, его мировоззрения и морально-этического склада оказывают все же педагоги профилирующей дисциплины во главе с руководителем курса. Они не только преподаватели своего предмета, но и воспитатели молодежи. Они призваны воздействовать на учеников и высокой требовательностью, и добрым советом, а главное, личным примером. Личный пример — самый действенный способ воспитания. Нельзя требовать от других того, чему не следуешь сам.

Первый курс определяет направление всей дальнейшей работы театральной школы. Именно здесь закладываются основы артистической техники и морально-этические нормы коллективного творчества. Если с самого начала не внушить ученикам верного представления о высоком гражданском призвании художника, не воспитать в них потребности к постоянному совершенствованию, то в дальнейшем уже трудно будет восполнить упущенное. Поэтому к работе первого курса следует подойти с особой ответственностью, уделяя исключительное внимание как подбору педагогов, так и организации учебного процесса.

БЕСЕДЫ О ТЕАТРАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

О призвании артиста

Вряд ли найдется более благодарная и восприимчивая аудитория, чем театральная молодежь, явившаяся на свой первый урок. Счастливые тем, что им удалось преодолеть суровые конкурсные испытания и выйти победителями в трудном соревновании, ученики в этот момент готовы выполнить любое задание, подчиниться любым требованиям, запомнить навсегда то, что им будет сказано, лишь бы утвердить свое право вступить в семью артистов и перешагнуть заветный порог театра со стороны кулис.

Первая встреча учеников с педагогами-мастерами нередко запечатлевается в их памяти на всю жизнь. Поэтому она должна быть особенно содержательной и затронуть самое сокровенное и важное для начинающих артистов. Именно здесь уместно поставить вопрос: какому искусству они хотят себя посвятить, в чем видят свой идеал театра и его служителя — актера? Что, по их мнению, может доставить актеру и зрителю высшее нравственное удовлетворение?

Пусть ответы учеников будут путанными и наивными, но они дадут повод для серьезного разговора о театральном искусстве. Они заставят, например, задуматься над тем, что привлекает каждый вечер в театральные залы всего мира миллионы зрителей. Для одних это естественная тяга к развлечениям, для других — желание встретиться с любимыми артистами в новой пьесе, увидеть очередную постановку известного режиссера; некоторые хотят обогатиться в театре свежими впечатлениями, многих влечет потребность к общению с людьми в праздничной, приподнятой обстановке театрального представления... Театр переносит зрителей из мира будничной повседневности в мир творческой фантазии, а его искусство становится особенно заразительным потому, что происходит на глазах у многочисленной толпы, объединенной общностью интереса к происходящему зрелищу.

Но театр не только занимательное развлечение. Его искусство может оказывать огромное воздействие и на духовное развитие людей. Оно способно утверждать самые возвышенные идеалы, раскрывать смысл бытия, увлекать силой положительного примера, воспевать красоту и величие подвига, высмеивать человеческие пороки, критиковать общественные недостатки, помогая их исправлению. И наоборот, театр может развращать зрителя, пробуждая в нем низменные инстинкты, отравлять его сознание страхом и растерянностью перед противоречиями жизни. Искусство театра может быть нравственным или безнравственным, идейно содержательным или пустым, передовым или реакционным. Как говорил Станиславский, оно может создаваться во имя света и во имя тьмы, служить в равной мере добру и злу, нести в себе пошлость и красоту, и т. п.

Театр — это обоюдоострое оружие, с которым надо умело обращаться. Неумелое пользование им может нанести глубокую травму.

Когда в погоне за прибылью на театральных сценах, экранах кино и телевидения начинают демонстрировать ужасы всевозможных преступлений, садизм, сексуальные извращения, потакая низменным страстям, то, как показывает статистика некоторых буржуазных стран, резко возрастают преступность, особенно среди молодежи, разврат, рушатся моральные устои общества. Такая безответственность прикрывается фальшивым лозунгом свободы творчества, а идейные требования, которые предъявляются у нас ко всякого рода зрелищам, объявляются пропагандой, проведением определенной тенденции. Но может ли существовать искусство вне всякой тенденции, лишённое какой бы то ни было цели и смысла? Сама постановка такого вопроса представляется несостоятельной.

В нашей стране театру отводится почетная роль в идейном и эстетическом воспитании народа. Высокая цель советского театра — служение народу — возлагает на актера большую ответственность. Он должен быть не только отличным профессионалом, мастером своего дела, но и художником-гражданином, живущим интересами своей родины и являющим собой пример передового деятеля нового, социалистического общества. Ценность искусства опре-

деляется его духовным содержанием, которое, в свою очередь, обусловлено духовным богатством самого творящего художника.

Если актер замыкается в кругу узкопрофессиональных интересов, отстраняется от вопросов общественной жизни, не впитывает в себя всех новых впечатлений, то живой материал творчества быстро оскудевает. Актер начинает повторяться и останавливается в росте.

В каждом сценическом образе так или иначе раскрывается личность самого актера, его жизненные позиции и духовный кругозор. Не случайно Станиславский утверждал, что в конечном счете сверх-сверхзадача актера, то есть его жизненная идейная целеустремленность, определяет собой общественную и художественную значимость его сценических созданий.

В первых же беседах нужно познакомить учащихся со спецификой театрального искусства как искусства синтетического, коллективного, объединяющего творчество драматурга, актера, режиссера, художника, музыканта и воздействующего на ум и сердце зрителя при помощи многообразных художественных средств. Необходимо довести до сознания начинающих актеров, что плодотворное коллективное творчество невозможно без соответствующей атмосферы, без твердого порядка, без железной дисциплины, без способности артиста подчинить свои личные интересы интересам общего дела. Педагог должен раскрыть перед учениками глубокий смысл важнейшего завета Станиславского: «любить искусство в себе, а не себя в искусстве». Любовь к искусству объединяет артистов в крепкий спаянный коллектив; любовь к себе разъединяет их, разрушает общее дело. Тот, кто любит искусство в себе,— дорожит самим процессом творчества; кто любит себя в искусстве,— интересуется больше его результатами.

Важно с самого начала внушить молодым актерам мысль, что подлинное сценическое искусство — это прежде всего искусство художественного ансамбля. Ансамбль не простое арифметическое соединение актерских индивидуальностей, а коллективное творчество художников, объединенных общностью идейных позиций, единством замысла и творческого метода. Сценический ансамбль подобен оркестру, - в котором искусство музыканта заключается не в том, чтобы затмить других своей игрой, а в том, чтобы исполнить порученную ему партию в строгом соответствии с партитурой произведения. Но хороший музыкант кроме точного следования партитуре вносит в произведение и что-то свое, индивидуальное, придает ему неповторимую эмоциональную окраску. Это не только не разрушает, а наоборот, обогащает и углубляет общее звучание оркестра.

«Настоящий театр,— как верно утверждает Ф. И. Шаляпин,— не только индивидуальное творчество, а и коллективное действие, требующее полной гармонии всех частей. Ведь для того чтобы... был до совершенства хороший Сальери, нужен до совершенства хороший партнер— Моцарт. Нельзя же считать хорошим спектаклем такой, в котором, скажем, превосходный Санчо Панса и убогий Дон-Кихот»².

Искусство художественного ансамбля определяет и направление воспитания актера. Его творческий рост и будущий успех зависят не только от него самого, но и от тех людей, с которыми он будет вместе работать, от той общей атмосферы, в которой будет протекать его творчество.

Учащиеся должны хорошо представить, какие человеческие и профессиональные качества им нужно воспитывать в себе в процессе учебы в театральной школе, чтобы наилучшим образом выполнить свою миссию художника.

С момента поступления в школу они должны приучаться к ежедневному систематическому труду, развивать в себе требовательность и самокритичность, внимательное и доброжелательное отношение к товарищам, непримиримость ко всякого рода нездоровым явлениям в творческом коллективе: к лени, дурному характеру, эгоизму, премьерству, карьеризму, зазнайству, нигилизму и т. д.

Каждый член коллектива обязан усвоить высокую этику и сознательную дисциплину творческого труда, соответствующие званию артиста.

Нельзя забывать, что артистическая этика и дисциплина складываются из незаметных

² Федор Иванович Шаляпин, т. 1. М., «Искусство», 1957, с. 349.

мелочей, которые в своей совокупности определяют и облик студента, и стиль работы, и художественную атмосферу в школе. В каком самочувствии явится студент на занятие, каков будет его внешний вид, как он поздоровается с педагогом, товарищами, техническим персоналом, как будет вести себя на занятиях, в перерывах между ними, о чем разговаривать с товарищами и т. д., — все это имеет огромное значение как для него самого, так и для окружающих.

Циничное отношение к искусству, к авторитетам, скепсис, излишнее панибратство, амикошонство, пошлый флирт, зависть, недоброжелательство, болезненное самолюбие, эгоцентризм, сплетни, нездоровое критиканство — все это отравляет творческую атмосферу в коллективе и становится непреодолимым препятствием на пути к подлинному искусству.

Нельзя, как говорил Станиславский, «за кулисами жить маленькой жизнью мещанина, а выйдя на сцену, сразу сравняться и встать на одну плоскость с Шекспиром» (т. 3, стр. 257).

Станиславский требовал от актера умения подчинить все свои помыслы и поступки главной цели искусства, которая заключается «в создании внутренней человеческой жизни действующих в пьесе лиц и в художественном воплощении жизни на сцене.

Каждый без исключения работник театра в той или другой мере обязан помогать этой основной цели искусства и спектакля.

Однако без подходящих условий на сцене, в артистических уборных, за кулисами, в зрительном зале и во всем остальном помещении театра коллективные творцы спектакля не смогут выполнить своей миссии.

Если по нашу сторону рампы царит беспорядок, если актеры ведут себя нехорошо, опаздывают, небрежно готовятся к спектаклю, играют не по традициям своего искусства, если лица, правящие спектаклем, гримеры, костюмеры, сценический штат и прочие без любви и понимания относятся к делу, — настроение за кулисами падает и участвующие не могут творить с должным воодушевлением. А без него нельзя выполнить основных задач искусства. В то же время, если по другую сторону рампы не будет необходимых для спектакля условий и порядка, настроение зала понизится и зритель не сможет должным образом воспринимать получаемых от сцены впечатлений. А ведь смотрящий является тоже одним из творцов спектакля, создающих необходимую для него атмосферу по ту сторону рампы...

Творить и проводить наши основные задачи можно только при соответствующей обстановке, и тот, кто мешает ее созданию, совершает преступление перед искусством, перед обществом, перед правительством и перед всеми коллективными работниками театра.

Вот почему строжайшая этика и дисциплина до последней степени необходимы в нашем деле» (т. 3, стр. 478—479).

Вопросы артистической этики и дисциплины, общественного назначения театра и высших целей актерского искусства настолько значительны и обширны, что они, естественно, не могут быть исчерпаны одной лишь вступительной беседой педагога с учениками, к ним придется возвращаться постоянно на всем протяжении обучения в школе.

Об основных направлениях в актерском искусстве

Школа Станиславского воспитывает не актера-профессионала вообще, а актера определенного направления. В отличие от театрального ремесла и искусства представления Станиславский условно называл это направление искусством переживания. Оно берет свое начало от «зерна» щепкинского реализма и лучших реалистических традиций мирового театрального искусства, развитых и обогащенных новаторством Московского Художественного театра.

Такое искусство требует правдивого воплощения «жизни человеческого духа» роли, основанного на законах органического творчества. Оно способно с наибольшей силой и глубиной воздействовать на сознание и чувство зрителя и наилучшим образом выполнить свою миссию высокого общественного служения.

К пониманию искусства переживания лучше всего подходить не прямым, а косвенным путем, то есть через изучение противостоящих ему театральных направлений. Следует по-

знакомить учащихся с тем, что такое сценическое ремесло и актерский дилетантизм. Чтобы добиться большей конкретности в изложении этих тем, важно проиллюстрировать их живыми примерами. Такие примеры можно почерпнуть из практики самих студентов, которые на вступительных экзаменах обнаружат и дилетантизм, и ремесленничество, и наивное представительство.

Для большей наглядности Станиславский нередко предлагал ученикам показать отдельные отрывки и сценки из пьес, которые они играли в самодеятельных кружках или на вступительном экзамене. Желая проявить себя с наилучшей стороны, ученики обычно выбирают для показа непосильный материал и тем самым еще более усугубляют свою профессиональную беспомощность.

Говоря о дилетантизме, важно разграничить дилетантизм ученический от дилетантизма как определенной позиции в искусстве. Дилетантизм ученический не опасен, он является неизбежной стадией в овладении любой профессией. Он происходит от неумения реализовать свой замысел в материале искусства. Подобный дилетантизм преодолевается в процессе учебы и практики. Гораздо опаснее дилетантизм по убеждению. Он отрицает актерскую технику, метод и возлагает все свои расчеты на вдохновение, на случайное озарение таланта. Актеры такого рода считают, что техника и система — удел бездарных, они несовместимы с вдохновением и мешают стихийному проявлению актерского «нутра».

Дилетантизм опасен не столько своими теоретическими позициями, несостоятельность которых легко обнаружить, сколько тем, что он потакает актерским слабостям, оправдывает лень, безволие, развивает неоправданное представление о своей творческой исключительности. Дилетантизм несовместим с понятием школы в искусстве.

Если дилетантизм отрицает актерскую технику, то ремесло, напротив, сводит все творчество только к технике. Оно подменяет естественный процесс органического творчества условными театральными приемами его изображения.

У начинающих актеров не может быть сложившейся ремесленной техники, но элементы ремесла можно обнаружить и у них. Это прежде всего театральные штампы в изображении чувств и образов, ложное актерское самочувствие, толкающее на самопоказывание, наигрыш, актерский пафос и т. д.

Особенно распространились сейчас штампы мнимой многозначительности, жизненной простоты, которые возникли на почве подражания реалистическому искусству МХАТ и пришли на смену ремесленным штампам театрального классицизма и романтизма XIX века. Не достигая подлинной органичности, они создают тем не менее некоторую иллюзию правды или, вернее, житейского правдоподобия. Пользование этими штампами нередко выдается за игру по системе Станиславского, что дискредитирует само направление искусства переживания.

К этим вопросам педагог будет постоянно возвращаться по ходу практической работы. Но важно уже с самых первых шагов воспитывать в учениках непримиримое отношение к различного рода суррогатам в искусстве, уметь проводить демаркационную линию, отделяющую подлинное искусство от его ремесленной подделки, развивать в себе потребность к высокому профессионализму.

В результате этих бесед студенты должны уяснить, что, в отличие от дилетантизма, настоящее искусство требует совершенства внутренней и внешней артистической техники и, в отличие от ремесла, — подлинного органического действия, а не его условного театрального изображения. Но техника технике рознь.

Если техника актера-ремесленника сводится в основном к приемам внешнего изображения образов и страстей, а искусство представления — к умению однажды и навсегда зафиксировать внешний рисунок роли, подсказанный живым ощущением актера в подготовительный период творчества, то искусство переживания предъявляет к актеру и его технике иные, более высокие требования. Оно требует от него не демонстрации готовых результатов творчества, а умения на каждом спектакле заново создавать живой органический процесс по заранее разработанной логике жизни образа, не повторять своего вчерашнего исполнения, а творить всякий раз новую, подлинную «жизнь сегодняшнего дня». Стремление к первичности и непосредственности переживаний на основе искренней веры в правду своего художе-

ственного вымысла — важнейшая отличительная особенность актера этого направления.

Искусство переживания требует от актера не создания условного театрального персонажа, сценической маски, а образа живого человека во всей его жизненной конкретности и достоверности, требует умения естественно, органично перевоплотиться в образ и жить его жизнью как своей.

Изучение различных театральных направлений имеет не только познавательное, но и практическое значение. Между искусством представления и искусством переживания идет непрекращающаяся борьба, которая в зависимости от условий времени принимает различные формы и оказывает большое влияние на развитие театрального искусства.

Задача театральной школы — верно ориентировать своих воспитанников в этой борьбе, дать им правильное, четкое представление о характере, границах и возможностях каждого из этих направлений, об их принципиальном различии как со стороны эстетических воззрений, так и творческого метода и артистической техники.

Это приобретает особый смысл в наше время, когда усиливается тенденция к стиранию граней между направлениями в театре, к смешанию противоположных принципов и методов в искусстве, стремление выдать эклектику за творческий синтез, за новый, более высокий этап развития современного искусства. Отступление от принципов школы ведет к засорению искусства переживания чужеродными элементами.

Рассказывая ученикам о различных театральных направлениях, необходимо обратить внимание на условность введенной Станиславским сценической терминологии. Так, например, называя возглавляемое им направление в театре искусством переживания, он хотел подчеркнуть одну из важнейших отличительных его особенностей, то есть стремление актера к переживанию роли при каждом повторении творчества. Однако задача актера не исчерпывается одним лишь стремлением к переживанию. Надо уметь это переживание вызвать в себе и воплотить в наиболее точной, выразительной художественной форме.

Беседы педагога должны подвести студентов к правильному выводу, что требования, предъявляемые актеру искусством переживания, обусловлены самыми высокими эстетическими критериями. Это путь художественного максимализма в сценическом творчестве. Он недоступен тем, кто смотрит на свою артистическую профессию как на средство удовлетворения мелких эгоистических интересов, а не как на подвиг, самоотверженный труд во имя достижения высоких общественных и художественных идеалов в искусстве.

Этот путь не сулит актерам легкой жизни, он труден и порой мучителен, может приносить горькие разочарования, но в то же время только на этом пути доступны подлинные творческие радости и высокое удовлетворение от сознания выполненного долга.

Действие — основа сценического искусства

Дальнейшие теоретические беседы педагога со студентами связаны с прохождением практического курса актерского искусства.

С чего следует начинать? На этот счет не может существовать раз и навсегда установленных правил. Это зависит от опыта педагога и того человеческого материала, с которым ему предстоит работать. Задача учебного пособия — определить важнейшие принципы и направление профессионального воспитания актера, а не канонизировать сам педагогический процесс. Он должен всегда нести в себе элемент новизны, связанный с неповторимым характером сегодняшнего урока, а также с постоянным совершенствованием методики преподавания предмета.

Станиславский предлагал разные варианты начала работы с учениками: организация самодеятельного спектакля, в котором ученики по собственному выбору исполняли бы роли или импровизации, посещение и обсуждение спектаклей различных театров, проведение дискуссий и т. п. Но во всех этих случаях он вел учеников к определенной цели, помогая им осознать существо того

искусства, которому они пришли учиться.

Искусство актера — это искусство сценического действия. В театре только то приобретает силу и убедительность, что выражено через действие. Действие является главным средством сценической выразительности. Через активное, целенаправленное, органическое действие воплощается внутренняя жизнь образа и раскрывается идейный замысел произведения. Этой задаче должны быть всецело подчинены артистическая техника и творческий метод.

Сценическое действие по-разному понимается в различных театральных направлениях. В искусстве переживания под действием подразумевается живой органический процесс, направленный на осуществление определенной цели. В ремесле живой органический процесс действия подменяется условным его изображением. Что же касается актеров искусства представления, то они осуществляют на сцене не органический процесс действия, а лишь его результаты, то есть внешнюю форму выражения.

В отличие от условного театрального действия органическое действие воссоздает процесс творчества, протекающий по законам самой природы. Это значит, что

актер на сцене, как и в жизни, должен уметь по-настоящему видеть, слышать, мыслить, чувствовать, действовать, а не представляться мыслящим, чувствующим, действующим. Он должен научиться правильно воспринимать, оценивать, находить решения и воздействовать на окружающие его объекты сценической жизни в условиях художественного вымысла.

Если в жизни под влиянием внутренних потребностей, целей и реальных обстоятельств этот органический процесс протекает произвольно, то на сцене человеческие поступки и их причины заранее обусловлены автором, режиссером, художником и самим актером. Вследствие этого пропадает непосредственность восприятия и ослабляется острота воздействия сценических обстоятельств на актера. Тем более если роль исполняется многократно.

Трудности воссоздания органического процесса в обстоятельствах вымысла усугубляются еще противоестественными условиями публичного творчества, то есть необходимостью жить на сцене напоказ и иметь у зрителя успех. В результате актеру приходится заново учиться на сцене всему, что ему хорошо известно по жизни.

Некоторые актеры избирают путь наименьшего сопротивления. Они не стремятся преодолеть трудности, вытекающие из природы сценического искусства, а приравниваются к ним, не воссоздают органического процесса жизни на сцене, а более или менее удачно его имитируют. Но такое внешнее правдоподобие неспособно со всей глубиной и психологической достоверностью передать «жизнь человеческого духа» роли, а следовательно, и оказать большое эмоциональное воздействие на зрителя. Актеры, создающие на сцене образы живых людей, а не условных театральных персонажей, стремятся преодолеть указанные трудности и в противоестественных условиях публичного выступления сохранить органичность творчества.

Педагогический процесс воспитания такого актера требует строгой последовательности и постепенности. Нельзя перескакивать на новую ступень, не утвердившись как следует на предыдущей.

Первая ступень в овладении процессом органического действия — преодоление неблагоприятных условий публичности творчества. Ученик совершает в присутствии зрителей (педагогов и своих товарищей-учеников) простые жизненные действия, еще не осложненные творческим вымыслом: что-либо рассмотреть, расслышать, узнать, отыскать, прочесть, заучить наизусть, а для этого изменить положение, перейти, взять что-то, обратиться с вопросом и т. п. Смысл подобных упражнений в том, чтобы научиться отвлекаться от зрителей, увлекаясь на сцене конкретным действием («публичное одиночество»).

Вторая ступень — действие, осуществляемое на публике в условиях вымысла. Ученик откликается своими действиями на предложенные ему обстоятельства или сам создает обстоятельства, оправдывая ими заданные педагогом действия. На этом начальном этапе работы ученик еще не встречается с фактором повторности действия. Он должен научиться на материале простейших упражнений действовать органично и целесообразно в плане сценической импровизации, которая с наибольшим успехом способна утвердить его в понимании того, что значит действовать сегодня, здесь, сейчас. Третья ступень овладения органическим действием | связана с его повторностью. Здесь уже происходит перерастание импровизацион-

ного упражнения в отработанный этюд, в котором фиксируются логика и последовательность действия. Однако воспроизведение этой логики должно сохранять элемент первичности и импровизационности.

Студенты учатся повторять не повторяясь, то есть не теряя органичности процесса. Этим исчерпывается программа первого курса.

На втором и третьем курсах к этим трем ступеням добавятся еще новые, связанные с овладением логикой действия в обстоятельствах роли, и, наконец, действием в образе (перевоплощение).

Задача педагога—на конкретных примерах объяснить ученикам, что значит органично действовать на сцене и что значит изображать действие. Часто эти примеры подсказывает сама обстановка урока.

В качестве иллюстрации приведем несколько упражнений. Педагог предлагает ученику выполнить простое жизненное действие: налить из графина стакан воды и подать ему, переставить по его указанию в комнате мебель, проверить по журналу присутствующих, открыть или закрыть форточку и т. п.

Если просьба — открыть форточку — не адресована к определенному лицу, то на какое-то мгновение обязательно произойдет замешательство, пока ученики осознают эту просьбу, ориентируются (где эта форточка, для чего понадобилось ее открыть, кто это сделает) и кто-то из присутствующих возьмет на себя инициативу, встанет и сделает то, о чем просит педагог. Затем педагог предлагает проделать то же самое вторично.

То, что в первый раз выполнялось как жизненное Действие со всеми присущими ему органическими процессами ориентировка, восприятие, оценка и т. д.), при повторении перейдет в плоскость сценического действия. При этом, как правило, будет нарушен живой органический процесс, возникнет элемент механичности, наигрыша. Момент ориентировки, осознания может стать или слишком поспешным, или нарочито растянутым. С учеником произойдет примерно то же, что некогда произошло с одним молодым человеком, который пришел к В. В. Самойлову за советом, поступать ли ему на сцену.

«Выйдите, потом снова войдите и скажите то, что вы сейчас мне говорили, — предложил ему знаменитый артист. Молодой человек внешне повторил свой первый приход, — рассказывает Станиславский, — но не сумел вернуть переживаний, испытанных им при первом приходе. Он не оправдал и не оживил внутренне своих внешних действий» (т. 2, стр. 214).

Из этого следует, что действия, которые мы умеем правильно выполнять в жизни, покажутся и уродуются при перенесении их на сцену, где действия заранее обусловлены и выполняются напоказ.

Можно предложить и более усложненный тип упражнений. Например, педагог просит ученицу дать ему на время какую-либо ценную вещь (брошь, бусы, часы и т. п.), а потом, удалив ее из класса, прячет этот предмет. Затем, пригласив ученицу, он предлагает ей найти спрятанную вещь. Когда она найдет предмет, ей дают задание снова проделать это упражнение с той только разницей, что она уже знает, где находится предмет.

При повторении подобного упражнения обычно осуществляется не самый процесс действия (искание спрятанной вещи), а воспроизводится лишь его внешняя форма, то есть мизансцена и запомнившиеся приспособления. Это объясняется тем, что в первом случае в основе действия лежала определенная жизненная потребность, цель: найти брошь, во втором — местонахождение вещи было уже известно. Отсутствие жизненной потребности в таком повторном действии толкает актера на путь внешнего его изображения.

Чтобы действовать на сцене так же правдиво, естественно и органично, как в жизни, необходимо понять, что такое подлинное, органическое действие в сценическом искусстве и из каких элементов оно состоит. Целесообразно проделать ряд упражнений, дающих ответы на этот вопрос. Ученику предлагается выйти на сцену и, ничего не делая, выдержать длительную паузу. Лишенный конкретного действия и став объектом внимания, он скоро убедится в ложности своего положения.

Упражнение получится особенно наглядным, если проводить его в обстановке, максимально приближенной к театру (зрительный зал, сцена, занавес, театральное освещение). После бездейственной паузы педагог предлагает ученику выполнить простейшую задачу,

например рассмотреть устройство сцены, сосчитать кулисы и падуги, лампочки в софитах или мысленно произвести арифметическое вычисление, продекламировать про себя известные стихи, ознакомиться с содержанием газетной статьи, чтобы потом рассказать о ней, и т. п. Это убедит ученика, что только целесообразное выполнение какого-либо действия дает ему право пребывать на сцене.

На ряде простейших упражнений нетрудно показать, что всякое совершаемое действие вызывает работу наших органов чувств, требует внимания, сосредоточенности на определенных объектах, логики и последовательности, втягивает в действие как физический аппарат актера, так и его психику.

Но всякое ли действие является предметом сценического искусства, иначе говоря, творчеством? Например, ученик стоит на сцене и рассматривает зрительный зал. Такое действие не есть еще творчество, так как в нем отсутствует элемент вымысла. Если же это жизненное действие оправдать вымыслом, то произойдет переключение его из реальной плоскости в плоскость воображения, в которой только и может происходить творчество.

Предположим, что ученик рассматривает зрительный зал, чтобы разместить в нем выставку картин или декорировать его к празднику. Чтобы еще больше активизировать работу воображения, можно усложнить обстоятельства. Допустим, ученик стоит не на сцене, а на палубе корабля и смотрит не в зрительный зал, а на приближающиеся берега неизвестной земли. В этом случае требуется не галлюцинация, не изображение Христофора Колумба, а умение ответить на вопрос: что бы я стал делать в данных предлагаемых обстоятельствах? Причем ответить не только мысленно, но и всей логикой своего поведения. Важно, чтобы ученик поверил в возможность осуществления данного вымысла в реальной жизни и искренне увлекся им. Для этого ему потребуется ответить на ряд дополнительных вопросов, вытекающих из заданных обстоятельств, а именно, при каких условиях он мог попасть на палубу корабля, что это за корабль, куда и зачем он следует и т. д. Ученик может сразу и не выполнить это сложное упражнение. В данном случае это не столь существенно. Важно, чтобы он понял, с чего начинается творчество.

Роль вымысла в творчестве актера станет особенно ощутимой, если предложить проделать одно и то же действие в разных предлагаемых обстоятельствах. Например, пройти через зрительный зал и подняться на сцену.

Ученик может оправдать это действие тем, что он проходит через двор и подымается на крыльцо дома. В процессе упражнения естественно возникнут вопросы: куда и зачем я иду, то есть определятся ближайшая цель и обстоятельства, необходимые для совершения действия. Эти обстоятельства могут быть осложнены новыми дополнительными вымыслами: идет дождь, под ногами грязь, дорогу преграждает злая собака, а в доме лежит тяжело больной, ожидающий помощи, и т. д.

В результате этих упражнений ученик должен понять, что всякое совершаемое им на сцене действие требует определенной цели и внутреннего оправдания. Без них нельзя даже просто открыть дверь и войти в комнату.

Представление о сценическом действии было бы неполным, если бы с самого начала мы не дали бы ученику почувствовать, что активное сценическое действие всегда предполагает преодоление препятствий на пути к достижению цели, а следовательно, и борьбу. Борьба — обязательное условие развития действия. Без противоречий, конфликта, столкновений, борьбы не может быть и сценического творчества. Чтобы убедиться в этом, целесообразно столкнуть на сцене двух партнеров, поставив перед ними противоположные задачи. Допустим, один из них переходит улицу в неположенном месте, а другой — милиционер — задержал его. Задача первого — не опоздать на свидание, а задача второго — оштрафовать нарушителя, задержать его. Осложняющим обстоятельством может быть то, что у нарушителя не оказалось денег, а милиционер требует уплаты штрафа и предлагает ему пройти в отделение милиции для составления протокола. Исход этой борьбы будет зависеть от того, насколько каждый из участников упражнения будет активен в достижении цели.

После того как учащиеся познакомятся с тем, что такое подлинное сценическое действие и из каких элементов оно складывается, следует перейти к тщательной отработке и развитию каждого из этих элементов.

ЭЛЕМЕНТЫ ОРГАНИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ

Настройка к действию

Практические занятия с учениками целесообразно начать с воспитания элементарных навыков, необходимых для коллективной творческой работы. К ним относятся: внутренняя собранность, организованность, чувство локтя партнера, готовность активно включиться в процесс сценического действия.

В театральной педагогике созданы для этой цели соответствующие упражнения. Материалом для них может служить процесс самого урока. Например, при появлении педагога в классе ученики встанут, чтобы его приветствовать. Как правило, они это сделают шумно и неорганизованно. Педагог должен заставить студентов повторять приветствие до тех пор, пока не добьется от них одновременности, быстроты, бесшумности, легкости и изящества в выполнении этого простейшего действия.

Затем можно предложить учащимся бесшумно перейти с места на место, переставить мебель в комнате, сесть в полукруг или в два ряда, поменяться местами вместе со своими стульями и, наконец, проделать то же самое с закрытыми глазами.

Эти упражнения можно постепенно усложнять. Педагог устанавливает определенный порядок совершаемого действия. Все ученики должны одновременно встать, поднять стулья, составить их в правильный круг, одновременно сесть. Вначале это делается по команде или хлопку, а затем молча, следя друг за другом. То же самое можно проделать в различных темпах, ритмах и под музыку, которая не только подсказывает темп и ритм, но и характер движения.

В дальнейшем всякая перестановка мебели в классе, подготовка различного рода планировок, сценических выгородок должны осуществляться как упражнения на четкость, организованность, легкость, бесшумность и быстроту действия.

Полезно, чтобы ученики первого курса принимали участие в проведении учебных спектаклей на старших курсах в качестве рабочих сцены, добиваясь тех же результатов, что и на уроках. Причем осложняющим моментом в этой работе может быть перестановка мебели и декораций в темноте, при открытом занавесе и в присутствии публики. Такая производственная практика полезна не только в профессиональном отношении, но и для воспитания необходимых этических и дисциплинарных качеств: уважения к труду технических работников сцены, умения не гнушаться самой черновой работой в искусстве, четко ее выполнять.

Можно предложить и другие коллективные упражнения на развитие собранности и внутренней мобилизованности к действию. Надо научиться произвольно сосредоточивать внимание на заданных объектах в присутствии зрителей. В театральных школах широко пользуются упражнением, называемым «печатная машинка». За каждым участником упражнения закрепляется какая-нибудь определенная буква, цифра или знак препинания, которые отмечаются им хлопком в ладоши или каким-либо иным условленным способом при чтении заданного текста.

То же упражнение можно проделать в разных вариантах. Например, по ходу упражнения меняется ритм или каждая пятая или седьмая буква произносится вслух и т. п. Студентам предлагается сесть в круг и по очереди произносить цифры по порядку в определенном ритме. Некоторые цифры или комбинации их объявляются запретными и заменяются каким-либо условным знаком. Кто по ошибке произнесет эту цифру — выбывает из игры.

Приведем другое упражнение. Каждому предлагается мысленно петь песню по собственному выбору. По одному сигналу петь ее вслух, по другому — продолжать ее петь про себя. Задача этого упражнения — не сбиться со своей мелодии в тот момент, когда другие участники упражнения поют другие песни. Вариант: одна и та же песня поется хором, а затем по сигналу поется мысленно, по другому сигналу выделяются отдельные голоса.

Можно придумать множество других упражнений, которые по своему характеру напо-

минают детские игры: «жмурки», «моргалки», «третий лишний», «тише едешь — дальше будешь», «море волнуется и др. Полезны также некоторые спортивные комнатные игры, требующие ловкости, стремительности, сообразительности и точного взаимодействия с партнерами.

Эти игры и упражнения развивают внимание, сообразительность, находчивость, ощущение партнера, чувство коллективности, то есть все те качества, которые необходимы и на сцене. Вместе с тем они помогают преодолеть в студенте тормозящие факторы — смущение, застенчивость, скованность, напряженность — и выработать в нем быстроту реакции, внутреннюю готовность к свершению действия, включению себя в общий процесс борьбы.

К типу таких подготовительных упражнений следует отнести и ряд простейших действий, выполняемых учениками по заданию педагога. В порядке соревнования на быстроту ученики по сигналу должны проделать комплекс определенных движений, коснуться десяти различных предметов, мысленно произвести арифметическое действие, перечислить в течение одной минуты наибольшее количество предметов, находящихся в комнате, названий городов, имен выдающихся ученых, художников, артистов, подметить то новое, что появилось сегодня во внешнем облике товарищей, с наибольшей точностью и подробностью восстановить в памяти тот или иной эпизод из своей жизни, провести минуту полной тишины и неподвижности при соответствующей мышечной и психической свободе и т. д.

Много полезных упражнений можно позаимствовать также из опыта «Клуба веселых и находчивых» (КВН)—этих своеобразных игровых соревнований молодежи, которые демонстрируются по телевидению.

Все эти упражнения помогают на первых порах добиться организованности в работе студентов, дисциплинировать их волю, научить их быстро откликаться на поставленную задачу, подготовить себя психически и физически к активным, целесообразным действиям.

В дальнейшем такого рода игры и упражнения потеряют свое самостоятельное значение и будут использоваться в тренировочной работе по мере надобности как настройка к выполнению более сложных творческих задач.

Преодоление мышечных зажимов

Известно, что на ответственных соревнованиях спортсмены часто не достигают тех рекордных результатов, которые зафиксированы в нормальных условиях их тренировки. Им мешает излишнее волнение, возникающее от сознания ответственности, от торжественной и нервной обстановки. В этих необычных условиях у спортсмена повышается кровяное давление, учащается биение пульса, нарушается ритм дыхания и возникают непровольные мышечные напряжения, препятствующие выполнению заранее отработанных физических действий: бега, прыжков, бросков, гребли и т. п. Появляется и психическое торможение, нарушающее быстроту и точность ориентировки, остроту восприятия. Дополнительная затрата физических и душевных сил приводит к быстрой утомляемости.

Все сказанное еще в большей степени относится к актеру, который должен творить на глазах у тысячной толпы. Существует мнение, что мышечные зажимы, с которыми так упорно боролся Станиславский, не представляют в наше время особой опасности. Современная молодежь не столь застенчива и робка, чтобы бояться зрительного зала, и потому освобождение от излишних напряжений перестало быть актуальной проблемой артистической техники. Но как бы ни изменилась за последние десятилетия психология молодежи, природа человека так быстро не меняется, а его нервная система не стала теперь более устойчивой. Неизменными остались и неблагоприятные условия сценического выступления. Кто совершенно не волнуется перед выходом на сцену, тот не художник. А где волнение, там и непровольные напряжения, мешающие органическому процессу творчества. У нервных людей мышечные зажимы появляются и в моменты относительного покоя и даже во время сна. Их нельзя устранить в полной мере, но при помощи регулярной тренировки можно научиться бороться с мышечной анархией и достигать на сцене физического состояния, близкого к нормальному.

Мышечную свободу актера Станиславский считал важнейшим условием создания твор-

ческого самочувствия. Поэтому «освобождение мышц» он включил в раздел внутренней техники актера, подчеркивая тем самым особую роль этого элемента не только для телесной, но и для духовной стороны творчества.

Настоящее место этого раздела «там, где будет говориться о внешней технике, то есть о работе над телом,— замечает он.— Но факты настойчиво говорят, что правильнее обратиться к этому вопросу теперь же, в начале программы, когда речь идет о внутренней технике» (т. 2, стр. 132). Поэтому упражнения, направленные на борьбу с произвольными мышечными напряжениями, возникают на первых же занятиях по технике актера. С них начинается каждый урок и впоследствии каждая репетиция, пока привычка контролировать и снимать мышечные зажимы не будет доведена до автоматизма.

Очень важно, чтобы педагог умел подмечать малейшие мышечные зажимы, которые будут возникать по ходу любого упражнения, и точно указывать, у кого напряжение в мимике, у кого в походке, а у кого зажаты пальцы рук, приподняты плечи, напряжено дыхание и т. п. Наряду с устранением индивидуальных недостатков проводятся и общие для всех упражнения по освобождению от произвольных мышечных напряжений.

Чтобы устранить мышечные зажимы, можно сперва довести напряжение во всем теле до возможного предела, после чего сразу ослабить мышцы и, наконец, вернуться к нормальному физическому состоянию. Ученикам предлагается для этого встать, вытянуть руки вверх, сжать кулаки, набрать дыхание и, поднимаясь на носки, напрячь все тело так, словно удерживаешь тяжелый груз, который нужно забросить на полку или зацепить за воображаемый крюк. После этого вместе с выдохом полностью ослабить мышцы и, чтобы не упасть, опуститься на стул, откинувшись на спинку. Затем снова, набирая дыхание, восстановить необходимую меру мышечных напряжений, чтобы не свалиться со стула, а сидеть в свободной, но подобранной позе, с нормально поднятой головой и прямой спиной, оторвав ее от спинки стула, с собранными ногами и руками. Наконец, принять такую позу, чтобы по сигналу тотчас же вскочить со стула и снова поднимать воображаемый груз, повторяя весь цикл движений.

Ритм упражнений должен быть строго согласован с ритмом дыхания, что особенно важно для достижения нужного результата. Конечно, полное освобождение мышц — это крайность, которая может быть допущена лишь в упражнении. Но на сцене актер никогда не должен доводить тело до полного мышечного освобождения, то есть до состояния расслабленности, а лишь освобождаться от излишков напряжения, сохраняя его настолько, насколько это необходимо для совершения данного действия. (Исключением могут быть случаи изображения сна, обмороков, смерти, когда актер должен полностью ослабить мышцы).

Предупреждая об этом, Станиславский предлагал каждому актеру изучить свойственную ему в жизни и на сцене норму физического напряжения, то состояние, когда он ничем не взволнован и в то же время не собирается уснуть на глазах у публики.

Подобно тому как в природе существует нулевое состояние между положительной и отрицательной температурой, так и у человека можно обнаружить промежуточную, нулевую точку, отделяющую положительные эмоции от отрицательных, напряжение — от расслабления.

Чтобы найти такое «нулевое состояние», полезно проделать следующее: стоя и сидя проверить сверху вниз, от головы до пят, напряжение мышц, добиваясь спокойного, нейтрального состояния всего тела.

Прежде всего проверяется мимика. У некоторых актеров на сцене произвольно сдвигаются или приподнимаются брови, щурятся глаза, растягиваются углы губ, образуя так называемую «собачью улыбку». Все это нужно устранить с помощью подсказа со стороны или даже с помощью зеркала. Очень часто от нервозности напрягается шея и приподнимаются плечи. Надо освободить и их. Затем свободно опустить или сложить руки, которые от напряжения имеют свойство «укорачиваться». Потом мысленно проверить спинной хребет, убирая как излишнюю вялость его, приводящую к сутулости, так и излишнюю жесткость, когда говорят, что человек «аршин проглотил». Нередко напряжение возникает в ногах, коленях и ступнях. Оно уродует походку, делает ее резкой и «деревянной». И наоборот, опора на пальцы ног придает походке плавность и законченность. В равной мере уродливо, когда

ступня одной ноги, перекинута через другую ногу, задирается кверху под прямым углом, вместо того чтобы опускаться носком вниз. Станиславский в шутку говорил, что публике никогда не следует показывать свои грязные подошвы.

Для развития каждой части тела и снятия излишних напряжений выработаны специальные упражнения. Важно, чтобы сам ученик научился находить эти напряжения и преодолевать их. Умеет ли он, например, произвольно освободить мышцы ног? Для проверки надо предложить ему лечь на спину и расслабить мышцы. Затем приподнять ногу, перехватив ее выше колена. Если он действительно освободит мышцы, нога должна согнуться, а ступня — скользить по полу. В противном случае нетрудно убедиться, что нога осталась напряженной. Если свободно висящая ступня остается под прямым углом к ноге, надо развивать ее, проделывая в разные стороны вращательные движения и заставляя шевелиться пальцы.

Чтобы устранить непроизвольные напряжения в руках, лучше всего начинать работу с их произвольного напряжения и освобождения. Для этого нужно напрячь, а затем ослабить мышцы руки, с тем чтобы она стала совершенно мягкой, тяжелой и свободно свисала, точно плеть. Для проверки педагог или кто-либо из товарищей медленно поднимают и опускают руку ученика, взяв ее за кончики пальцев. При этом важно, чтобы рука полностью подчинялась движениям, которые ей придаются, не оказывая партнеру никакой помощи и никакой помехи. Если поднять и внезапно отпустить руку, она должна свободно упасть, слегка согнувшись в локте. То же самое проделывается с другой, а потом и с обеими руками.

Надо научиться затем освобождать лишь определенную группу мышц, сохраняя напряжение в другой группе. Например, освободить мышцы правой руки и левой ноги, напрягая левую руку и правую ногу.

Мышечная скованность — враг пластичности. Можно поднять и протянуть руку, как шлагбаум, говорил Станиславский, а можно развернуть ее, как лебедь разворачивает шею.

Добиваясь свободы и пластичности жеста, надо сперва медленно, а потом и быстро научиться разворачивать и сворачивать движения, как бы пропуская мышечную энергию по руке постепенно, от плеча к кончикам пальцев и обратно. Тогда и жесты, обозначающие, например: «смотри туда!», или «вон отсюда!», или «подойди сюда!» и т. п., станут действенными и выразительными.

Всякое техническое упражнение должно быть по возможности оправдано действием. Так, делая широкие движения всей рукой вперед и назад, вверх и вниз, можно либо притягивать, либо отталкивать от себя что-то, а производя вращательные движения от локтя, чертить пальцами круг на воображаемой стене.

Для развития и раскрепощения кистей рук создано множество упражнений, каждое из которых может быть оправдано. Широкий бросок кисти снизу вверх — жест приветствия, а сверху вниз — стряхивание налипшего на пальцы теста; сгибание и разгибание пальцев вместе с движением кистей вверх и вниз — замешивание теста, а энергичное выбрасывание пальцев вперед — гипнотический пасс или разбрасывание водяных брызг в лицо партнера; подбрасывание поочередно кистей вверх при подтянутых к туловищу локтях напоминает жонглирование мячами, а вращательные движения кисти — обмахивание большим веером и т. д.

Здесь приведены упражнения, которые проделываются на занятиях по актерскому мастерству. Но это не освобождает от них преподавателей сценического движения, которые совершенно обоснованно включают борьбу с непроизвольными мышечными напряжениями в программу своей работы.

Станиславский настойчиво требовал, чтобы процесс самопроверки и снятия излишнего напряжения был доведен до степени автоматизма. Для этого путем систематических упражнений необходимо воспитать в себе внутреннего наблюдателя, или мышечного контролера, «Конечно,— замечает, он,— при выработке механической привычки вначале приходится много думать о контролере и направлять его действие, а это отвлекает от творчества. Но впоследствии освобождение мышц или по крайней мере стремление к нему в минуты волнения становится нормальным явлением... Мышечного контролера необходимо внедрить в свою физическую природу, сделать его своей второй натурой. Только в таком случае мышечный контролер будет помогать нам в момент творчества. Если же мы будем работать над осво-

бождением мышц лишь в отведенные для этого часы или минуты, то не добьемся желаемого результата, потому что такие, ограниченные временем, упражнения не выработают привычки, не доведут ее до пределов бессознательной, механической приученности» (т. 2, стр. 135—136). Начинающему актеру должны помогать в этой работе все педагоги как основных, так и вспомогательных дисциплин.

Восприятие и наблюдательность

Восприятие объектов внешнего мира с помощью зрения, слуха, обоняния, осязания, вкуса — первая и необходимая ступень всякого живого органического процесса. Этот процесс лежит в основе актерского творчества, которое опирается на законы психофизиологии человека.

В жизни органический процесс осуществляется непроизвольно, сам собой; на сцене он создается при помощи сознательных усилий воли, так как содержание и течение сценической жизни заранее predetermined драматургом, режиссером, художником и самим актером; в результате пропадает момент непосредственного воздействия ее на актера, то есть важнейшее условие органического процесса. Из этого не следует, что в творчестве актера полностью отсутствует фактор первичности как при восприятии объектов сценической жизни, так и при воздействии на них. Несмотря на то, что актер заранее знает все свои слова и поступки, тем не менее каждое повторение спектакля не есть буквальная копия предыдущего. Все подлинно живое всегда неповторимо как в природе, так и в искусстве. Нам точно известно время и место восхода солнца, но сегодняшний восход будет непременно отличаться от вчерашнего.

Если актер не просто повторяет свое вчерашнее исполнение, а стремится заново пережить роль, то есть идет по линии живого, органического творчества, то в сегодняшнем поведении партнеров, в реакции зрительного зала, в общей атмосфере спектакля он всегда уловит нечто новое, отличное от того, что было вчера. Тем более что и сам-то он не остается неизменным; его сегодняшнее самочувствие, восприятие и оценка происходящей на сцене жизни всегда содержат в себе элемент новизны, а следовательно, и первичности, которые дают импульс для непроизвольного органического творчества. Эти моменты неожиданности, новизны при умении ими пользоваться оживляют роль, рождают в исполнении актера свежие живые краски и служат ему как бы камертоном жизненной правды на сцене. В то же время они воздействуют и на других актеров, заставляя их заново воспринимать и оценивать все то новое, что появилось в поведении партнера, а следовательно, заставляют их действовать по-новому, по-сегодняшнему.

В искусстве переживания моментам импровизационности придается огромное значение, в то время как в искусстве представления они признаются не только нежелательными, но и вредными, способными нарушить раз и навсегда установленную сценическую форму. С точки зрения Станиславского, живое, меняющееся чувство актера влечет за собой и соответствующее изменение формы. Иначе форма перестанет со всей точностью выражать сегодняшнее содержание.

На сцене часто приходится видеть актеров с атрофированными органами чувств. Они только делают вид, что смотрят и слушают, а в сущности, не воспринимают того, что происходит вокруг. Таким актерам, естественно, недоступны тонкости, свойственные искусству переживания.

Чтобы уметь верно воспринимать и отражать в своем творчестве все тончайшие изменения в поведении партнера и окружающей среде, необходимо обладать обостренным вниманием, уметь пользоваться органами чувств в условиях сценического вымысла. Это достигается при помощи выработки соответствующих навыков.

Тренировку органов чувств надо начинать с простейших упражнений, приучающих учеников произвольно направлять внимание на определенные объекты. Приведем некоторые из них. Ученику предлагается назвать самый дальний и самый близкий объекты, находящиеся в поле его зрения, перечислить в комнате все предметы определенного цвета и оттенка

или предметы, начинающиеся на одну букву алфавита; точно воспроизвести позу или ряд движений, проделанных товарищем; запомнить расположение предметов на столе или в комнате, с тем чтобы, выйдя из нее и вернувшись обратно, точно рассказать о тех изменениях, которые произведены в его отсутствие.

В упражнениях важно не ограничиваться тем, что лежит на поверхности, а, ставя новые вопросы и повторяя проделанное, заставлять учеников добираться до наибольших тонкостей и самых незаметных деталей в восприятии окружающих предметов. При поверхностном осмотре можно сказать, например, что потолок комнаты белого цвета, а рояль — черного, но если пристальнее взглядеться, то можно заметить на них рефлексы и оттенки других тонов.

Можно предложить ученикам рассмотреть глаза товарищей, а затем рассказать, какой они формы, цвета и каково их выражение. Затем заставить их проверить свои наблюдения; выяснить, что было в рассказе неточного, и найти новые тонкости, которые не были обнаружены с первого раза.

Аналогичные упражнения могут быть рекомендованы и для развития слухового восприятия. Ученикам предлагается прислушаться к звукам улицы, выделить из них шум машин, голоса людей, пение птиц и другие звуки. При более тщательном выполнении упражнения постараться определить, какая именно машина прошла по улице (легковая или грузовая, груженная или пустая), в каком направлении и т. д. Переключить внимание с шума улицы на звуки, раздающиеся внутри дома: что слышно в данной аудитории, в коридоре, в соседней комнате, в верхнем и нижнем этажах, постараться представить, что там происходит. Среди окружающих звуков уловить самый высокий и самый низкий, самый громкий и самый тихий. Слушая речь товарища, воспроизвести его интонации, произношение, уловить дикционные недостатки и т. п.

В дальнейшем для развития слухового восприятия полезно организовать систематические прослушивания музыкальных произведений, с тем чтобы ответить на ряд вопросов, поставленных педагогом: какие образы и ощущения вызывает данная музыка, какими средствами достигает этого композитор (мелодия, ритм, динамика, тональность и т. д.), из каких частей состоит пьеса, как развивается ее главная тема, попробовать голосом воспроизвести мелодии и т. п.

Упражнения на развитие осязания: определить на ощупь материал, форму, размер, качество предметов, достоинство различных монет, по руке или одежде узнать товарища, определить температуру в комнате и т. д.

Что касается обоняния и вкуса, то непосредственно актер с ними редко сталкивается на сцене. Они возникают главным образом в памяти наших ощущений, как дополнение к зрительным и слуховым образам. Если по ходу действия пьесы актеру, играющему роль кавалера Рипафратта, придется есть рагу, а актрисе, играющей роль Маргариты Готье, — нюхать камелию, то исполнители по памяти своих ощущений должны хорошо представить вкус и запах этих предметов.

От простейших упражнений, опирающихся на реальные ощущения окружающих нас объектов, следует перейти к более сложным заданиям. Учащимся предлагается проделать те же или аналогичные упражнения, но при этом найти им внутреннее оправдание. Для этого нужно ответить на вопрос: зачем, при каких обстоятельствах я рассматриваю, слушаю, осязаю данный объект. Например, я слушаю шум проходящих по улице машин, потому что жду «скорую помощь», чтобы спасти жизнь близкого мне человека. Я рассматриваю часы на руке соседа, так как узнаю в них некогда пропавшие у меня часы. Я ощупываю в темноте руку раненого товарища, чтобы сделать ему перевязку.

Таким образом упражнения на развитие восприятия из жизненной плоскости все более переключаются в плоскость воображения, с которого и начинается всякое творчество.

Острота восприятия, тонкая наблюдательность нужны художнику любой специальности. Однако характер видения жизни у художников различных профессий имеет свои особенности. У музыканта больше развито слуховое восприятие. Он улавливает тончайшие оттенки звучания, которые не всегда доступны людям других профессий. Художник тренирует свой глаз на восприятие зрительных образов в их различных цветовых и световых сочетаниях. Что же касается актера, то ему в первую очередь следует развивать в себе умение видеть

во всех подробностях особенности поведения человека в различных жизненных обстоятельствах, улавливать внутреннюю логику и динамику происходящих событий.

Ученикам можно предложить по внешним признакам поведения человека на улице, в автобусе, в метро, в театре, в кафе и т. д. определить его внутреннее состояние, его профессию, общественное положение, обстоятельства, которые оказывают влияние на его поведение в данный момент (человек решает важный для себя вопрос, кого-то ждет, кого именно, или куда-то торопится, совершает прогулку и т. п.).

Особый интерес представляет наблюдение за взаимоотношениями людей по их поведению. Какова, например, логика взаимодействия недавних знакомых, старых друзей, влюбленных (какова стадия развития их отношений), начальника и подчиненного, учителя и ученика, людей, враждебно относящихся друг к другу, и т. д.

Перед учениками ставится задача: изучить логику поведения разных людей в различных жизненных ситуациях. Причем важно уметь уловить как общность органического процесса, свойственного всем людям, находящимся в аналогичных обстоятельствах, так и индивидуальное, то есть неповторимую форму проявления этого общего процесса у разных людей. Предположим, происходит встреча старых друзей после длительной разлуки. Эта встреча может протекать в самых разнообразных формах: бурно или сдержанно, более тепло или более холодно, стремительно или замедленно и т. д. Но при всем различии форм сущность этого органического процесса будет обязательной для всех.

В каких же конкретных действиях выразится этот процесс? Один из партнеров непременно постарается привлечь к себе внимание другого—окликнет, дотронется, сделает тот или иной жест, преградит путь и т. п. Второй партнер должен отреагировать на эти действия и сориентироваться. Затем наступает момент узнавания (он или не он?), утверждение (он), реакция на неожиданность встречи, после чего происходит изучение друг друга, сравнение: каким был и каким стал (постарел, пополнел, похудел, поправился, опустил или процветает), вспоминаются прошлые отношения, происходит взаимное прощупывание, устанавливаются новые отношения, направленные или на дальнейшее сближение, или на отчуждение.

Если при воспроизведении эпизода встречи друзей выпадет какое-либо звено из логики их поведения, то тем самым нарушится органический процесс всего события. Поэтому чрезвычайно важно научить будущего актера не только наблюдать, но и уметь анализировать органические процессы, расчленять их на составные части. Станиславский настойчиво рекомендовал актерам записывать логику поведения человека в разных жизненных обстоятельствах и состояниях. Он считал, что эти записи составят впоследствии неоценимый материал для творчества.

Задача педагога—направлять и контролировать самостоятельные жизненные наблюдения учеников. Им предлагается рассказать о поведении людей, которые были объектом их наблюдения, и по мере возможности воспроизвести отдельные моменты их поведения в действии. При этом ученики не должны стараться копировать внешнюю сторону поведения человека, не имитировать образ, а передавать логику действия, сочетая свой рассказ с показом. В рассказе реальные наблюдения могут дополняться вымыслом, который поможет передать событие более наглядно, чем оно протекало в действительности.

Упражнения этого типа получают дальнейшее развитие в тренировочных занятиях последующих курсов в связи с изучением логики действия образа.

Память на ощущения

До сих пор говорилось о развитии органов восприятия актера, его способности видеть, слышать, ощущать и наблюдать окружающее. Но актеру важно не только воспринимать и наблюдать жизнь во всех ее проявлениях, но и уметь хранить в своей памяти воспринятые ощущения и произведенные наблюдения.

Память на ощущения есть способность к мысленному воспроизведению образов действительности. Еще Гоголь говорил, что художнику свойственно «представлять пред-! меты отсутствующие так живо, как если бы они были перед нашими глазами». Значение этой

творческой способности трудно переоценить, так как, воспроизводя в своем воображении образы действительности, мы одновременно вызываем в себе и те эмоции, которые были связаны с их восприятием. Иными словами, через память на ощущения мы воздействуем и на эмоциональную память, то есть — память на ранее испытанные чувства.

Попытки прямого обращения к эмоциональной памяти могут привести лишь к отрицательному результату. Нельзя безнаказанно забираться в мешок подсознания и копаться в нем — учит Станиславский. Хранящиеся в подсознании эмоции возникают в нас непроизвольно, при воспоминании об образах и событиях, запечатленных в зрительных, слуховых, мышечных и иных ощущениях. Но нельзя вызвать эмоции простым усилием воли. Такое насилие природы приводит актера к внутреннему вывиху и к психическому зажиму.

Нередко, рассказывая о драматическом событии и восстанавливая в зрительной, слуховой, мышечной и иной памяти все его подробности, человек с новой силой воскрешает в себе ранее испытанные состояния тревоги, досады, страха, отчаяния и т. п. Это особенно справедливо по отношению к творчески одаренным натурам с сильно развитой впечатлительностью. Писатель, художник, композитор, актер, воздействующие на наше воображение с помощью книг, картин, музыки, сценического действия, заставляют нас плакать и смеяться над их вымыслом, испытывать те же эмоции, которые вдохновляли их на творчество. Память на ощущения и связанные с ней эмоциональные воспоминания имеют исключительное значение для художника. Они — тот материал, который питает его творчество.

Людам, лишенным способности тонко видеть и слышать, ярко воспринимать впечатления и прочно хранить их в своей памяти, нет оснований посвящать себя актерской профессии. Об этом убедительно сказал А. Н. Островский: «Призванным к актерству мы считаем того, кто получил от природы тонкие чувства слуха и зрения и вместе с тем крепкую впечатлительность. При таких способностях у человека с самого раннего детства остаются в душе и всегда могут быть вызваны памятью все наружные выражения почти каждого душевного состояния и движения... Кроме того, в душе человека, так счастливо одаренного, создаются особыми психическими процессами посредством аналогий такие представления, которые называются творческими»³.

Способность хранить в своей памяти ранее испытанные ощущения, к счастью, поддается усовершенствованию. Она теснейшим образом связана с развитием предметного, образного мышления, которое лежит в основе художественного творчества,

В театральной педагогике для этой цели выработаны определенные приемы и упражнения. Простейшая форма этих упражнений — восстановление в памяти зрительных, слуховых и иных образов действительности. Ученикам предлагается вспомнить обстановку знакомой квартиры, первое впечатление от моря, картину известного художника, архитектурный памятник, внешний облик своих школьных товарищей и т. д.

Можно рекомендовать ряд упражнений и на память слуховых ощущений: вспомнить шум ветра, дождя, раскаты грома, пение жаворонка, тембр знакомого голоса, мелодию популярной песни. Можно также вспомнить запах фиалки, розы, свежего сена, вкус горчицы, лимона, молодого вина, ощущение горячей или холодной воды, зубной боли, сильного мороза, жаркого летнего дня. Возможны комбинации различных ощущений, которые в своей совокупности создают целостное представление о предмете. Так, воспоминание о море включает в себя память о многих ощущениях: вид перекатывающихся волн, шум прибоя, солоногорьковатый вкус и запах морской воды, ощущение ее температуры и т. д.

В упражнениях важно добиться точности и конкретности воспоминаний о ранее испытанных ощущениях. Результаты этих упражнений, к сожалению, трудно поддаются контролю. Но в ряде случаев такой контроль возможен. Можно, например, предложить зарисовать по памяти форму предмета: фасон костюма, вид архитектурного сооружения, планировку виденного спектакля. Произведение скульптуры можно воспроизвести собственным телом, картины известных художников мизансценировать с помощью присутствующих на уроке товарищей; крик птицы, животного, мелодию — воспроизвести голосом и т. п.

Следующий этап в развитии памяти на ощущения заключается не только в том, чтобы

³ Островский А. Н. Собр. соч., т. 10. М., Гослитиздат, 1960, с. 228—229.

вспомнить и восстановить в своей памяти тот или иной образ, событие, но и уметь описать его словами, заразить слушателей своими видениями. Это уже относится к словесному действию, о котором будет подробно говориться в программе второго курса в связи с работой над авторским текстом. Однако проблема словесного действия в начальном виде возникает и на первом курсе, так как в ряде упражнений и этюдов ученикам приходится обращаться к помощи слова. Правда, они еще имеют дело не с авторским текстом, а с собственными словами. Но в этом нет принципиального различия, так как и в том и в другом случае происходит словесное взаимодействие и обмен видениями. Поэтому педагог должен с первых же шагов направить внимание студентов на действенность и образность слов, не допуская механического их пробалтывания. Надо добиваться умения за словами видеть образы действительности и заражать этими образами партнеров.

Действие в условиях вымысла

Сценическое действие не тождественно жизненному действию. Оно протекает в плоскости вымысла, а не реальности. Оно заранее обусловлено творчеством драматурга и должно отвечать требованиям сценичности: быть художественно выразительным и доходчивым до зрителя. В отличие от жизненного сценическое действие очищено от всего случайного, несущественного и в сгущенном, концентрированном виде воплощает «жизнь человеческого духа» роли. Но указанные различия касаются скорее характера действия, чем его существа. С точки зрения искусства переживания в основе поведения актера на сцене лежат законы поведения человека в жизни. «Искусство настолько высоко, насколько близко к природе»⁴, — утверждал Щепкин. Следование законам природы составляет и важнейшее требование системы Станиславского. Актер должен уметь действовать на сцене так же, как действовал бы в жизни, в аналогичных с ролью обстоятельствах.

Но действовать на сцене по законам жизни гораздо труднее, чем по-театральному представляться действующим. Это происходит потому, что сценическая жизнь осуществляется в условиях художественного вымысла, при котором исчезает практическая «необходимость в совершении действия».

По определению Станиславского, творчество актера начинается с «если бы», то есть с переключения из плоскости жизни реальной в плоскость воображаемой жизни. Для этого не нужно заниматься самогипнозом, пытаться вымысел принять за действительность. Актер должен только допустить возможность осуществления данного вымысла в реальной жизни и найти действия, соответствующие ему.

Но главная трудность актерского искусства в том, чтобы, действуя в условиях мнимой жизни, сохранить всю тонкость органических процессов, присущих человеку в реальной жизни. К этому нужно подходить постепенно, начиная с введения в реальное жизненное действие простейших элементов художественного вымысла.

Станиславский намечает такой путь работы: «Мы сейчас в классе на уроке. Это подлинная действительность. Пусть комната, ее обстановка, урок, все ученики и их преподаватель остаются в том виде и состоянии, в котором мы находимся. С помощью «если бы» я перевожу себя в плоскость несуществующей, мнимой жизни и для этого пока меняю только время и говорю себе: «Теперь не три часа дня, а три часа ночи». Оправдайте своим воображением такой затянувшийся урок. Это нетрудно. Допустите, что завтра у вас экзамен, а многое еще не доделано, вот мы и задержались в театре. Отсюда новые обстоятельства и заботы: домашние ваши беспокоятся, так как ввиду отсутствия телефона нельзя было их уведомить о задержке работы. Один из учеников пропустил вечеринку, на которую его пригласили, другой живет очень далеко от театра и не знает, как без трамвая добраться домой, и так далее. Много еще мыслей, чувствований и настроений рождает введенный вымысел. Все это влияет на общее состояние, которое даст тон всему, что будет происходить дальше. Это одна из подготовительных ступеней для переживаний. В результате с помощью этих вымыслов мы созда-

⁴ М. С. Щепкин. Записки. Письма. Современники о М. С. Щепкине. М., «Искусство», 1952, с. 115.

ем почву, предлагаемые обстоятельства для этюда, который можно было бы развить и назвать «Ночной урок» (т. 2, стр. 75—76).

Упражнение можно бесконечно разнообразить путем постановки всех новых «если бы». Представим себе, что тот же урок происходит зимой в нетопленном помещении или, наоборот, летом, при температуре в тридцать градусов. Урок происходит в саду или на палубе парохода, на котором труппа едет на гастроли, и т. п.

Эти обстоятельства не изменяют существа действия (урок), но изменяют его характер, придадут ему новую окраску. Урок в саду потребует от педагога большей сосредоточенности, чтобы преодолеть воздействие отвлекающих факторов: шелест листвы, пение птиц, солнечный свет, ветер и т. д. В саду пришлось бы по-другому расположиться, приспособиться к записыванию беседы педагога. Если постепенно вводить новые вымыслы: усилился ветер, накрапывает дождь, кусают комары, пробежала кошка, поймала воробья, то эти обстоятельства еще более изменяют характер урока.

Педагог может завязать разговор с кем-либо из учеников, а затем предложить осложняющее обстоятельство, например: «если бы» у него болели зубы, попала соринка в глаз, жали бы туфли, как бы он отвечал на вопросы, скрывая и преодолевая боль. А если бы разговор происходил в переполненном автобусе, в сутолоке вокзала, во время прогулки в парке под звуки сентиментального вальса или задорной танцевальной музыки,— как бы эти внешние условия влияли на характер разговора? Смысл таких упражнений в умении учитывать в своем поведении тончайшие изменения предлагаемых обстоятельств.

В творчестве больших писателей немало примеров того, какое влияние оказывают входящие обстоятельства на характер поведения людей. В романе «Война и мир» описывается встреча двух друзей — разжалованного в солдаты Долохова и корнета Жеркова во время марша походной колонны. Их разговор происходит на фоне плясовой песни «Ах, вы сени, мои сени!», которую пели солдаты, «Бойкая песня придавала особенное значение тону развязной веселости, с которою говорил Жерков, и умышленной холодности ответов Долохова», — пишет Толстой. Характер песни оказывал влияние и на лексику, которой пользовался Жерков, и на короткие, отрывистые ответы Долохова. Да и сам разговор их, замечает писатель, «вероятно, был бы другой, ежели бы они говорили не при звуках песни».

Актеру важно воспитать в себе умение улавливать тонкую связь, которая существует между характером поведения человека и внешними условиями, в которых он действует.

Другой тип упражнений связан с оправданием заданного действия вымыслом. Ученику предлагается пройти по комнате, а затем оправдать это. Например, он проходит по залу музея, собирает в лесу грибы, подходит к кабинету ректора школы, куда вызван для объяснения, переходит реку вброд, проходит по тонкому льду, идет по болоту, по снежному полю, по бревну над пропастью.

По ходу выполнения упражнения можно добавлять новые, осложняющие его обстоятельства: собираю грибы во время дождя, прохожу над пропастью ночью, или при сильном ветре, или под обстрелом противника. Потребуются и другие, дополнительные вымыслы, уточняющие и оправдывающие действие. В результате должна определиться его ближайшая цель и причины, побуждающие действовать так, а не иначе. Допустим, я перехожу через болото, чтобы спастись от преследования неприятеля, или, напротив, сам его преследую, пересекая болото ночью, в незнакомой мне местности.

Важно, чтобы дополнительные обстоятельства вводились в упражнение не сразу, а по мере усвоения предыдущих, когда возникнет потребность в новой конкретизации действия. Сначала достаточно и того, что перейти надо не комнату, а болото. Ученику придется сперва освоить самую технику передвижения по зыбкой, неустойчивой и неровной поверхности, независимо от того, что привело его к этому действию. Когда же техника действия будет освоена, то естественно возникнут вопросы: где, когда и почему совершается данное действие. Самый процесс его выполнения будет все время активизировать и направлять работу воображения. Цель этих упражнений — разбудить фантазию учеников, выработать в них потребность оправдывать заданное действие конкретным жизненным содержанием.

Предположим, ставится простейшая задача: войти в комнату. Казалось бы, выполнение такого не представляет особого труда, но на деле окажется не так. Если ученик просто от-

кроет дверь и войдет в комнату, не создав никакой прелюдии и перспективы действия, не поставив перед собой никакого «если бы», нетрудно будет доказать, что он никакого действия не совершил, а формально выполнил мизансцену. В жизни такой бессмысленный «выход» невозможен. Другое дело — если он войдет, чтобы проститься с товарищами или обрадовать их своим неожиданным появлением, чтобы принести извинения педагогу, явиться по вызову следователя и т. п. Каждый такой вымысел дает повод для совершения действия, но, чтобы действовать не «вообще», а конкретно, потребуется ряд дополнительных вымыслов. Так, например, являясь к следователю, надо знать: совершил ли я какой-нибудь проступок, или был свидетелем преступления, или не догадываюсь о причине вызова. В зависимости от этого я по-разному открою дверь.

Обрастая все новыми вымыслами, простейшее действие (пройти по комнате, открыть или закрыть дверь) становится продуктивным и целесообразным, приобретает определенный смысл. Подставляя различные «если бы», можно одно и то же задание выполнять всякий раз по-новому: садиться на стул, чтобы отдохнуть, приняться за работу, выслушать выговор начальника и т. п.; вставать со стула, чтобы приветствовать входящего в комнату, избежать дальнейших объяснений, подать условленный сигнал товарищам; пожать руку партнеру, чтобы обратить на себя внимание, дать понять свое недовольство, выразить признательность, сочувствие, ободрение, показать свое превосходство и т. д.

Чтобы расшевелить дремлющее воображение ученика, педагог может для начала предложить и обстоятельства, оправдывающие заданное действие. Например, задано надеть и снять с себя пальто. Педагог уточняет, что это новое пальто, только что полученное от портного. К этому можно добавить, что пальто оказалось не по мерке. В кармане обнаружена квитанция, из которой выясняется, что портной в спешке завернул чужое пальто...

Можно и не давать обстоятельств, но наталкивать на них ученика путем постановки ряда наводящих вопросов. Например, для чего снимается верхняя одежда? Предположим, ученик ответит: чтобы переодеться, изменить свой внешний вид. — А зачем это нужно? — Я бегу из фашистского плена, спасаясь от преследующих меня полицейских. — Когда это происходит? — В годы Отечественной войны, ночью. — Где происходит? Связывая новый ответ с предыдущими, ученик ответит, например: на оккупированной территории Белоруссии, в крестьянской избе на краю деревни. Чтобы определить конечную цель действия, остается довести уже сложившийся вымысел до логического завершения. Допустим, я хочу перейти линию фронта и продолжить борьбу с врагами в рядах Советской Армии.

Придуманная обстоятельства дают основание не только для совершения заданного действия (снять верхнюю одежду), но и для исполнения целого этюда на тему: «Побег из плена». Однако реализация замысла потребует еще многих дополнительных вымыслов, которые могут быть также вызваны постановкой наводящих вопросов: какая погода захватила беглеца (дождь, снег, мороз)? Как отнеслись к нему живущие в доме (с подозрением, сочувствием, враждебно, дружелюбно)? Какова степень грозящей ему опасности? Как далеко находятся полицаи, может ли выдать его хозяин дома? Голоден ли он, хочет спать или намерен тотчас продолжать побег? И т. п. Причем, если ученик обладает вялой актерской волей, он будет выбирать себе обстоятельства полегче, с чем педагогу придется бороться.

Все эти вымыслы могут быть созданы и до начала исполнения упражнения или этюда. Но более активный способ воздействия на актерское воображение заключается в том, чтобы идти в упражнениях не от обстоятельств к действию, а наоборот, от заданного действия к его оправданию соответствующими обстоятельствами. В этом случае педагог подсказывает ученику не условия выполнения действия, а характер самого действия. Например, осторожно приоткрыть дверь. Пристраиваясь к такому действию, ученик сам найдет оправдывающие его обстоятельства. Положим, он приоткрывает дверь, чтобы подслушать интересующий его разговор или передать незаметно записку товарищу. Если же предложить ему распахнуть дверь стремительно, то воображение тотчас заработает в другом направлении: он ворвался в класс, чтобы сообщить о пожаре или о другом событии, требующем немедленного вмешательства присутствующих.

Возвращаясь к примеру с раздеванием, педагог может предложить, например, снять пальто, оставляя правую руку в неподвижности. Непосредственное физическое ощущение

действия подскажет ученику, что у него травмирована рука и он пришел, предположим, в амбулаторию на перевязку. Если же предложить ученику судорожно сбросить с себя пальто, он тотчас вообразит, что оно загорелось при тушении пожара или приходится сбрасывать его с себя под дулом пистолета грабителей.

В дальнейшем ученик и сам будет определять характер действия и находить ему оправдание. Например, он начинает снимать пальто в медленном темпе, почти машинально, то и дело застревая на ходу. Действуя так, он может представить себе, что вернулся домой после большого потрясения, от которого ему трудно оправиться. Наконец рождается и точный ответ, не придуманный заранее, а подсказанный эмоциональной памятью: его исключили из школы за неспособность. Уточняя обстоятельства этого трагического события, он будет одновременно уточнять и характер совершаемого действия.

Интересный пример актерского упражнения импровизационного типа приводит М. А. Чехов в своих воспоминаниях о Е. Б. Вахтангове. Вахтангов, пишет он, «начинал свою импровизацию без предварительного плана. Первое, случайное действие давало импульс его фантазии. Он видел, например, на столе карандаш, брал его в руки, и то, к а к он делал это, становилось для него первым звеном в цепи последующих моментов. Рука его неуклюже берет карандаш, и немедленно лицо его и вся фигура изменяются: передо мной стоит простоватый парень. Он смущенно глядит на свою руку, на карандаш, медленно садится к столу и выводит карандашом инициалы... ее имени. Простоватый парень влюблен? На лице его появляется румянец, он конфузливо глядит на инициалы и снова и снова обводит их карандашом, пока инициалы не превращаются в черные бесформенные кружки с завитками. Глаза парня полны слез, он любит, он счастлив, он тоскует о ней. Карандаш ставит большую точку, и парень идет к зеркалу, висящему на стене. Гамма чувств проходит в его душе и отражается в глазах, в губах, в каждой черте лица, во всей фигуре... Он любит, он сомневается, надеется, он хочет выглядеть лучше, красивее... Слезы текут по его щекам, лицо приближается к зеркалу, он уже не видит себя, он видит ее, только ее одну, и парень в зеркале получает горячий поцелуй от парня перед зеркалом»⁵.

Итак, неуклюже взятый карандаш вызвал у талантливого артиста определенные ощущения и жизненные ассоциации. Они возбудили его фантазию, которая подсказала соответствующий образ и драматическую ситуацию. В этом примере хорошо раскрывается природа актерского воображения, которое рождается в процессе самого действия, а не в результате отвлеченного фантазирования по поводу действия.

Для развития актерского воображения богатый материал дает обращение со всякого рода предметами. Берется, предположим, зеркало. Я смотрюсь в него, накладывая на лицо грим, прихорашиваясь, чтобы идти на свидание, отыскивая седые волосы, разглядывая шрам и т. п. Если с помощью воображения наделить предмет новыми свойствами, то изменится и отношение к нему, появятся и новые действия. Как я возьму в руки зеркало и буду рассматривать его, если оно найдено при раскопках Помпеи? А если зеркало обладает волшебным свойством отвечать на вопросы, как в пушкинской «Сказке о мертвой царевне», или понадобилось для гаданья? Воображение превращает перочинный нож в кинжал, в историческую реликвию, в хирургический инструмент и т. п.

То или иное отношение к предмету может быть подсказано и партнером. Например, из рук в руки передается книжка. Партнер может вручить ее как подарок, как мину, которую нужно подложить под вражеский поезд, как пачку нелегальных листовок, как коробку конфет и т. п. Передавая книгу, партнер может сказать, что она из личной библиотеки Пушкина с его автографом. Но еще лучше, если он сумеет сделать это без слов. Ученик не может понять, что книга принадлежала именно Пушкину, но по поведению партнера догадывается, что она представляет собой большую библиографическую ценность.

Аналогичные упражнения прodelьваются и с другими предметами. Принимая из рук партнера палку, ученик должен суметь отнестись к ней как к флейте, шпаге, трубке с длинным мундштуком, к растению, жезлу или змее и т. п. В этих упражнениях надо добиваться, чтобы действие шло не от рассудка, а от непосредственного восприятия вымысла. Если бы

⁵ Чехов М. Жизнь и встречи, — «Нов. журнал», гл. 9. Нью-Йорк, 1944,

мне подсунули настоящую змею, то было бы некогда рассуждать, какая это змея, ядовитая или нет, и как в таком случае поступить. Инстинкт самосохранения тотчас подсказал бы нужное оборонительное действие.

Будущему актеру необходимо овладевать различными приемами воздействия на воображение, вызывая его как сознательным путем, так и с помощью артистической интуиции.

Среди различных приемов развития актерского воображения можно выделить особый тип упражнений, подводящих учеников к логике действия, значение которой в полной мере будет осознано в процессе работы актера над ролью. Ученикам предлагается соединять отдельные, разрозненные позы и движения, лишенные на первый взгляд всякой логической связи, в единое осмысленное целое. Например, войти в комнату, подойти к окну, залезть под стул и выбежать из комнаты. После того как ученик выполнит механически каждое из этих действий, он должен повторить их в той же последовательности, оправдывая соответствующим вымыслом.

Допустим, я пришел домой из школы, слышу крики товарищей, подошел к окну. В это время в окно влетает мяч и закатывается под стол. Я достаю его и выбегаю на улицу, чтобы принять участие в игре в волейбол. Тот же порядок действий может быть оправдан и другими обстоятельствами: я спасаюсь от преследования, играю в прятки, ловлю и выношу из своей комнаты забежавшего котенка и т. д. Можно изменять последовательность действий, что заставит найти новое для них оправдание.

Другой пример: предлагается встать на стул и поднять руку, затем опуститься на пол, дотронуться в трех разных местах до стены. Возможное оправдание: перегорела лампочка. Встал на стул, чтобы ее отвинтить, но уронил на пол. Собрал осколки и стал на ощупь искать выход из комнаты. Или выскочил на бруствер траншеи, чтобы поднять взвод в атаку. Упал, подстреленный в ногу. Дополз до стены и, держась за нее, чтобы не упасть, добрался до укрытия. Сохраняя ту же последовательность движений, можно представить себя настигнутым приливом на берегу моря и, взобравшись на камень, подавать сигналы спасательной шлюпке, затем сорваться с камня, пытаться схватиться за лодку. Или представить себя в лесу и, встав на пень, стараться снять с ветки птенца или редкое насекомое, которое упадет на землю, а затем будет перелетать с дерева на куст, и т. п. Воображение свободно перебрасывает актера из одной обстановки в другую, легко преодолевая пространство и время.

Однако создавать предлагаемые обстоятельства — не значит отрываться от окружающей реальности, отбрасывая ее и заменяя полностью вымыслом. Так, ставя перед собой вопрос: «если бы я находился в лесу...», не надо мысленно переносить себя в некий воображаемый лес, а лишь переориентироваться в окружающей обстановке и «обфантазировать» реальные объекты, наделяя их новыми качествами. В воображении актера стулья и столы могут превращаться в пни и кусты, рисунок стен — в стволы и листву деревьев, люстра — в свисающую ветку, ковер — в цветущую лужайку или заболоченное место и т. п. Преобразование окружающих предметов не требует галлюцинации, а лишь перемены отношения к ним.

Надо позаботиться о том, чтобы в классе, где происходят занятия, не было недостатка в предметах, питающих фантазию учеников. Ширмы, станки, ступеньки, занавески, картины, скамьи, кресла, переносные двери и окна, простейшие предметы реквизита — палки, мячи, плащи, посуда, цветы и т. д. — всегда должны быть под руками. Они разнообразят упражнения, дают простор для проявления творческой инициативы. И наоборот, бедность обстановки вносит унылое однообразие в работу, ведет к шаблонному повторению привычных планировок.

Всевозможные упражнения на «если бы» помогают развивать фантазию учащихся, приучают их непосредственно откликаться действием на предложенные обстоятельства и находить обстоятельства, оправдывающие заданные действия. Они развивают также быстроту реакции, находчивость, способствуют преодолению скованности и излишней рассудочности.

Развитие артистической смелости и непосредственности

Процесс творчества контролируется чувством правды артиста. Чем тоньше и совершеннее ощущение правды, тем взыскательнее он к себе, тем больших результатов достигает в искусстве. Чувство правды — важнейшее свойство артистического дарования.

Но как бы ни были высоки требования актера к самому себе и своему искусству, он должен примириться с мыслью, что нельзя всю роль от начала до конца провести на одном лишь подлинном переживании, нигде не отступая от правды. Моменты «истины страстей» неизбежно будут чередоваться с «правдоподобием чувств», с элементами представления и даже ремесла. В момент творчества актер всегда балансирует на грани правды и лжи. И дело не в том, чтобы никогда не отклоняться от правды, а чтобы уметь, как верно учит Станиславский, использовать ложь для корректирования своего поведения и утверждения себя на позициях правды.

«Ложь — камертон того, чего не надо делать актеру.

Не беда, если мы на минуту ошибемся и сфальшивим. Важно, чтобы одновременно с этим камертон определил нам границу верного, то есть правды, важно, чтобы в момент ошибки он направил нас на верный путь. При этих условиях минутный вывих и фальшь послужат артисту даже на пользу, указав ему границу, дальше которой нельзя идти» (т. 2, стр. 173—174).

Чрезмерная боязнь лжи на сцене может привести артиста к результатам, прямо противоположным его стремлениям. Она вызывает излишний самоконтроль, который сковывает творческую природу артиста, мешает ее свободному, естественному проявлению.

В момент сценического выступления нужно думать о действии, а не о правде. Иначе, как предупреждает Станиславский, можно легко скатиться «к наигрышу правды ради самой правды. Это худшая из всех неправд. Что же касается чрезмерной боязни лжи, то она создает неестественную осторожность, тоже одну из самых больших сценических «неправд» (т. 2, стр. 173).

Наилучшим противоядием от распространенной среди актеров боязни сфальшивить на сцене является воспитание внутренней творческой свободы, смелости, решительности и непосредственности в выполнении сценических задач. Для этого нужно помочь ученикам преодолеть своего рода оборонительный рефлекс, который создается в результате болезненного актерского самолюбия, застенчивости, конфуза, боязни показаться бездарным, неловким, смешным.

Необходимо внушить ученикам, что к правде в искусстве нельзя подкрадываться, чересчур осторожничать с ней, что иногда нужно не раздумывая бросаться в воду, рисковать, брать барьеры с разбега. Не случайно Станиславский рекомендовал молодым актерам заниматься акробатикой. «Акробатика помогает вырабатывать решимость, а решимость очень нужна в кульминационные минуты творчества» (т. 3, стр. 426). Поэтому в систему тренировки актера он вводил специальные упражнения для выработки в нем готовности быстро и смело откликаться на поставленные задачи. Например, ученику предлагается по сигналу вскрикнуть от ужаса, от радости, расхохотаться, зарыдать, закричать «караул», пропеть петухом, залаять. Такого рода задания требуют мгновенного выполнения. Они не допускают аналитического подхода и длительной настройки. Чем дольше ученик будет размышлять и настраиваться, тем труднее ему будет оправдать и выполнить задание. В этом случае надо смело пробовать, дерзать. Данный вид упражнений Станиславский называл внутренней акробатикой актера.

В первых пробах неизбежен момент наигрыша. Прежде чем поразить цель, артиллерист должен пристреляться, допуская перелет или недолет снаряда, чтобы по разрыву откорректировать прицел. Так и актер в первый момент выполнения трудной задачи может перехватить через край, чтобы затем оправдать свое действие и, сняв излишки напряжения, найти естественную меру его выражения. Причем оправдание не придумывается актером заранее, а подсказывается физическим ощущением выполняемого действия, которое вызывает соответствующие ассоциации. Например, вопль ужаса может вызывать у него представление об уличной катастрофе, нападении хищного зверя на человека, о срыве акробата с трапеции, о неожиданном физическом соприкосновении со змеей, крысой, морским чудовищем и т. п.

В этих упражнениях можно идти не только от словесного, звукового выражения дей-

ствия, но и от позы, жеста, мизансцены. В театральной педагогике используются упражнения, заимствованные из тренировки японских актеров. По сигналу педагога ученики принимают самые неожиданные, порой даже нелепые положения, затем замирают и находят соответствующее им оправдание. При помощи оправдания случайно возникшая поза превращается в целесообразное действие. В зависимости от этого корректируется сама поза и убирается излишнее напряжение. Предположим, я с ногами забрался на стул, а рукой коснулся пола. Ощущение этой позы подсказало мне следующее оправдание: я присел на мостике и полощу белье или на краю крыши пытаюсь вложить в гнездо под карнизом выпавшего птенца.

Можно предложить и другие упражнения на развитие артистической смелости и решительности. Перед учениками ставятся трудные, неожиданные задачи, которые нужно тотчас же выполнить. Так, например, все — участники концертно-эстрадного или циркового представления. Кто-либо берет на себя функцию конферансье. Объявляя номер, он называет и исполнителей из числа учеников, которые обязаны тут же в порядке импровизации и со всей ответственностью продемонстрировать обещанное публике. Одним приходится выступать с исполнением классического дуэта, изображая знаменитых итальянских певцов, другим — с акробатическим трюком, третьим — изобразить группу дрессированных животных: львов, лошадей, моржей, собак и т. д., четвертым — разыграть клоунаду, пятым — исполнить танец маленьких лебедей из балета «Лебединое озеро» или модный эксцентрический танец.

По такому же принципу может быть организована демонстрация зверинца, магазина игрушек, оранжереи и т. д., где ученики по назначению должны изображать зверей, кукол, игрушки, растения.

Все эти упражнения выполняются вначале как экспромт, а наиболее интересные из них отрабатываются до степени этюда. С этой целью ученики изучают работу акробатов, жонглеров, канатоходцев, дрессировщиков, поведение животных на арене, в зоопарке и т. д. При подготовке циркового представления перед учениками, разумеется, не ставится задача овладеть профессиональной техникой цирковых артистов, а предлагается изучить логику их поведения на арене.

В этих упражнениях важен не столько сам номер, сколько подготовка и подход к нему. «Канатоходцы» будут ходить не по канату, а по линии, начерченной на полу, подобно тому как это делает знаменитый французский мим Марсель Марсо, но выполнять свой номер должны с такой же ответственностью, как если бы они демонстрировали его под куполом цирка.

Чтобы изображать животных, надо понаблюдать за их поведением в различных обстоятельствах, уловить наиболее интересные, характерные детали.

В качестве материала для таких упражнений можно также использовать и басни, и сказки, и былины, и легенды, всевозможные фантастические сюжеты. Ученики выходят здесь за пределы обычной, бытовой логики. Они встречаются со сверхъестественными обстоятельствами, фантастическими персонажами, чудесными превращениями, оживающими предметами и т. д. Они как бы снова погружаются в мир своих детских интересов, представлений и поэтических образов. Для фантазии актера, как и для фантазии ребенка, нет ничего недоступного: люди могут превращаться в животных, а животные разговаривать человеческими голосами, сказочные герои могут опускаться в подводное царство или летать над облаками на ковче-самолете, приводить в действие с помощью волшебной палочки силы природы, оживлять камни, превращать уродство в красоту, нищету — в богатство. Можно посещать другие планеты, населенные фантастическими существами, приводить в действие машину времени, совершать великие открытия.

В этот мир поэтической мечты не проникнуть с помощью трезвого рассудка и обычной житейской логики. Здесь нужны смелость воображения, непосредственность, вера и наивность, свойственные ребенку.

Что же следует понимать под актерской наивностью? Ответ на этот вопрос мы находим в одном из примеров, описанных Станиславским. Ученик, выполняющий упражнение, завернул полено в скатерть и стал убаюкивать мнимого ребенка.

«— Почему вы держите его на весу, а не прижимаете к телу? — спросил Аркадий Николаевич.

— Чтоб не измять скатерти,— объяснил Паша.— Кроме того, она очень пыльная! — добавил он.

— Эге! — воскликнул Торцов.— Ваша наивность расчетлива. Вы недостаточно «дурак», чтобы быть в момент творчества наивным как ребенок,— решил Аркадий Николаевич.

— «Дурак»? — недоумевали мы.— Разве артист должен быть глупым?

— Да, если вы считаете, что ребенок или сказочный гениальный Иван-дурак глупы в своей наивности, простоте и благородстве.

Быть таким благородным, доверчивым, мудрым, бескорыстным, таким бесстрашным, самоотверженным дураком, каким мы знаем сказочного Ивана,— великое дело. Он получил свое прозвание не потому, что у него нет ума, а потому, что он наивен.

Будьте же и вы таким, если не в жизни, то на сцене. Это золотое свойство для актера.

Недаром же сам А. С. Пушкин сказал: «Поэзия, прости господи, должна быть глуповата» (т. 2, стр. 398).

Станиславский рекомендовал актерам учиться сценической наивности и непосредственности у детей, которые свободны от рассудочного самоанализа и легко верят в правду своего вымысла.

Среди других упражнений на развитие сценической веры и наивности он вводил в тренировку актера детские игры: в кубики, в куклы, в лошадки, в железную дорогу и т. д. Задача актера в подобного рода упражнениях не в том, чтобы изображать ребенка, копировать его поведение, а поставить себя в предлагаемые обстоятельства ребенка, поверить в них и найти верную логику действий. «Вот когда вы дойдете в искусстве до правды и веры детей в их играх, тогда вы сможете стать великими артистами» (т. 2, стр. 170),— говорил Станиславский. При этом он подчеркивал, что актерскую наивность, то есть способность увлекаться художественным вымыслом, не следует смешивать с актерским наивничаньем, то есть с изображением самой наивности — одним из худших сценических штампов.

Действия с воображаемыми предметами

В художественном профессиональном воспитании наступает момент, когда надо требовать абсолютной точности и технического совершенства в исполнении поставленных задач. Само собой разумеется, что эти задачи должны быть доступны ученикам и сводиться на первых порах к самым элементарным техническим упражнениям.

Начинающего художника, который при поступлении в учебное заведение уже проявил себя как талантливый жанрист или колорист, заставляют взять карандаш и точно перенести на бумагу объемную геометрическую фигуру. Музыканта, играющего по слуху виртуозные пьесы, сажают за гаммы, требуя абсолютной ритмичности и ровности звучания простейшего звукового ряда; танцора, способного на вдохновенные хореографические импровизации, заставляют ежедневно упражняться у станка, чтобы вытянуть ему носки и выправить фигуру; певца, прежде чем позволить ему распевать арии и романсы, тренируют на простейших вокализах, экзерсисах и т. п.

И драматический актер в этом отношении не составляет исключения. Он также должен учиться профессиональной точности и завершенности при решении самых элементарных творческих и технических задач. Этого нельзя добиться путем внезапного озарения таланта или вспышками артистического темперамента; этому не в силах помочь ни яркая эмоциональность, ни утонченная интуиция будущего художника, ни взлеты его творческой фантазии. Тот, кто намерен стать мастером своего дела, должен на более или менее длительный срок вооружиться огромным терпением, выдержкой и волей для выполнения подготовительной, черновой и, быть может, не всегда увлекательной работы.

В театральной педагогике выработаны свои «экзерсисы» и «вокализы» для тренировки актера. К ним в первую очередь относятся так называемые беспредметные действия, или, точнее, действия с воображаемыми предметами.

Эти действия легко поддаются контролю сознания и чрезвычайно удобны для трени-

ровки всего комплекса элементов органического творчества. Беспредметные действия требуют огромной сосредоточенности, воображения, острой наблюдательности, памяти на ранее испытанные ощущения, логики и последовательности и т. п. Ввиду возможности точного контроля они могут быть доведены до абсолютной правды, а стало быть, и веры в подлинность совершаемого, то есть до того рубежа, когда в процесс творчества вступает сама органическая природа артиста с ее подсознанием. Они доступны ученикам, которые встречаются здесь с хорошо знакомыми им по жизни бытовыми действиями, не обремененными сложным психологическим содержанием. В силу своей доступности эти упражнения могут быть выполнены со всей точностью и техническим совершенством.

Беспредметные действия — это классический пример простейших физических действий, которые, как мы убедимся впоследствии, являются первичным звеном творческого процесса актера.

Станиславский придавал этому типу упражнений исключительное значение, настойчиво рекомендуя положить их в основу профессиональной тренировки как начинающего, так и опытного актера. Он считал, что упражнения на действия с воображаемыми предметами для драматического актера имеют такое же значение, как гаммы для пианиста, вокализы для певца и тренировка у станка для танцора. Ими нужно заниматься систематически, ежедневно на протяжении всей артистической жизни.

Значение этого требования Станиславского далеко еще не всеми осознано. Существуют разные точки зрения на упражнения с воображаемыми предметами. Некоторые считают их устаревшими, не оправдавшими себя на практике. Говорят, что упражнения с воображаемыми предметами засушивают молодых актеров, сковывают их творческие порывы, мешают проявлению эмоциональности, темперамента. Они лишены активного действенного начала, фиксируют внимание на будничных бытовых действиях, не несущих больших мыслей и чувств и часто засоряющих игру актера ненужными натуралистическими подробностями.

Аргументом против такого рода упражнений служит также мнение, что действия с воображаемым предметом не понадобятся актеру в момент творчества. На этом основании их иногда исключают из программы.

Но даже там, где упражнения с воображаемыми предметами входят в актерскую тренировку, они нередко выполняются формально, без понимания их глубокой связи с творчеством. Их превращают в самоцель, в демонстрацию ловкости и изобретательности актера, в умение манипулировать с «пустышкой».

При таком подходе упражнения не достигают цели, не затрагивают природы артиста. Они не вызывают в нем ощущения правды совершаемых действий и вместо пользы приносят вред, утверждая учеников в ложном актерском самочувствии.

Упражнения на беспредметные действия помогают сознательно восстанавливать логику и последовательность простейших физических действий, которые в жизни от частого повторения автоматизировались и выполняются механически, рефлекторно.

Почему же нельзя изучать логику и последовательность физических действий на упражнениях с реальными предметами, и какая надобность обращаться к предметам воображаемым? На этот вопрос убедительный ответ дает Станиславский:

«При реальных предметах многие действия, инстинктивно, по жизненной механичности, сами собой проскакивают так, что играющий не успевает уследить за ними. Улавливать эти проскоки трудно, а если допускать их, то получаются провалы, нарушающие линию логики и последовательности физических действий. В свою очередь, нарушенная логика уничтожает правду, а без правды нет веры и самого переживания как у самого артиста, так и у смотрящего».

При "беспредметном действии" создаются другие условия. При них волей-неволей приходится приковывать внимание к каждой самой маленькой составной части большого действия. Без этого не вспомнишь и не исполнишь всех подсобных частей целого, а без подсобных частей целого не ощутишь всего большого действия...

Теперь вы поймете, почему на первое время я рекомендую вам начинать с «беспредметных действий» и временно отнимаю от вас реальные предметы, внимательнее, глубже вникать в самую природу физических действий и изучать ее» (т. 2, стр. 186—187).

К упражнениям на «беспредметные действия» целесообразнее всего подойти от выполнения реального жизненного действия. Например, педагог предлагает ученику зажечь спичку, чтобы закурить папиросу или найти в темноте потерянный предмет. После того как студент выполнит это действие, ставшее для него в жизни полуавтоматическим и выполняемым при минимальной затрате внимания, ему предлагается повторить процесс зажигания одними пальцами без спичек и коробка или постепенно отнимая сперва спички, а затем и коробок.

Чтобы в точности восстановить привычные движения пальцев, поначалу придется затратить немало усилий и внимания, то и дело возвращаясь для проверки к реальным спичкам. Нельзя сразу охватить весь процесс действия целиком, придется сперва расчленив его на мелкие составные части:

- 1) Нащупать коробок в кармане.
- 2) Захватить и вытащить его.
- 3) Повернуть коробок этикеткой вверх, чтобы при открывании спички не вывалились.
- 4) Вытолкнуть пальцем коробок из футляра, придерживая футляр двумя другими пальцами.
- 5) Отделить пальцами другой руки одну спичку.
- 6) Захватить ее двумя пальцами и вытащить из коробка.
- 7) Повернуть ее головкой вниз.
- 8) Взяться за конец спички, чтобы не обжечься при зажигании.
- 9) Подставить под спичку боковую плоскость короба, покрытую серой.
- 10) Чиркнуть спичкой.
- 11) Повернуть ее так, чтобы пламя разгорелось.
- 12) Если дело происходит на улице или на сквозняке, то загородить пламя рукой или всем корпусом.
- 13) Поднести спичку к папиросе или темному углу.
- 14) Прикурить или рассмотреть то, что надо.
- 15) Задуть спичку или погасить ее резким движением руки.
- 16) Сообразить, куда деть обгорелую спичку.
- 17) Бросить ее, или сунуть в пепельницу, или обратно в коробок.

Ученик должен последовательно пройти по всем этим логическим ступеням до тех пор, пока его действие не станет до конца продуктивным и целесообразным, пока он не поверит, что проделанный им ряд движений действительно приведет к зажиганию спички. Это легко проверить, сопоставляя беспредметное действие с реальным.

При изучении действия полезно ставить перед собой препятствия, которые сделают его наиболее типичным и отчетливым. Конечно, в жизни коробок может сразу открыться без всяких усилий, спичка может сразу повернуться нужной стороной и воспламениться от легкого соприкосновения с коробком, но для выявления процесса действия более выгодны возникающие препятствия и затруднения, которые могут быть усилены новыми привходящими обстоятельствами. Например: первая спичка сломалась или отказала, а коробок отсырел; в момент зажигания подул ветер и т. п.

Однажды на уроке Станиславский предложил ученику наполнить воображаемые ведра водой из колодца. Ученик представил себе такой колодец-колонку, из которого вода льется при легком нажатии ручки. Константин Сергеевич остановил его и предложил представить себе другой колодец, который требует более разнообразных и активных действий, чтобы набрать ведро воды. Если же все происходит само собой, говорил он, то теряется сценичность и действие становится непонятным, нетипичным.

Приступая к упражнению, не обязательно сразу окружать себя предлагаемыми обстоятельствами. Они создаются по мере надобности, когда в них возникает потребность. Со временем подобное упражнение может перерасти в целый этюд; например, зажигание спички в инсценировку одного из моментов подвига Зои Космодемьянской, которая пыталась поджечь вражеский штаб. Но если такую задачу поставить перед ученицей в самом начале работы, ее внимание будет направлено по ложному пути: не на точность совершаемого действия и доведение его до последней степени правды, а на изображение героического

образа и драматической ситуации.

Прежде всего следует освоить технику самого действия, в данном случае — зажигания спички, отдавая этому все внимание. Станиславский предлагал ученикам каждую составную часть действия изучить как в микроскопе, «доходя до самой последней степени натурализма». Только тогда удастся уловить типичность действия и ощутить, хотя бы и в самой малой дозе, правду своего сценического поведения.

«Уметь создавать маленькие правды — это уже творчество... Тот, кто выполняет маленькие физические действия, знает уже половину системы»⁶, — говорил Станиславский ученикам.

Надо следить за тем, чтобы упражнение не превращалось в показ, в демонстрацию действия. Ученик ни при каких обстоятельствах не должен изображать действие, но всегда искать, заново исследовать его при всяком повторении упражнения.

Вначале обычно затрачивается значительно больше внимания и напряжения, чем это требуется для выполнения такого же действия в жизни. Например, ученик будет пытаться взять воображаемый стакан с водой всей пятерней, тогда как в жизни мы берем его двумя-тремя пальцами. Там, где должны работать лишь кончики пальцев, возникнут мышечные напряжения всей руки и т. д. Доискиваясь правды физических действий, необходимо помнить, что ложь обычно скрывается в излишках. Поэтому упражнения на беспредметные действия, особенно в их первоначальной стадии, могут успешно выполняться лишь при строжайшем контроле со стороны педагога.

При овладении беспредметными действиями целесообразно комбинировать воображаемые предметы с реальными. Например, из реального стакана можно пить воображаемый чай, помешивая настоящей ложечкой воображаемый сахар, и лишь впоследствии отнять стакан и ложечку.

Можно воображаемой кистью писать на реальной плоскости холста или фанеры, воображаемую лопату или лом заменить реальной палкой, бутафорское бревно перепиливать воображаемой пилой, подрубить настоящий платок воображаемой иголкой с ниткой, легкий мяч принять за воображаемый тяжелый арбуз и т. п.

Если я исполняю упражнение «гримировка перед зеркалом», то не следует отказываться поначалу от реального зеркала или хотя бы от его подобия в виде какой-либо плоскости; в противном случае задача становится непосильно сложной.

Польза от упражнений на беспредметные действия скажется лишь при условии предельной тщательности и точности их выполнения, доведения до возможной степени мастерства. Необходимо помнить, что мастерство начинается не по окончании театрального учебного заведения, а уже на первом курсе. С годами изменяется мера сложности творческой задачи, но степень совершенства ее выполнения должна оставаться неизменно высокой.

Разобрав беспредметное действие по частям, нельзя на этом остановиться. Путем многократного повторения необходимо довести его до полной автоматичности, чтобы обращаться с «пустышкой» точно так же, как с реальным предметом, с такой же легкостью и неприужденностью, при минимальной затрате внимания. Необходимо бескомпромиссно проделывать путь от сознательного овладения логикой действия до подсознательного его выполнения. Только при этом условии начнется процесс творчества. Знакомая логика и привычные мышечные ощущения будут рефлекторно извлекать из архива нашей памяти все новые характерные подробности исполняемого действия и толкать на экспромты.

Следующий этап работы над беспредметными действиями заключается в том, чтобы ответить на вопросы: для чего и почему я выполняю это действие? Технически отработанное действие (например, выпить стакан воды) должно постепенно обрасти теми или иными «если бы», предлагаемыми обстоятельствами. В идеале они должны рождаться сами собой по ассоциации с испытанным, или подсмотренным в жизни, или прочитанным в книгах. Можно выпить воду потому, что мучает жажда, или пересохло в горле во время доклада, или чтобы запить лекарство и т. п. Вода может превратиться то в лекарство, то в вино, то в горячий чай,

⁶ Из стенограммы беседы К. С. Станиславского в Оперно-драматической студии 9 ноября 1935 г. (Музей МХАТ. Архив К. С.).

то в отраву.

Отработанное действие надо уметь выполнять в различных обстоятельствах, меняющих характер и окраску действия, но оставляющих его логику и последовательность почти без изменений. Станиславский говорил педагогам: «Подготовьте мне актеров, умеющих действовать беспредметно, выполнять маленькие задачи в различных

предлагаемых обстоятельствах: в Неаполе, на севере при морозе в пятьдесят градусов и т. п., и с такой трупной я смогу делать чудеса»⁷.

Если на первом этапе освоения действия не только не следует бояться излишней его детализации, а наоборот, по выражению Станиславского, добираться до «ультранатурализма», то при дальнейшей отработке упражнения необходимо выделить все типичные, характерные детали и отсеять случайное, лишнее, мешающее. Этот процесс отбора происходит попутно с уточнением предлагаемых обстоятельств, вносящих дополнительную конкретизацию действия.

Например, тарелку на стол можно поставить так, что предмет делается неопределенным и теряет свои свойства, или, наоборот, обращение с предметом выявляет его форму и особенности.

Если стол накрывает официантка в ресторане, желающая поскорее отделаться от посетителей, — возникнут одни характерные детали, если хозяйка готовится к встрече дорогого гостя — другие. Между уточнением предлагаемых обстоятельств и отбором типичных действий обнаруживается прямая связь.

Станиславский настаивал на том, чтобы этюды на беспредметные действия не бросались на полпути, а доводились бы до художественной завершенности.

В Оперно-драматической студии этюд, получивший условное название «Моцарт и Сальери», зародился от упражнения на беспредметные действия — писание картины. Когда техника обращения с красками, холстом, палитрой, кистями была достаточно отработана, между двумя исполнителями упражнения установились определенные взаимоотношения. Один из них оказался учителем, другой — учеником. Станиславский толкал студийцев на дальнейшее развитие этюда. Учитель обнаруживает, что картина ученика превосходит по таланту его собственную. Зарождается зависть. Учитель провоцирует ученика на уничтожение картины, а затем раскаивается в совершенном преступлении. Этюд превратился в целую одноактную пьесу драматического содержания.

Начатый на первом курсе, этюд дозрел лишь на втором, что вполне нормально, так как на первом курсе от учеников еще нельзя требовать тех знаний и опыта, которые необходимы для завершения подобного рода работы.

Погоня за количеством упражнений и этюдов в учебной работе в ущерб их качеству ошибочна. Такой подход приучает будущих актеров к небрежности, к приблизительности в работе, воспитывает в них верхоглядство, поверхностное, легкомысленное отношение к творчеству.

Конечно, ученик не может без конца повторять одно и то же, если перед ним не ставятся все более глубокие творческие задачи и требования, если ему не подбрасывают «горючий материал», способный увлечь его на новые поиски и достижения. Только таким путем, то есть постоянной заботой о качестве, а не о количестве исполняемых этюдов и упражнений, можно выполнить главную педагогическую задачу школы Станиславского — овладение профессиональными основами актерского мастерства.

Один этюд, доведенный до совершенства, научит большему, чем десятки этюдов, сыгранных поверхностно. Эту мысль Станиславский повторял постоянно, перефразируя известное выражение из «Горя от ума»: «Числом поменее — ценою подороже».

Работа над упражнениями с воображаемыми предметами и доведение их до этюда проходит через следующие этапы:

1) Овладение техникой самого беспредметного действия, например писание письма, то есть обращение с бумагой, ручкой, чернилами и т. д. Тщательное изучение логики и после-

⁷ Из стенограммы беседы К. С. Станиславского в Оперно-драматической студии 9 ноября 1935 г. (Музей МХАТ. Архив К. С.)

довательности каждой мельчайшей составной частицы действия и всего процесса действия в целом.

2) Доведение техники обращения с воображаемыми предметами до совершенства. Постепенный переход от сознательных усилий воли к автоматичности действия.

3) Постановка вопросов: кому и почему пишется письмо. При этом интереснее взять любовное признание, чем, например, снятие копии с деловой бумаги. Первое приводит к более интересной логике и создает препятствия, которые не возникают во втором случае.

Если пишется любовное письмо, то логика действия осложняется мучительными поисками нужных слов, бесконечными переделками, уничтожением написанного и писанием заново. И в этом случае не бумага, перо, чернильница, а лицо, которому адресуется письмо, становится главным объектом. Немой разговор с воображаемым партнером составляет теперь основу логики действия, техника же писания письма постепенно отходит на второй план.

4) Отбор типических, наиболее выразительных деталей в самой технике писания письма и нахождение новых подробностей, подсказанных предлагаемыми обстоятельствами. Например, писание письма при помощи обычного пера и чернильницы дает большие возможности в смысле действия, чем автоматическая ручка.

Этот вопрос решается обстоятельствами времени и места, то есть где и когда пишется письмо. Если действие происходит в начале XIX века, то нужно освоить технику писания гусиным пером, научиться пользоваться не промокательной бумагой, а песочницей и т. д.

5) Углубляя обстоятельства, можно прийти к этюду писания любовного письма Татьяны Онегину и построить логику действия, воплощающую всю противоречивость чувств и поступков героини: ее смятение, мучительные поиски выхода, моменты душевного подъема и упадка. Однако завершение такого рода этюда, как уже было сказано, должно быть отнесено ко второму году обучения, после того как будут освоены все основные элементы органического действия.

Если предлагаемые обстоятельства не складываются сами собой, Станиславский рекомендовал проделывать упражнения на беспредметные действия под музыку, которая определяет ритм совершаемого действия и придает ему ту или иную эмоциональную окраску, организует действия, питает воображение, направляя его по пути все новых и новых вымыслов.

Темы упражнений на действия с воображаемыми предметами черпаются учениками из окружающей их жизни, которая изобилует примерами простейших физических действий. По своему характеру эти упражнения могут быть разбиты на два вида. К первому относятся действия, требующие усилий всего тела или группы мышц. Это всякого рода физическая работа, связанная с ощущением тяжести, со сгибанием и разгибанием туловища, с движениями рук и ног, с перемещением всего тела в пространстве и т. д. Например, уборка комнаты, мытье полов, стирка, топка печей, перемещение воображаемых предметов различного веса и формы, копка земли, посадка дерева, игра в кегли, в городки, открывание театрального занавеса, различные трудовые, производственные процессы.

В этом виде упражнений приходится учиться произвольно напрягать и освободить ту или иную группу мышц, чтобы ощутить правду физических действий. Для контроля целесообразно привлечь педагога по сценическому движению, который может подсказать ученикам верные приемы обращения с предметами разного веса и формы. Потом на занятиях по движению он может помочь эти упражнения усовершенствовать.

В упражнениях второго вида действуют преимущественно пальцы и кисти рук. К ним, например, относятся бытовые действия — умывание, еда, питье, одевание и раздевание, шитье, глаженье, чтение, писание, рисование, закуривание, обращение с замками, ключами, деньгами, проводка электричества, настольные игры, украшение елки, уборка комнаты, игра на музыкальных инструментах и т. п.

Много примеров на всякого рода беспредметные действия дает жизнь школы, учреждения, завода, фабрики, больницы, театра, лаборатории, колхоза, а также отдых на природе: прогулки в лесу, сбор ягод, грибов, цветов, рыбная ловля, охота и т. п. Упражнения на беспредметные действия включают в себя все ранее пройденные элементы и допускают комбинации с другими типами упражнений. По мере усвоения | техники самого действия и раз-

грузки внимания можно в упражнениях на беспредметные действия установить процесс взаимодействия между двумя исполнителями или группой исполнителей. Люди, занятые на конвейере, ни на секунду не прекращая работы, обмениваются между собой отдельными репликами, вступают в общение. То же самое возможно в любом трудовом процессе, где логика действия постепенно автоматизируется и выполняется почти подсознательно.

На заключительный экзамен первого курса можно вынести коллективные упражнения на беспредметные действия, в которых каждый выполняет свою задачу, но все объединены общим действием. Это может быть встреча за обеденным столом, совместная работа на производстве, в магазине, где происходит взаимодействие между покупателями и продавцами, и т. п.

Предположим, изображается швейная мастерская, где каждый занят своим делом: один кроит, другой шьет, третий гладит, четвертый снимает мерку с заказчика или делает примерку, пятый выписывает квитанции и получает деньги. Время от времени работающие вступают между собой или с посетителями в несложный деловой разговор, оказывают друг другу услуги, обмениваются инструментом и т. п. При дальнейшей доработке упражнения следует найти объединяющее всех событие, например справедливые или несправедливые претензии заказчика могут втянуть всех в борьбу, которая будет иметь свою завязку, развитие и разрешение. Вопрос о создании более сложного этюда на материале упражнения с воображаемыми предметами уже выходит за рамки данного раздела.

Поскольку техника овладения беспредметными действиями помогает изучить природу простейших физических действий и восстанавливать их логику и последовательность, можно утверждать, что эти упражнения на развитие артистической техники являются вместе с тем важным звеном в овладении методом будущей работы над ролью. Они служат средством воспитания в актере определенных навыков, которые переносятся с элементарных физических действий на действия более сложные, насыщенные психологическим содержанием. Они укрепляют актера в правильном сценическом самочувствии, связанном с нормальной работой всех элементов его физической и духовной природы.

Упражнения эти помогают выработать более тонкие средства выразительности актера. Они требуют от исполнителя большой точности и наблюдательности, пристального внимания, тончайшей работы мышц, прививают начинающему актеру вкус к профессиональной четкости и законченности сценического действия.

Из сказанного следует, что упражнения на беспредметные действия существуют не только для того, чтобы актер научился обращаться на сцене с воображаемыми объектами, хотя и эти навыки имеют большой практический смысл.

Трудно найти роль, в которой актеру не пришлось бы есть воображаемые кушанья, пить воображаемое вино или чай, зажигать мнимый костер или лампу, читать несуществующие тексты писем, условно писать и рисовать, не пользуясь ни чернилами, ни красками, чокаться пустыми бокалами, наполнять воображаемой водой ведра и кувшины, носить по сцене пустые чемоданы и другие предметы, лишенные веса, как тяжелые, орудовать бутафорскими мечами и кинжалами, как стальными, воспринимать пустые кастрюли из папье-маше, как наполненные и горячие, нюхать бумажные цветы, ловить воображаемых бабочек, шить воображаемыми нитками и т. п.

Не многие актеры умеют придать бутафорским вещам свойства реальных предметов, оживить их своим искусством. В большинстве случаев письма на сцене пишутся с молниеносной быстротой, причем их обычно суют в конверт, не давая чернилам просохнуть, телефоны набираются неполным номером, тяжелые чемоданы поднимаются, как пустые, при этом так размахивают бокалами, что неизбежно выплеснется все вино, в драке герои-любовники без опасения хватаются за лезвие шпаги, деньги за покупку отдаются без счета, записки прочитываются одним махом, горячие предметы берутся голыми руками и т. п.

Большие актеры, руководимые чувством правды, всегда дорожили логикой простейших физических действий.

Станиславский рассказывал о курьезном случае, происшедшем в Малом театре со знаменитой актрисой Н. М. Медведевой. По ходу действия она должна была вынести на сцену горшок горячих щей. Приближается ее выход, а актрисы нет. Помощник режиссера бросился

за кулисы искать Медведеву. Выяснилось, что актриса опоздала на выход потому, что под руками у нее не оказалось тряпки, чтобы взять «горячий» горшок.

Пренебрежение к этим, казалось бы, натуралистическим подробностям создает вывих в самочувствии актера; маленькая ложь, допущенная при выполнении простого физического действия, превращается в большую, так как нарушение логики физических действий неизбежно влечет за собой вывихи и во внутренней жизни актера, отпугивает веру в правду совершаемых на сцене действий.

Взаимодействие с партнером

Взаимодействие с партнером — основной вид сценического действия. Оно вытекает из самой природы драматического искусства. В процессе сценического взаимодействия раскрываются идея пьесы и характеры действующих лиц, то есть достигается главная цель творчества. Поэтому момент перехода в учебной работе от неодушевленного к живому объекту общения знаменует собой новый, более высокий этап в овладении артистической техникой.

Сейчас никто не отрицает огромного значения общения в творчестве актера. Это понятие прочно вошло в современную театральную педагогику и сценическую практику. Однако сценическое общение по-разному понимается и по-разному преломляется в актерском творчестве. Не добиваясь живого, органического общения, некоторые довольствуются общением условным, театральным, то есть внешним изображением процесса. Другие подменяют общение с партнером общением со зрителем. В результате общение, как живой органический процесс, является у них скорее счастливым исключением, чем правилом. Это огрубляет артистическую технику, мешает достигать подлинной правды в раскрытии на сцене «жизни человеческого духа».

Современное понимание процесса сценического общения сложилось не сразу. Оно явилось результатом длительного исторического развития. Было время, когда слова роли адресовались актером не партнеру, а непосредственно в зрительный зал. Стоять спиной к публике считалось верхом неприличия. Позднее актер стал делить свое внимание между зрительным залом и партнером. «Актер всегда должен делиться между двумя объектами, а именно: между тем, с кем он говорит, и между своими слушателями», — писал Гёте⁸.

Дальнейшее развитие театральной реалистической эстетики все больше приводило к убеждению, что наилучший способ воздействия на зрителя идет через общение с партнером. Правда, долгое время общение понималось упрощенно, как поддержание общего тона спектакля, как условная связь с партнером, и лишь в творчестве больших актеров стихийно создавалось на сцене подлинное, живое общение.

Общение актеров в момент творчества приобрело особое значение, когда в театральном искусстве на первый план выдвинулась проблема сценического ансамбля. Осуществление единства художественного замысла в спектакле потребовало от актеров особой согласованности и взаимной зависимости в процессе творчества. Задача актера заключалась теперь не только в том, чтобы адресовать партнеру предназначенные ему слова, улавливать и поддерживать общий тон исполнения, но и в том, чтобы установить внутренний контакт с действующими лицами, чутко отражая малейшие изменений в их сценическом поведении. Не случайно, разрабатывая систему актерского творчества, Станиславский уделил такое большое внимание проблеме сценического общения. Он считал живое органическое общение важнейшей отличительной особенностью искусства переживания.

Ни в искусстве представления, где форма поведения актера на сцене раз и навсегда зафиксирована, ни тем более в ремесле живого общения как органического взаимодействия не происходит. Для искусства представления типична игра актера вне сегодняшнего, живого ощущения партнера и обстановки, игра, при которой главным объектом внимания становится он сам, демонстрирующий себя в образе. В искусстве переживания актер отдает все свое

⁸ Гёте И.-В. Собр. соч. в 13-ти т., т. 10. М., «Худож. лит.», 1937, с. 515-516.

внимание сценическому объекту, находясь от него в прямой и непосредственной зависимости. Станиславский говорил, что для ремесла характерна «игра на публику», для искусства представления — «игра для себя», а для искусства переживания — «игра для партнера», непрерывное взаимодействие с ним.

Из этого не следует, что всякое обращение к зрительному залу есть признак ремесла. Иногда оно используется как сознательный художественный прием. Этим приемом, как известно, пользовались и Станиславский и Немирович-Данченко. Инсценируя, например, романы Ф. М. Достоевского («Братья Карамазовы»), Л. Н. Толстого («Воскресение») и других писателей, они вводили в спектакль действующее лицо — От автора, которое, комментируя действие, выступало как бы посредником между сценой и зрительным залом. В финале спектакля «Ревизор» Станиславский заставил исполнителя роли городничего И. М. Москвина выключиться из действия, подойти к рампе и слова «Чему смеетесь? — Над собою смеетесь!..» адресовать прямо в зрительный зал. На этот момент в зале зажигался полный свет. Таким образом, ради заострения гоголевской сатиры режиссер не боялся отступить от жизненного правдоподобия и смело шел на публицистическое обнажение идеи.

Прямое общение актера со зрителем получило в наши дни широкое распространение. Но это частный прием, не опровергающий общего правила: основой сценического действия как в прошлом, так и в настоящем является общение партнеров между собой.

Живому взаимодействию партнеров на сцене Станиславский придавал исключительное значение. Но, разрабатывая свою систему, он не сразу подошел к правильному пониманию природы сценического общения. Долгое время он рассматривал общение как элемент внутреннего творческого самочувствия актера. Он допускал возможность чисто духовного общения вне конкретного действия.

В книге «Работа актера над собой» утверждается, что «прямое, непосредственное общение в чистом виде, из души в душу» происходит «без видимых для зрения физических действий» (т. 2, стр. 268) и представляет собой процесс обмена душевными токами.

Внутреннее общение Станиславский считал высшим видом общения. Вместе с тем он не исключал необходимости и внешнего, «телесного общения» на сцене с помощью движений, жестов, мимики и всех физических органов чувств, но рассматривал его как самостоятельный и притом второстепенный вид сценического общения. Правда, в главе «Общение» говорится и об органической связи души и тела, физического и психического в творчестве актера, но эти правильные мысли не стали определяющим принципом построения главы, не получили в ней развития.

В результате глава «Общение» оказалась противоречивой и наиболее уязвимой с точки зрения позднейших взглядов Станиславского.

В том виде, как эта глава изложена в книге «Работа актера над собой», она не удовлетворяла и самого автора. Вот почему, сдав книгу в печать, Станиславский вскоре же приступил к ее переработке. В новом варианте главы общение он определяет как органический процесс, который «требует участия всего внутреннего и внешнего творческого аппарата артиста» (т. 2, стр. 393). Он по-прежнему более всего дорожит духовной стороной творчества, но, чтобы вызвать в себе этот процесс, предлагает отталкиваться от физической природы действия. В новом варианте главы Станиславский переводит элемент «общение» из плоскости статического пребывания актера в самочувствии («излучение и влечение» эмоциональных токов) в плоскость активного действия, борьбы партнеров за достижение своих целей.

Внесенные Станиславским коррективы позволяют теперь более точно определить природу общения — как взаимодействие партнеров в процессе сценической борьбы.

Взаимодействие с живым объектом существенно отличается от взаимодействия с объектами воображаемыми и объектами реальными неодушевленными, с которыми мы уже встречались в предыдущих разделах программы. Тут мы сталкиваемся с активной волей партнера, с его противодействием, с различными, подчас неожиданными изменениями в его поведении, что в свою очередь заставляет и нас действовать по-другому. Происходит тончайший процесс взаимодействия, сценической борьбы, посредством которой разрешается тот или иной драматургический конфликт. Борьба может вызываться различными поводами, принимать самые различные формы, однако во всех случаях она предполагает органическое

взаимодействие, а взаимодействие — борьбу.

Но поскольку в спектакле исход борьбы заранее предрешен, процесс ее точно зафиксирован и уже не таит в себе неожиданностей, то реальная потребность в ней исчезает. Здесь законы сцены вступают в противоречие с законами жизни, и нужна высокая артистическая техника, чтобы не потерять на сцене жизнь, восстановить ее нарушенные законы.

Органичность взаимодействия утрачивается иногда совершенно незаметно для актера. От частого повторения роли внутренняя связь с партнером притупляется и остается неизменной лишь внешняя сторона процесса, то есть воспроизводимые по мышечной памяти мизансцены и привычные приспособления. Каждый чуткий актер это остро испытывает на себе. А. К. Тарасова вспоминала интересный случай, происшедший с ней на спектакле «Дядя Ваня». Она играла роль Сони, а ее партнером был К. С. Станиславский. Во втором акте есть момент, когда Соня уговаривает Астрова больше не пить и по ремарке автора «мешает ему» это сделать. По установленной мизансцене в ответ на страстную просьбу Сони Астров — Станиславский возвращал ей наполненную рюмку, которую та торопливо прятала в шкаф. Но на одном спектакле, когда она пыталась взять рюмку, Станиславский продолжал удерживать ее. Актриса поняла, что на этот раз ей не удалось убедить партнера. Все слова были уже произнесены, а действие так и не состоялось. Тогда она умоляюще посмотрела на Станиславского, и в этом взгляде было больше правды, чем в ее словах. Станиславский — Астров медленно разжал пальцы и отдал рюмку. Он как чуткий барометр отражал правду и ложь в поведении партнеров и тем самым помогал им возвращаться на путь живого органического творчества.

Но что делать актеру, когда партнер не стремится устанавливать органический процесс взаимодействия, а удовлетворяется внешним, формальным его изображением? Как быть, если партнер должен был по пьесе меня убеждать, но по-настоящему не убедил, должен был удивить, испугать, но не удивил и не испугал, так как его внимание было направлено на зрителя, а не на меня. В результате обрывается нить живого общения, нарушается ансамбль. Но актер не может из-за этого остановить спектакль. Он должен уметь находить выход из трудного положения. Тут на помощь приходит воображение. В таком случае нужно поставить перед собой вопрос: а если б он меня убедил, удивил, испугал и т. п., и постараться ответить на него действием. Такой прием помогает до некоторой степени возместить художественный ущерб, причиненный партнером.

Но и тогда, когда оба партнера стремятся к подлинному общению, им приходится преодолевать серьезные препятствия. Главное из них заключается в повторном характере сценического действия. Органичность творчества — это тот идеал, к которому надо стремиться, но абсолютное его достижение на всем протяжении спектакля, как уже было сказано, практически неосуществимо. Станиславский по этому поводу говорит: «Не бывает в полной мере правильного или неправильного общения. Сценическая жизнь актера на подмостках изобилует как теми, так и другими моментами, и потому правильные чередуются с неправильными».

Если б можно было сделать анализ общения, то пришлось бы отметить столько-то процентов — общения с партнером, столько-то — общения со зрителем, столько-то — показов рисунка роли, столько-то — доклада, столько-то — самопоказа и прочее и прочее. Комбинация всех этих процентных отношений определяет ту или иную степень правильности общения... Задача каждого артиста — избежать указанной пестроты и всегда играть правильно.

Для этого лучше всего поступать так: с одной стороны, учиться утверждать на сцене объект — партнера и действенное общение с ним, с другой стороны, хорошо познать неправильные объекты, общение с ними, учиться бороться с этими ошибками на сцене в момент творчества» (т. 2, стр. 264).

Утверждать на сцене объект — это прежде всего научиться по-настоящему видеть, слышать, остро воспринимать партнера и его действия. Это значит отдавать преимущественное внимание не тому, «как действую я», а «как действует он» на сцене, чтобы, верно приспособившись к нему, откорректировать и свое поведение. Для тренировки указанного навыка нужны упражнения, которые давали бы возможность точно проконтролировать, куда направлено внимание каждого из партнеров, требовали бы для своего успешного выполнения острой взаимной «слежки», точного учета поведения.

Таким требованиям лучше всего отвечают упражнения, в которых партнерам неизвестны истинные намерения друг друга. Ставится какая-нибудь простая задача, например вернуть товарищу деньги, взятые в долг на определенный срок. Тот, кому возвращается долг, зная о затруднительном материальном положении товарища, отказывается сейчас взять у него деньги. Но должник из самолюбия настаивает. Оговорив обстоятельства действия, педагог дает еще каждому из партнеров в отдельности дополнительное задание: ни в коем случае не оставлять денег у себя. Если партнер не захочет их принять, то незаметно подсунуть их ему в карман. По результату упражнения можно судить, кто оказался внимательнее к поведению партнера и действовал более точно. Чтобы выполнить скрытое от партнера действие, нужно быть очень внимательным к нему, находчивым и точно учитывать его поведение. Но чтобы при этом обнаружить и его скрытый поступок — нужно быть вдвойне внимательным. Вне подлинного, жизненного взаимодействия такого упражнения не выполнишь, и в этом его несомненная польза.

Чтобы овладеть процессом живого взаимодействия, надо тщательно изучить его, проследить, как он зарождается и протекает в жизни, через какие обязательные стадии проходит.

Исходный момент всякого органического действия — процесс ориентировки. Не ориентируясь в обстановке, не обнаружив партнера, не поняв, чем он занят, в каком состоянии находится, не оценив, как это может отразиться на осуществлении моего замысла, — нельзя начать правильно действовать. Нарушение ориентировки неизбежно повлечет за собой и дальнейшую ложь в поведении актера, и, наоборот, верная ориентировка может сразу поставить взаимодействие на правильные рельсы.

Пусть ученики воспроизведут процесс ориентировки, подсмотренный ими в жизни. У кабинета ректора школы они могли видеть старшекурсника, которого пригласили сниматься в кинофильме. Он несколько раз заглядывал в кабинет, но ректор был занят каким-то срочным делом, казался раздраженным. Старшекурсник так и не решился обратиться к нему со щекотливой просьбой, и, таким образом, все его действия свелись к процессу ориентировки.

Другой пример: юноша впервые приехал в Москву, чтобы держать экзамен в театральную школу. На вокзале его должен встретить родственник, которого он никогда прежде не видел. В многолюдной толпе незнакомых людей необходимо отыскать нужного человека. Для этого потребуется активная ориентировка как с той, так и с другой стороны.

Новый пример: педагог сообщает, что ему стало известно от начальника милиции, будто один из студентов курса совершил мужественный поступок: спас тонущих людей, но не пожелал открыть своего имени. А другой ввязался в драку и отсидел ночь в милиции. Те, кому будут поручены эти роли, не должны ничем выдавать себя. Присутствующим же предлагается решить, кто из их товарищей нарушитель, а кто спаситель.

Чтобы завязать общение с партнером, после предварительной ориентировки необходимо привлечь к себе его внимание. Привлечение внимания может превратиться в активное действие, если партнер избегает общения либо отвлечен чем-то другим. Пусть ученики попробуют незаметно привлечь внимание педагога или кого-либо из товарищей, чтобы попросить их о чем-нибудь, или передать им что-либо, или договориться о чем-нибудь. Пусть проверят, что означает привлечь внимание незнакомца, знаменитости, ребенка, расшумевшейся аудитории, которая к тому же не желает вас слушать, привлечь внимание начальника, который спешит или умышленно уклоняется от разговора, и т. п. Какие для этого надо совершить физические действия?

Другой важный момент органического процесса — приспособление или пристройка к объекту. Характер пристройки (или приспособления) зависит от многих обстоятельств: от моих взаимоотношений с партнером, от намерений по отношению к нему, от поведения самого партнера и условий, в которых протекает наше взаимодействие. В упражнениях можно поставить задачу: пристроиться к партнеру с целью заставить его выполнить просьбу, приказ, для сообщения ему приятного или неприятного известия, для установления дружеских связей; или, наоборот, перестроиться для разрыва отношений, для интимного или официального разговора со старшим, младшим, симпатичным или неприятным человеком и т. п.

По ходу взаимодействия партнеров приспособления не будут оставаться неизменными. В зависимости от перемены обстоятельств и развития взаимоотношений они будут постоян-

но меняться с целью подготовки к новому наступлению или обороне, если рассматривать взаимодействие как борьбу.

Выразительный пример такой перестройки поведения мы находим в рассказе А. П. Чехова «Толстый и тонкий». На платформе железной дороги происходит встреча двух чиновников, бывших школьных товарищей. Обменявшись приветствиями, «приятели троекратно облобызались и устремили друг на друга глаза, полные слез. Оба были приятно ошеломлены». Но стоило только одному из них, мелкому чиновнику, узнать, что его друг дослужился до тайного советника, как с ним произошло необыкновенное превращение: «Тонкий вдруг побледнел, окаменел, но скоро лицо его искривилось во все стороны широчайшей улыбкой; казалось, что от лица и глаз его посыпались искры. Сам он съежился, сгорбился, сузился...» Дружеское общение оказалось совершенно нарушенным. Разница общественных положений воздвигла между бывшими школьными товарищами непреодолимый барьер.

Если органический процесс правилен, приспособления как в жизни, так и на сцене чаще всего возникают произвольно. Если же они придуманы актером, подсмотрены им со стороны или предложены режиссером, то и в этом случае, как советует Станиславский, надо уметь оживить их с помощью психотехники, чтобы влить в них хотя бы «долю подсознания». Сознательно повторяемые сценические приспособления постепенно мертвеют, перестают быть выразителями внутренней жизни артиста: вместо приспособлений к партнерам они незаметно превращаются в приспособления к зрителям, то есть в штампы, парализующие органику жизни роли.

Для постоянного обновления старых и нахождения новых приспособлений необходимо постоянно беречь свою фантазию, обогащать запас эмоциональных воспоминаний. Если для каждого момента роли актер будет располагать не одним, а множеством приспособлений, он не станет цепляться за однажды найденное и сможет смело довериться своему сегодняшнему ощущению. С этой целью следует вернуться к ранее исполненному действию и испробовать на практике различные приспособления к нему. Предположим, актер должен пристроиться к партнеру, чтобы убедить его выполнить просьбу. Станиславский рекомендует составить список различных человеческих состояний, настроений, чувствований; например: «спокойствие, возбуждение, добродушие, ирония, насмешка, придирчивость, упрек, каприз, презрение, отчаяние, угроза, радость, благодушие, сомнение, удивление, предупреждение...

— Ткните пальцем в этот листок, — говорил он, — и прочтите то слово, на которое вам укажет случай. Пусть состояние, указываемое этим словом, станет вашим новым приспособлением» (т. 2, стр. 292).

При этом случается, что самое, казалось бы, неподходящее, противоречащее на первый взгляд логике действия приспособление оказывает на партнера самое сильное воздействие. Обращение к человеку с просьбой трудно совместить, например, с насмешливым и презрительным отношением к нему. Однако именно такие неожиданные контрасты между прямым смыслом слов и характером выполняемого действия нередко приводят к наибольшей его эффективности и выразительности.

Ориентировка, привлечение внимания объекта, пристройка к нему — все эти необходимые стадии живого органического процесса нужны для того, чтобы подойти к самому главному, к воз действию на партнера.

В общении людей преобладает словесное воздействие. Но в особых случаях, когда того требует обстановка или слова делаются ненужными, возможно взаимодействие с помощью одних лишь физических действий. Они проявляются через жесты, мимику, прикосновения, взгляды, интонации. Именно с этих исключений и следует начинать изучение органического процесса взаимодействия, который легко нарушается при взаимодействии словесном. Поэтому с самого начала важно прочно закрепить самый процесс органического взаимодействия, который всегда проявляется во взаимодействии физическом. Физическое действие лежит в основе словесного. Словесное взаимодействие вне физического невозможно, тогда как физическое при известных обстоятельствах может осуществляться и без слов.

Упражнения и этюды на бессловесное взаимодействие обычно называют этюдами на органическое молчание. ЕСЛИ молчание не будет абсолютным — это не играет существен-

ной роли, важно лишь, чтобы физические действия на первых порах преобладали над словесными.

С этой целью можно предложить ученикам обстоятельства, которые исключают или делают излишним словесное общение. Предположим, что действие происходит у постели тяжелобольного, который задремал после нескольких бессонных ночей. Близкие ему люди желают навестить его и узнать о здоровье. Дежурящие у постели больного оберегают его покой и пытаются мимикой и жестами объяснить пришедшим, в каком он находится состоянии.

Можно найти и другие предлагаемые обстоятельства, в которых молчание является непременным условием совершения действия. Например, выполнение ответственного задания разведчиками в тылу врага, в непосредственной близости от противника; момент подкрадывания охотников к хищному зверю; проведение экскурсии по шумным цехам завода, где не слышно слов; ликвидация недоразумения в радиостудии при включенном микрофоне; разговор при отходе поезда через закрытое окно вагона; объяснение с иностранцем при незнании языка; общение глухонемых и т. п.

Задача подобных упражнений—осуществить со всей тщательностью и последовательностью процесс органического взаимодействия без слов. Важно, чтобы ученики познали на собственном опыте, что значит при помощи одних лишь физических действий привлечь внимание партнера, пристроиться к нему, установить с ним контакт, воздействовать на него, уметь воспринять его ответную реакцию, оценить ее и найти наиболее целесообразную логику своего поведения в изменившихся обстоятельствах.

Ученики должны почувствовать силу воздействия на партнера при помощи логики физических действий, научиться управлять его поведением, уметь заставить его молчать, замереть в неподвижности, приблизиться или, напротив, держаться в отдалении и т. д.

Само собой разумеется, что речь идет не о грубом физическом воздействии, а о воздействии на психику и сознание партнера с помощью мимики, глаз, жестов, интонаций и других средств. Сведение физического взаимодействия к примитивным грубым формам (хватание, толкание, свалка, драка) идет обычно от неумения актера пользоваться всем богатством внешних выразительных средств и допустимо только в исключительных случаях.

Чтобы в совершенстве овладеть этими выразительными средствами, целесообразно обратиться к тренировке каждого из них в отдельности. Упражнения могут быть построены на том, чтобы процесс взаимодействия между партнерами осуществлялся с помощью одних только глаз или интонаций, пальцев, кистей рук или в различной комбинации этих средств общения. Так, например, нужно объясниться при помощи глаз и пальцев.

Допустим, умирает парализованный человек, у которого действуют только кисть руки и глаза. К нему приглашают нотариуса для составления завещания. С помощью взглядов и движения пальцев он выражает свое различное отношение и волю к окружающим его членам семьи. То же упражнение может быть выполнено и в других обстоятельствах: больной лишен зрения и речи, но может действовать с помощью жестов и интонаций и т. п.

Можно перенестись в обстановку военного госпиталя, где раненому разведчику только что сделали операцию и забинтовали лицо. Лишь движениями рук он передает командиру части добытые им важные сведения.

Взаимодействие предполагает не только умение активно воздействовать на партнера, но и правильно воспринимать это воздействие. Между тем процесс восприятия часто нарушается или вовсе отсутствует на сцене. «Большинство актеров если и пользуется им,— говорит Станиславский,— то только в то время, пока сами говорят слова своей роли, но лишь наступает молчание и реплика другого лица, они не слушают и не воспринимают мыслей партнера, а перестают играть до следующей своей очередной реплики. Такая актерская манера уничтожает непрерывность взаимного общения, которое требует отдачи и восприятия чувств не только при произнесении слов или слушании ответа, но и при молчании, во время которого нередко продолжается разговор глаз» (т. 2, стр. 256). Нельзя правильно воздействовать на партнера, не воспринимая и не оценивая его реакции.

Существует педагогический прием, который помогает наладить органическое взаимодействие и проконтролировать его. После исполнения упражнения или этюда актеру предла-

гается во всех подробностях рассказать о поведении партнера. Если он был действительно внимателен к партнеру, то сделать это не так трудно. Если же он был внимателен только к самому себе, то есть шел по линии представления роли, то он не сможет рассказать о том, как действовал партнер. У Станиславского существовала даже такая формула. Если актер ответит: «Не помню, как играл (что делал) партнер, но я играл хорошо», значит, я играл плохо. А если: «Не помню, как я играл, но помню, как играл партнер», — значит, я играл хорошо.

Наилучшими упражнениями на взаимодействие являются те, в которых возникают активные задачи, приводящие партнеров к столкновению и борьбе. Если активность действия не создается сама собой, ее можно вызвать путем обострения предлагаемых обстоятельств. Допустим, учащимся дается задание воспроизвести момент прихода зрителей в театр. Поначалу такое задание может показаться малоинтересным. В самом деле, не составляет особого труда подойти к дверям театра, протянуть контролеру билеты, дать оторвать корешок и войти в помещение. Но это было бы лишь формальным решением задачи. Жизнь куда интереснее и богаче такой бездейственной схемы. В жизни нельзя «вообще» идти в театр, не зная, в какой именно, на что и при каких обстоятельствах.

Например, сегодня на сцене Большого театра состоится заключительный спектакль итальянской труппы. «Ла Скала», составленной из мировых знаменитостей. Прежде чем достать билеты, пришлось за полмесяца занять очередь и ежедневно являться на переключку. При таких обстоятельствах посещение театра становится событием. Желающих попасть всегда оказывается больше, чем способен вместить зал. Многие безбилетники пытаются любым способом проникнуть в театральное здание, у входа создается давка. Зрители не просто проходят в двери, а штурмуют их. В толпе всегда есть ожидающие и опаздывающие, уступающие и приобретающие билеты, лица, перепутавшие дату, потерявшие билеты или забывшие их дома, уговаривающие контролера пропустить их к администратору и т. д.

Среди посетителей встречаются влюбленные, наскучившие друг другу супруги, одинокие командированные провинциалы, страстные поклонницы и поклонники артистов, зарубежные туристы, иностранные дипломаты и т. п. Если присмотреться повнимательней, то у каждого посетителя свой особый характер, своя линия поведения, отличная от других.

Все это может дать ученикам интересный материал для выполнения заданного упражнения. Образуется цепь небольших эпизодов, в которых по-разному раскроются отношения зрителей между собой и с контролером.

В одном из эпизодов мы видим парня, который поглядывает по сторонам, то и дело переходя с места на место. Он ожидает девушку, опаздывающую по неизвестным причинам. За ним наблюдает блондинка, которая обращается к проходящим с вопросом: нет ли лишнего билетика? Чтобы попасть на спектакль, она специально приехала в Москву из другого города, но знакомые, обещавшие достать билет, оказались бессильными ей помочь. Раздается последний звонок. Контролер торопит публику, предупреждая о начале спектакля. Тогда блондинка обращается к молодому человеку с просьбой уступить ей второй билет. Оглядевшись еще раз по сторонам, он протягивает ей билет. Она стремительно хватает его и открывает сумочку, чтобы расплатиться. Но парень решительно отказывается от денег и, взяв ее под локоть, ведет к входу. Она благодарно улыбнулась, а потом замерла на месте: к ним подбежала запыхавшаяся брюнетка и окликнула парня. Он остановился в растерянности...

Завязался конфликт. Дальнейшее его развитие зависит от того, как будет происходить взаимодействие между тремя партнерами. А это, в свою очередь, определится обстоятельствами, которые необходимо будет уточнить. Может быть, обнаружив, что ее кавалер уступил билет другой девушке, обиженная брюнетка откажется идти с ним в театр. Быть может, блондинка, поняв, в какое затруднительное положение попал парень, вернет ему билет или он предложит им пойти вдвоем. Возможно, что контролерша, сжалившись, пропустит в дверь всех троих, и т. п.

Импровизационный характер упражнения может подсказать самую различную его развязку. Здесь неизбежен момент случайности, который не всегда приводит к самому удачному решению. Но это не умаляет большой пользы импровизации. Она активизирует фантазию, волю и находчивость учеников. Не зная, что произойдет в следующую секунду их пребыва-

ния на сцене, исполнители должны по-настоящему следить друг за другом, находить выход из неожиданных положений, в которые ставят их партнеры. Свойственная импровизации первичность процесса взаимодействия помогает достигать наибольшей органичности поведения.

После исполнения импровизационного упражнения педагог разбирает его, обращая внимание учеников на их удачу и ошибки, на возможные нарушения жизненной логики и органического процесса взаимодействия. Если по ходу работы возникло несколько вариантов развязки конфликта, непременно встанет вопрос: какой из них интереснее и выгоднее? Для ответа на вопрос потребуется определить свое отношение к создавшемуся конфликту между тремя партнерами и дать ему оценку. Можно просто разыграть курьезный случай, происшедший у входа в театр, а можно извлечь из этого случая какую-то мысль, мораль — показать, например, чуткость и воспитанность людей, оказавшихся в затруднительном положении, или, наоборот, осудить их поведение.

Любое разрешение конфликта приведет к переосмыслению всего, что было создано в ходе импровизации. Нельзя подойти к заранее намеченной развязке, если не готовить ее с самого начала, не уточнить в соответствии с ней всех обстоятельств происшествия, взаимоотношений действующих лиц, всех стадий органического процесса их взаимодействия.

Но решение всех этих вопросов относится уже к следующему этапу программы первого курса, где упражнение перерастает в этюд.

РАБОТА НАД ЭТЮДОМ

Что такое сценический этюд, и в чем его отличие от упражнения? Этюд часто отождествляется с упражнением. Но если между ними нет различия, то какой же смысл вводить в театральную педагогику эти два понятия? Тем не менее такие понятия существуют. Они прочно вошли в театральную практику, как и в практику ряда других смежных искусств.

В музыкальной педагогике, например, упражнение предназначено для решения чисто технических задач: достижения беглости, плавности, ритмической четкости, динамического разнообразия и т. п. Этюд же помимо задачи совершенствования исполнительской техники обладает в большей или меньшей степени художественным содержанием, логикой музыкального развития.

Конечно, в каждом искусстве своя специфика, и нельзя механически переносить понятия, выработанные в одной области, в другую. В частности, в отличие от музыкального, сценическое упражнение не ограничивается только чисто техническими задачами, но и включает в себя некоторые элементы творчества. Если музыкальное упражнение точно регламентировано нотным текстом, то сценическое упражнение выполняется, как правило, в порядке импровизации, как отклик на поставленную задачу. Исполнители упражнения свободны в выборе логики действия. Она создается всякий раз заново в зависимости от тех обстоятельств, в которых протекает действие. Сценический же этюд предполагает отобранную и зафиксированную логику развития событий и поведения действующих лиц.

В тренировочных упражнениях на овладение элементами артистической техники еще нет ясно выраженной сверхзадачи. Ее заменяет на первых порах доведенная до сознания учащихся творческая цель: овладеть в совершенстве техникой своей будущей профессии. В основе же этюда непременно лежит художественный замысел и хотя бы простейшая сверхзадача, определяющая сквозное действие. Тем самым из этюда, в отличие от упражнения, исключается элемент случайности в развитии события. Поэтому сценический этюд обладает многими признаками искусства, которые в упражнениях либо совсем отсутствуют, либо возникают как исключение.

В упражнениях импровизационного характера действия будут первичными, в этюдах, где логика действия фиксирована, они носят повторный характер. Поэтому этюд ставит новую задачу. При каждом повторении этюда нужно уметь относиться к хорошо известным фактам, событиям и действиям как к чему-то возникающему впервые, то есть создавать органический процесс в более! сложных условиях.

В упражнениях внимание учеников последовательно фиксируется то на одном, то на другом элементе сценического действия, в этюдах же необходимо одновременное участие всех элементов.

Этюд в этом отношении является связующим звеном между артистической техникой и сценическим методом. Он закрепляет первоначальные навыки работы актера над собой и подводит к следующему большому разделу программы, к работе над пьесой и ролью.

Но в отличие от пьесы, где актер имеет дело с готовым текстом, логикой развития событий и поступков действующих лиц, в этюде ученик сам создает близкую ему логику действия и пользуется для ее выражения собственными словами.

В этюде еще не ставится задача создать типические характеры, перевоплотиться в образ. Исполнители действуют от своего имени в хорошо знакомых им, как правило, жизненных обстоятельствах. Если в процессе работы органично возникнут элементы характерности, то это не должно смущать педагога. Придерживаясь последовательности в процессе обучения актера, нельзя ограничивать в учениках проявление творческой природы. Однако надо помнить, что создавать на основе жизненного опыта собственную логику поведения, быть на сцене органичным, живым — задача сама по себе очень сложная, и успешное решение ее будет уже большим шагом в овладении сценическим мастерством.

Работа над этюдами начинается со второго полугодия первого курса и проходит параллельно с тренировочными занятиями. Но она не должна опережать, а тем более подменять собою тренировку.

Мы приводили немало примеров перерастания упражнения в этюд, показывая, как в процессе работы упражнение постепенно обогащается предлагаемыми обстоятельствами, как уточняется событие, возникает сюжетная канва, определяется творческая цель, намечается линия сквозного действия, отбирается и фиксируется логика поведения действующих лиц. Так, например, от бездейственного стояния на сцене мы намечали путь к созданию этюда о мореплавателе, открывающем новую землю: от зажигания спички — к воплощению подвига Зои Космодемьянской; от слушания уличного шума — к ожиданию кареты «скорой помощи» для спасения тяжелобольного и т. п.

Попробуем на конкретном примере наметить естественные этапы превращения упражнения в этюд. Ученику предлагается совершить простое жизненное действие: найти спрятанную на сцене спичечную коробку. После того как это действие будет выполнено, ему дается задание повторить его с той только разницей, что он уже знает, где находится спрятанный предмет. При повторении ученик обычно теряет первоначальную логику действия и начинает по памяти воспроизводить все запомнившиеся ему движения, то есть внешне изображать поиски спичечной коробки. Педагог помогает исправить допущенную ошибку и пойти по логике действия. Он направляет внимание ученика на воспроизведение процесса поисков потерянной вещи, а не на повторение знакомой мизансцены.

Для укрепления этой логики возникает потребность уточнить цель и обстоятельства, в которых осуществляется действие: что это за предмет, какова его ценность, где, когда, при каких обстоятельствах он потерян и что грозит, если поиски не приведут к желаемому результату.

Если весь вымысел исполнителя сведется к тому, что он ищет спичечную коробку, чтобы закурить, то такое обстоятельство не может повлечь за собой активного действия. Этим вымыслом трудно увлечься. Он не вызовет ярких ассоциаций, не затронет глубоко внутреннего мира художника.

Но если он, подобно герою повести И. Осипова «Неотправленное письмо», заблудился в далекой тайге и может погибнуть от голода и холода или должен зажечь в тылу врага бикфордов шнур, чтобы взорвать железнодорожный мост, то в подобных условиях факт потери спичечной коробки приобретает огромное значение. В этом случае активность действий неизмеримо возрастает.

Таким образом, то, что первоначально осуществлялось как простое жизненное действие, при переключении в плоскость художественного вымысла потребовало внутреннего оправдания и обоснования. Благодаря этому действие приобрело иной характер, обогатилось новым содержанием.

Поиски пропавшего предмета могут быть поручены не одному, а нескольким ученикам, которые будут либо помогать, либо мешать друг другу, вступая во взаимодействие между собой. На первых порах даже целесообразнее создавать парные или групповые этюды, чем этюды одиночные. Необходимо иметь в виду, что монолог — наиболее сложная форма сценического действия, а монолог, предполагающий общение с воображаемыми объектами, — сложнейшая форма словесного действия. Органический процесс успешнее всего поддается изучению и контролю в условиях взаимодействия партнеров, при котором легко образуется конфликт, столкновение противоборствующих сил, чередование моментов восприятия, оценки и воздействия.

Углубление этюда не всегда означает осложнение и развитие его по линии фабулы. Напротив, следует отдавать предпочтение простейшим сюжетным построениям, не загружая их чрезмерным обилием фактов. Важно, чтобы содержание этюдов черпалось из жизненных наблюдений учеников. К сожалению, многие темы этюдов возникают не из личных эмоциональных воспоминаний, а от подражания театру, кино, от сложившихся этюдных штампов. Это часто происходит оттого, что начинающих актеров заставляют выступать в несвойственной им роли драматургов. Их толкают на путь литературного сочинительства, придумывания драматических сюжетов.

Но пьески, сочиненные учениками, представляют собой в большинстве случаев самостоятельную драматургию низкого качества, на которой трудно обучать мастерству и воспитывать художественный вкус. Поэтому к этюдной работе лучше подходить не от сцена-

риев, сочиненных учениками, а от развития и углубления наиболее удачных упражнений, рожденных импровизационным путем. Только тогда установится прямая, непосредственная связь между двумя этапами работы - тренировочным и этюдным.

Возможны и другие пути работы над этюдом. Сюжеты школьных этюдов могут быть подсказаны произведениями драматургии или беллетристической литературой. Предположим, что по ходу упражнений на действия с воображаемыми предметами кто-то из студентов взял на себя роль парикмахера, бреющего очередного клиента. После того как он овладеет физическими действиями, свойственными парикмахеру-профессионалу, ему предлагается развить исполняемое упражнение, найти для него увлекательную творческую задачу.

Нередко исполнители вводят в упражнение такие предлагаемые обстоятельства, которые не развивают действия, а уводят от него. Например, парикмахер и клиент оказались старыми фронтовыми друзьями и предались воспоминаниям, которые стали главным фокусом этюда. Такое развитие упражнения чаще всего приводит к «словоговорению», при котором заданное действие становится уже помехой.

Другое дело, если подсказать исполнителям обстоятельства бритья из «Севильского цирюльника», где Фигаро отвлекает своего клиента, доктора Бартоло, от того, что происходит за его спиной. Он не дает доктору обернуться, чтобы тот не увидел свою воспитанницу, кокетничающую с графом Альмавива, а в момент их поцелуя брызгает ему в глаза мыльной пеной. Оставаясь самими собой в близких им жизненных обстоятельствах, ученики могут позаимствовать у Бомарше материал для развития этюда. Не обязательно воспроизводить всю сложность обстоятельств и образов комедии Бомарше, но можно воспользоваться какой-либо одной сюжетной ситуацией. В данном случае я брею клиента, не давая ему увидеть того, что происходит за его спиной. Такой подсказ возможен и со стороны педагога. Но процесс создания этюда должен быть, как правило, самостоятельной работой учеников под контролем педагога, а не работой педагога, принимающего на себя функции драматурга и постановщика. Иначе теряется смысл этюдной работы.

В первое время ученики не испытывают еще потребности в углублении этюда. Их больше интересует внешняя сторона, то есть фабула, которую они иллюстрируют своей игрой. Но, как уже было сказано, этюд должен содержать, хотя бы в зародыше, все элементы художественности, присущие произведению сценического искусства. Исполнение этюда требует не только известной технической подготовленности, умения воспроизвести в сценической форме то или иное жизненное наблюдение, но и правильно объяснить его, выразить к нему свое отношение. В этом раскроется кругозор ученика, его мировоззрение, художественный вкус.

Цель этюдной работы заключается не только в развитии необходимых актеру профессиональных качеств,— она может иметь большое воспитательное значение. Ученикам приходится серьезно задуматься и над идейным содержанием своего творчества. Нельзя признать хорошим тот этюд, который технически исполнен безукоризненно, но не содержит никакой нравственной идеи. Забота о качестве этюда начинается с выбора темы, сюжета и завершается определением его идейной цели (сверхзадачи), хотя бы элементарной. Как то, так и другое должно помогать формированию передового мировоззрения, препятствовать проникновению в работу учеников пошлости, дурновкусия, циничного отношения к жизни. Этюд, не обогащенный содержательным вымыслом, недоработанный по действию, лишенный сверхзадачи, принесет больше вреда, чем пользы. Он приучает к поверхностности и приблизительности в решении творческих задач. Станиславский учит, что «этюд сам по себе, сам для себя не может иметь ни смысла, ни жизни. В предлагаемом способе все этюды, даже самые маленькие, будут однажды и навсегда оживляться изнутри сверхзадачей и сквозным действием» (т. 3, с. 395). Малосодержательный этюд, этюд с «мелким дном» быстро приедается, и тщательная отработка его становится бесполезной.

В педагогической практике воспитательное значение этюда понимается иногда упрощенно. Оно сводится к выбору тематики, и упускается главное: сверхзадача этюда. Отсюда возникают всякого рода ограничительные тенденции. Считается, что показ отрицательных сторон человеческого характера не способствует формированию передового мировоззрения и что воспитывать студента можно только на положительных примерах.

В некоторых программах и методических пособиях решительному осуждению подвергаются такие, например, этюды: «Студент проспал и не пошел в институт. Чтобы оправдать свое отсутствие, он прикинулся больным и вызвал врача. Врач ставит ему градусник. Студент наколачивает его. Ртуть поднимается и показывает повышенную температуру. Обманутый врач выдает студенту справку об освобождении».

Можно согласиться, что подобного рода этюды не должны иметь места в театральной школе, но не потому, что действующие лица плохо себя ведут, проявляют дурные наклонности. Нельзя психологию действующих лиц отождествлять с психологией исполнителей. Порочность этих этюдов в том, что в них нет сверхзадачи, отсутствует нравственная цель.

Опираясь на тот же материал, можно найти способ создать более содержательный этюд. Для этого нужно поставить перед исполнителями вопрос: а как они сами относятся к поступкам своих героев? Что они хотят сказать этюдом? Если смысл этюда сводится к тому, чтобы показать, как обмануть врача, то такая безнравственная цель не может быть сверхзадачей творчества. Если же исполнители этюда собираются осудить симулянтство, то этой задаче и нужно подчинить весь этюд. Она направит фантазию исполнителей по новому руслу.

Важно, чтобы, определив свое отношение к сценическим событиям, ученики сами находили сверхзадачу этюда, не придумывали ее, а умели бы выводить из самого драматического конфликта. Привнесенная извне, рассудочная, декларативная сверхзадача не сможет воплотиться, если в самом действии нет для этого достаточного материала или, еще того хуже, если этот материал противоречит сверхзадаче.

Педагог и режиссер Б. И. Вершилов приводит убедительный пример создания этюда на ложной драматургической основе. «Однажды студентам Театрального училища,— пишет он,— был предложен такой этюд: в оккупации, в соседней комнате фашистский офицер пристает с недвусмысленными ухаживаниями к девушке; она вынуждена терпеть, так как сопротивление грозит всяческими бедами ее близким. Ей удалось на минутку вырваться и зайти сюда в комнату отдохнуть, прийти в себя. «Вы чувствуете на себе следы его грязных объятий»,— подсказывает педагог. Но слышен зовущий голос офицера. Девушка встает, оправляет прическу, платье... И тут замечает бутылку, бокалы. Тогда она наливает в них вино, высыпает в один из бокалов яд, уносит их в соседнюю комнату.

На первый взгляд сюжет и тема вполне удовлетворительные: есть как будто благородная патриотическая идея, есть возможность построить действенную линию поведения, определить сквозное действие; наконец, в этюде есть событие, меняющее ход сцены.

Но предлагаемые обстоятельства столь сложны, они требуют столь детального оправдания (почему все-таки пошла на флирт с фашистом, а не воспротивилась? откуда взяла яд? для чего он был припасен? и т. д.), что исполнитель перестает быть точным, конкретным и приходит к схеме, игре «вообще», игре «чувств», настроений, состояний...

Студентке никогда не приходилось встречаться даже с отдаленными явлениями, напоминающими данное событие. Следовательно, ей придется (как она и сделала) скопировать актрису из виденного кинофильма или спектакля, «обогадив» свою игру мелодраматическими штампами»⁹.

Этот пример доказывает, что даже самая ортодоксальная идея не в силах уберечь ученика от вывиха, если материал этюда берется не из хорошо знакомой жизни, а от условной драматургической схемы, от литературных и театральных трафаретов.

Многие недостатки этюдной работы проистекают от двух весьма распространенных ошибок методического характера. Первая из них заключается в преждевременном, недостаточно подготовленном переходе от упражнения к этюду, еще до того как ученики добьются ощутимых результатов в овладении элементами органического действия, приобретут первоначальные навыки в области артистической техники. Не утвердившись как следует на правильных творческих позициях, ученики при решении новой, более сложной педагогической задачи неизбежно соскользнут на самый легкий и доступный им путь актерского наигрыша, внешнего изображения фабулы. Если в этом случае они и приобретают какие-то технические

⁹ Вершилов Б. И. Работа над этюдами.— Б кн.; Проблемы творческого воспитания актера. М., ВТО, 1959, с. 53.

навыки, то главным образом ремесленного порядка. Эти навыки не помогают, а препятствуют овладению техникой живого органического творчества.

Другая серьезная опасность кроется в характере самой работы над этюдами. О ней в свое время предупреждал Станиславский: «Некоторые преподаватели слишком увлекаются количеством сделанных этюдов, а не их качеством. Следует помнить, что только второе, то есть качество этой работы, а не количество сделанных этюдов, важно. Пусть лучше сделают только один этюд и доведут его до самого последнего конца, чем сотни их, разработанных лишь внешне, по верхушкам. Этюд, доделанный до конца, подводит к настоящему творчеству, тогда как работа по верхушкам учит халтуре, ремеслу» (т. 3, стр. 410).

Кроме этюдов одиночных или парных целесообразно создавать и групповые этюды, объединяющие весь курс. Помимо воспитательного значения такой коллективной работы массовый этюд ставит перед его исполнителями и новые художественные задачи: умение найти свое место в общей художественной композиции, определить логику своего поведения в массе, когда нужно — привлечь к себе всеобщее внимание или, напротив, стать незаметным, стушеваться, отступить на второй план и т. п. Массовый этюд дает удобный повод и для первого ознакомления с некоторыми элементами воплощения, о которых будет подробно сказано в связи с изучением программы второго курса. Это вопросы пластической выразительности, темпа и ритма, группировок и мизансцен.

Сошлемся на пример такого общекурсового этюда. Действие происходит на перроне вокзала, перед отправлением дальнего поезда. Исполнители этюда делятся на уезжающих, провожающих и обслуживающих их: проводник, проверяющий билеты, носильщик, продавщица мороженого. Этюд сложился из упражнений импровизационного характера. Каждый из учеников находил собственное решение общего для всех задания. На перроне вокзала появлялись друг за другом расстающиеся влюбленные, ссорящиеся супруги, школьные товарищи, с музыкой и песнями провожающие своих одноклассников на: целину, родители, впервые расстающиеся с дочерью, безбилетник, пытающийся обмануть бдительность проводника, курортники, забывшие дома путевки, продавец фруктов, уговаривающий проводника погрузить в вагон; пустые ящики, подвыпивший командированный, пытающийся завязать знакомство, и т. п. Из множества импровизаций отбирались наиболее удачные для включения их в этюд. Его сюжетное развитие, последовательность действий и обстоятельства были точно оговорены и установились. Постепенное нарастание активности действия достигалось тем, что по радио объявлялось время, оставшееся до отхода поезда. Первое объявление было дано за пять минут, второе, после которого провожающие должны покинуть вагон, — за две, и наконец поезд тронулся.

При отработке этюда отдельные составляющие его эпизоды переплелись между собой и образовали правдоподобную картину жизни железнодорожного перрона перед отходом поезда. На фоне вокзальной суеты основным исполнителям этюда удалось передать атмосферу расставания близких людей, в которой яснее проявляются истинные привязанности и договариваются до конца самые сокровенные признания. У зрителей рождалась мысль, что разлука физически разъединяет и в то же время духовно сближает людей, укрепляя невидимые внутренние связи.

Работа над этюдами не должна ограничиваться рамками первого курса. Для актера этюд — это воплощенные в действиях жизненные наблюдения, которые постоянно обогащают и совершенствуют творчество художника. Этюды нужны не только для школьной работы, но и на протяжении всей артистической жизни. Кроме того, объем программы первого курса по овладению элементами артистической техники настолько велик, что при добросовестном ее выполнении к этюдам можно подойти лишь во втором полугодии. Нельзя рассчитывать, что студенты первого курса смогут за одно полугодие глубоко овладеть техникой создания этюдов. Именно поэтому Станиславский настаивал на продолжении этюдной работы на втором курсе, когда приобретенные учениками навыки позволят им достигать в этой области более значительных творческих результатов.

ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

Экзаменационные требования вытекают из педагогической задачи первого курса: уметь совершать на сцене простейшие органические действия в близких ученику обстоятельствах.

После первого полугодия еще рано подводить итоги по освоению артистической техники, необходимой для осуществления органического процесса. За такой короткий срок приобретаются лишь самые первоначальные технические навыки, которые не успевают еще как следует закрепиться. Поэтому целесообразно заканчивать полугодие не экзаменом, а контрольным уроком, составленным из упражнений различного типа, пройденных за первый семестр.

Контрольный урок нужно проводить как очередное тренировочное занятие, а не как специально срежиссированный и отрепетированный показ. Превращение контрольного урока в сценическое представление направляет внимание педагогов и учеников на демонстрацию результата, в то время как задача такого урока — раскрыть процесс овладения элементами артистической техники. Ученикам, делающим первые шаги в искусстве, еще трудно осуществлять органический процесс в условиях повторности творчества. Непроизвольные рефлексивные отклики на задания педагога в импровизационных упражнениях, при многократных их повторениях, превращаются в сознательно выполняемые по мышечной памяти жесты, интонации, мизансцены. От этого легко теряется свежесть исполнения, и ученики переходят на изображение действий.

На контрольном уроке, как и на обычных тренировочных занятиях, должны преобладать упражнения импровизационного характера. В них наиболее отчетливо проявляется способность учеников по-настоящему ориентироваться в заданных обстоятельствах, оживлять их собственным вымыслом и осуществлять действие, соблюдая все стадии органического процесса.

Если на контрольный урок выносятся и заранее отработанные упражнения и простейшие этюды, то они требуют к себе особого педагогического подхода. Чтобы сохранить органичность действия, надо периодически обновлять условия их осуществления, вводить в упражнения новые творческие «манки». Предположим, ученик пришивает пуговицу воображаемой иглой и ниткой. Педагог может подсказать ему по ходу исполнения, что игла выскользнула из пальцев или оборвалась нитка, и эти маленькие неожиданные препятствия могут дать новый толчок воображению, оживить действие.

Содержание и форма контрольного урока могут быть самыми разнообразными. Пример проведения его дается в главе «Туалет актера».

В конце первого года обучения проводится экзамен, который должен показать, насколько глубоко усвоена программа первого курса и в какой мере студенты подготовлены для перехода к новому этапу овладения актерским искусством. Обычно на этот экзамен выносятся только этюды, а тренировочные упражнения в экзаменационные требования не включаются. На практике это приводит к ослаблению внимания к тому, что составляет главное содержание работы первого курса. Сосредоточившись на подготовке этюдов, педагоги часто забрасывают тренировку. Но, прекратив ее однажды, потом уже трудно вернуться к ней и ввести в режим повседневной работы.

Неоправданная поспешность в изучении основ артистической техники, стремление как можно скорее разделаться с тренингом и перейти к работе над ролью на деле приводит к замедлению учебного процесса. Вместо того чтобы переключить внимание на изучение сценического метода, педагоги вынуждены будут постоянно возвращаться к вопросам техники актера либо встать на компромиссный путь натаскивания, искусственного форсирования конечного результата творчества. Поэтому не случайно Станиславский требовал, чтобы на экзаменационную сессию выносились как тренировочные упражнения, так и этюды, выросшие на их основе.

Показателем качества этюдной работы на первом курсе является степень достижения в них органичности действия, а не занимательность фабулы или режиссерско-постановочное решение. Как уже было сказано, помощь педагога в подготовке этюдов не должна подменять

собой инициативу студентов. Это тот вид учебной работы, который должен опираться на самостоятельное творчество учеников. Необходимо избегать того досадного положения, когда при показе этюдов экзамен держат не столько ученики, сколько педагоги.

Кроме контрольных уроков и экзаменов по основам актерского искусства проводятся контрольные уроки и экзамены по технике речи, по танцу и основам сценического движения. Они позволяют оценить успехи студентов в освоении этих специальных дисциплин и в преодолении ими индивидуальных недостатков голоса, дикции, произношения, походки, выправки и т. п. Результаты годичной работы должны получить отражение в индивидуальной карточке студента. Их необходимо учитывать при окончательном решении вопроса о целесообразности его дальнейшего пребывания в школе.

Экзамены по основам актерского искусства и смежным дисциплинам целесообразно использовать не только для контроля успеваемости учеников, но и для иных педагогических целей. Они должны помочь закрепить приобретенные студентами навыки. Для этого желательно показать работу первого курса не только экзаменационной комиссии, но и широкой зрительской аудитории. Ведь конечная задача упражнений и этюдов — научить органично действовать начинающих актеров не в привычной обстановке школьного урока, а на сцене, в условиях публичного творчества. Существует принципиальное различие между «комнатным», репетиционным и сценическим самочувствием, возникающим в результате встречи актера со зрителем. Поэтому встречи со зрителем должны входить в программу профессионального воспитания актера начиная с первого курса. Показ школьной программы зрителю должен быть хорошо продуман и организован. Он может сопровождаться объяснениями педагога и носить характер иллюстрированного доклада о работе театральной школы. Примером построения такого иллюстрированного доклада может служить написанная Станиславским «Инсценировка программы Оперно-драматической студии».

ВТОРОЙ КУРС

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Воспитание актера школы Станиславского предполагает правильное сочетание работы над собой с работой над ролью. Начиная со второго курса эти две линии должны идти параллельно, укрепляя и обогащая друг друга. Продолжая работу по овладению элементами артистической техники, студенты приступают к изучению сценического метода. Если на первом курсе они учились действовать в пределах собственной жизненной логики и близких им обстоятельств, то на втором уже встречаются с авторским текстом, с логикой поведения действующих лиц в обстоятельствах, созданных драматургом. Научиться действовать в обстоятельствах, предлагаемых автором, — вот главная задача второго года обучения. Изученный на первом курсе органический процесс действия будет протекать теперь в более сложных условиях, что потребует от ученика и более высокой техники. Поэтому тренировочная работа должна быть направлена, с одной стороны, на закрепление и углубление ранее пройденного, а с другой — на освоение новых элементов артистической техники. Станиславский назвал их элементами воплощения и относил ко второму году обучения.

Переход к авторскому тексту — это новый этап работы, связанный с овладением техникой словесного действия. Словесное действие или, точнее, словесное взаимодействие — трудное искусство, которое постигается годами учебы и тренировки. Основы его должны быть тщательно изучены в театральной школе.

Предполагается, что умение действовать словом приходит в результате занятий с педагогом по технике речи. Но техника речи это то общее, что в равной мере необходимо как актеру, так и оратору, диктору, чтецу, педагогу, то есть каждому, кто имеет дело с живой речью. У актера же, кроме того, существует и свой особый подход к слову, вытекающий из природы сценического искусства. Эта Специфика актерской речи раскрывается в словесном взаимодействии партнеров на сцене. Взаимодействие словесное нельзя оторвать от взаимодействия физического, преподавать его отдельно от мастерства актера. Это единый процесс, не поддающийся членению. Поэтому не может быть разных специалистов по физическому и по словесному действию.

Преподавателям мастерства актера нужно вернуть утерянную инициативу в обучении технике словесного взаимодействия, рассматривая ее как неотъемлемую часть курса «Основы актерского искусства». Они должны заботиться о том, чтобы на всех этапах работы сохранять и укреплять живой органический процесс словесного взаимодействия, так как доклад роли, декламация, ложный пафос, механическое пробалтывание слов появляются там, где этот процесс нарушен. Той же задаче должно быть подчинено и преподавание техники сценической речи, преподаватели которой являются ближайшими помощниками педагога по мастерству.

Творчество актера воплощается не только в слове, но и в движении. Этим объясняется особое внимание, уделяемое в театральной школе воспитанию и развитию телесного аппарата актера. Уже с первого года обучения вводятся занятия спортом, гимнастикой, танцами. На втором году возникают более сложные задачи пластического воспитания, которые решаются специалистами — преподавателями так называемых «движенческих» дисциплин.

Не вдаваясь в рассмотрение профессионально-технической стороны этих дисциплин, мы касаемся лишь тех общих требований, которые следует к ним предъявить с позиций искусства драматического актера. Можно воспитать изящного танцора и ловкого гимнаста, которые окажутся беспомощными и физически скованными при исполнении роли. Это происходит в тех случаях, когда танцевальные и пластические навыки вырабатываются сами по себе, вне органической связи с внутренней стороной творчества. Для актера школы Станиславского каждый жест и телодвижение нужны не сами по себе, а лишь как воплощение духовной жизни роли, как внешнее выражение действия.

Задачи пластической культуры актера тесно переплетаются с задачами музыкально-ритмического воспитания, которые незаслуженно выпали из учебных планов многих теат-

ральных школ. Особого внимания заслуживает проблема овладения темпом и ритмом действия, которые в равной мере связаны как с внутренними, так и с внешними элементами артистической техники.

К элементам сценического воплощения Станиславский относил также «группировки и мизансцены». По его мнению, актер должен уметь наиболее целесообразно и выразительно располагаться в сценическом пространстве, раскрывая в группировках и мизансценах смысл происходящих событий.

Принято считать, что вопросы мизансцены и группировок — область постановочного искусства и входят исключительно в компетенцию режиссера. Актер же должен быть исполнителем режиссерской мизансцены, а не творцом ее. На этом основании техника группировок и мизансцен нередко исключается из системы актерской тренировки; она изучается лишь на режиссерских факультетах.

Но мизансцена и группировка — важнейшие элементы актерской выразительности. Они имеют прямое, непосредственное отношение не только к режиссуре, но и к искусству актера. Актер не может быть безразличным к внешней форме сценического воплощения роли, к тому, как его творчество воспринимается зрителем. Кроме того, мизансцена не только конечный результат творчества. Удачно найденная мизансцена может стать и возбудителем творчества, помочь актеру ощутить правду своего сценического бытия. И наоборот, мизансцена, не отвечающая внутренним побуждениям актера, способна породить ложное самочувствие, помешать органическому творчеству.

Наряду со словом, движением, темпо-ритмом, мизансценой в систему Станиславского вошла и характерность — как один из важнейших элементов творческого воплощения роли. Способность придать образу индивидуальные, неповторимые черты — это не только свойство актерского дарования, но и результат определенного технического умения, которое достигается тренировкой.

Исключение характерности из работы актера над собой объясняется нередко упрощенным пониманием системы Станиславского как системы переживания, имеющей дело только с внутренними элементами творчества. Считается, что предложенный Станиславским подход к роли «от себя» снимает якобы с актера заботу о характерности и перевоплощении, которые должны складываться произвольным, интуитивным путем. Отсюда родилось ошибочное мнение, что проблема характерности утратила свое значение и, работая по системе, можно вообще обойтись без характерности.

Станиславский и Немирович-Данченко вели борьбу с внешним изображением характерности, с представлением образа, но всегда искали приемы органического создания образа и присущей ему характерности. Они никогда не утверждали, что овладение характерностью происходит только интуитивно и не требует со стороны актера ни сознательных усилий, ни технических приемов, ни специальных поисков. «У нас в театре актеры постепенно бросили искать характерность. Очень жалко, — говорил Немирович-Данченко. — В первые десять лет Художественный театр был чересчур занят поисками характерности: пока не выдумает актер какой-нибудь кривой нос, или что он моргнет как-то особенно... или найдет характерность в пальцах, — до тех пор не пойдет играть. Это было вредное увлечение. Искали не внутреннюю, а внешнюю характерность. А потом эти искания характерности постепенно бросили. Еще и еще раз повторяю, что наш коллектив, отлично разработавший искренность, простоту, источник «от себя»... оставил в стороне искание характерности¹⁰.

Станиславский разрабатывал технику овладения характерностью и вводил ее в педагогическую практику. Об этом, в частности, говорит опыт его работы в Оперно-драматической студии. Не случайно также он включил главу «Характерность» в книгу «Работа актера над собой». Поэтому, излагая педагогические принципы школы Станиславского, нельзя обойти и вопрос характерности.

На втором курсе продолжается дальнейшее углубление и совершенствование всех элементов артистической техники как в отдельности, так и в сочетании друг с другом. Это до-

¹⁰ Стенограммы репетиций: «Банкир», 31 мая 1937 г., и «Русские люди», 22 октября 1941 г. (Музей МХАТ. Архив Н.-Д.).

стигается при помощи систематических упражнений, составляющих содержание класса тренинга и муштры, или, как еще называл его Станиславский, — «туалета актера». В «туалет актера» постоянно вводится и новый материал, связанный с изучением элементов воплощения, то есть упражнения по словесному взаимодействию и технике речи, по движению, пластике, ритмике, манерам, по мизансценам и группировкам, по элементам характерности и т. п. «Туалет актера» помогает усовершенствовать природные качества, отработать элементы артистической техники до степени подсознательного, рефлексивного пользования ими в процессе сценического действия. В этом главный смысл тренировочной работы.

Кроме работы над собой на втором курсе ученики вплотную подходят ко второй части программы, к работе актера над ролью. Этот процесс, по существу, начался уже на первом курсе. При создании этюдов собственного сочинения впервые возникли такие понятия, как сценическое событие, конфликт, предлагаемые обстоятельства, и сложились первые представления о сквозном действии и сверхзадаче.

Наиболее содержательные этюды первого курса надо по возможности доводить до степени художественной завершенности, не бросая их на пороге второго года обучения. Необходимо все время углублять и конкретизировать идейное содержание (сверхзадачу) этюда, добиваться в нем более отчетливого проведения сквозного действия, выразительной и отборанной логики поведения исполнителя в предлагаемых обстоятельствах.

Подобно тому как взыскательный художник делает десятки, сотни зарисовок, этюдов с натуры, прежде чем воплотить свой художественный замысел в картине, так и артист должен «набить руку» на этюдах, в которых воплощались бы его жизненные наблюдения. Этюды следует рассматривать как средство достижения художественного мастерства; они необходимы на всех этапах обучения актера.

Наряду с уже знакомыми нам по первому курсу этюдами собственного сочинения на втором курсе возникает и новый тип этюдов на литературной основе. Это инсценированные рассказы или отрывки из пьес, повестей и романов, имеющие хотя бы относительную внутреннюю законченность.

В отличие от первого курса, где студенты овладевали органическим процессом действия в условиях собственного вымысла, пользуясь для этого своими словами и своей логикой поведения, в этюдах на литературной основе надо поверить в правду предлагаемого художественного вымысла, зажить им, оправдать авторский текст, насытив его своими живыми видениями, ощущениями и помыслами. Студенты должны научиться самостоятельно создавать логику действия в обстоятельствах роли, постепенно сближая ее с логикой действия образа. А для этого необходимо уметь верно определять сценическое событие, вскрывать конфликт. Литературный материал потребует также воспроизведения элементов характерности.

Но найти характерность исполняемой роли еще не означает создать сценический образ. Во всяком хорошем литературном и сценическом произведении образ непременно раскрывается во времени, формируется на всем протяжении романа, пьесы или спектакля. Отдельно взятый из пьесы эпизод или фрагмент из беллетристического произведения будет определять лишь один из моментов жизни роли.

Можно, например, сыграть сцену из первого акта «Отелло», где раскрывается любовь мавра к Дездемоне, но нельзя на ее основе создать трагический образ ревнивца. Для этого любовь Отелло должна пройти множество испытаний, которые возникают по ходу развития трагедии.

Некоторые характерные черты Чацкого можно уловить и воплотить в своем поведении при первом же появлении его в гостиной Софьи, но образ вольнолюбивого и неподкупного в своих убеждениях человека начнет складываться лишь в его конфликте с фамусовским обществом и получит завершение только в конце комедии, вместе с последней произнесенной им репликой.

Образ — это не статический портрет персонажа, вылепленный актером и продемонстрированный им в каком-либо сценическом отрезке, а воплощение всего сквозного действия роли, которое развивается подчас сложными, извилистыми путями.

Кроме того, законченный сценический образ может сложиться лишь в результате точного учета всего комплекса предлагаемых обстоятельств пьесы и роли, во всей их жизнен-

ной, социальной, исторической конкретности, включая особенности авторского стиля и жанра произведения. Но это уже задача не второго, а третьего года обучения. Если уже на втором курсе удастся понять всю сложность предлагаемых обстоятельств пьесы и создать типичный образ — тем лучше. Но воплощение образа нельзя делать программным требованием этого курса.

На втором году обучения студенты должны воспроизвести логику борьбы в сценическом событии и выполнить искренне, от своего лица действия, без которых это событие не может осуществляться. Добиться этого — значит успешно выполнить программу курса.

Подготовка этюдов на литературной основе осуществляется под руководством педагога, но она не должна превращаться в постановочную работу педагога, где студентам отводится роль пассивных исполнителей режиссерских заданий. Главная педагогическая задача этюдов на литературном материале — овладеть навыками самостоятельной работы актера над ролью.

Метод работы над ролью последовательно излагается в программе третьего курса. Для литературных этюдов, естественно, не может существовать другого метода. Поэтому следует воспользоваться теми правилами, которые рекомендуются для работы над ролью, оставаясь при этом в рамках педагогической задачи второго курса.

СЛОВЕСНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Овладение процессом физического взаимодействия естественно подводит нас к новому, большому разделу артистической техники — к взаимодействию словесному.

Чтобы сосредоточить внимание учеников на изучении физической природы живого органического общения, мы в упражнениях и этюдах первого курса умышленно избегали слов или пользовались ими только в тех случаях, когда без них нельзя было совершить действия. Но вот наступает момент, когда правильно налаженное физическое взаимодействие неизбежно тянет за собой словесное общение.

Слово становится необходимым средством воздействия на партнера, передачи ему своих образных представлений, мыслей и чувств. Тогда не следует искусственно задерживаться на бессловесных физических действиях и смелее вводить слово в этюдную работу.

В упражнениях и этюдах собственного сочинения, взятых из близкой и хорошо знакомой нам жизни, слова рождаются сами собой, по ходу живого взаимодействия партнеров. Пока упражнения сохраняют импровизационный характер, органичность процесса достигается сравнительно легко.

Правда, и тут не обходится без нарушения жизненных норм; ведь ученики действуют не в реальных, а в вымышленных обстоятельствах и на глазах у зрителей (педагогов и товарищей), то есть действуют напоказ. От этого усиливается самоконтроль, появляется скованность, чрезмерная осторожность в произнесении слов либо, наоборот, излишняя развязность и неумеренное словоговорение. С этими недостатками нужно бороться, наталкивая учеников на укрепление активности и действенности диалога, требуя от них ясности и отчетливости произношения и пресекая ненужное многословие.

Еще большая трудность возникает при переходе от импровизационного упражнения к этюду с зафиксированным текстом. «Тут происходит неожиданное,— говорит Станиславский.— Свой этюд, свои слова становятся ученикам почти чужими и начинают произноситься не с живыми человеческими, а с условными актерскими интонациями... При этом происходит разъединение текста от подтекста, отчего слова становятся пустыми, бездушными, холодными, не согретыми изнутри, не оправданными мыслью, формальными. Так создается вывих и произвольное словоговорение, опережающее работу мысли, чувства, воли и всех душевных элементов. Они плетутся за механически произносимым словом, как пешеход за поездом железной дороги, без всякой надежды опередить их» (т. 3, стр.438—439).

Быть может, изображенная Станиславским картина актерской беспомощности при произнесении фиксированного текста относится лишь к малоодаренным актерам и не касается талантливых? Конечно, талантливые легче преодолевают препятствия, но каждый артист независимо от степени его дарования сталкивается с одними и теми же закономерностями искусства, с одними и теми же трудностями в овладении своей профессией.

Одна из самых больших трудностей в исполнительском искусстве актера связана с законом повторности творчества.

Первое произнесение произвольно возникшего в упражнении текста — это почти жизнь. Повторение его, при котором заученный текст должен произноситься как бы впервые,— это уже искусство. Необходимость произносить однажды и навсегда установленный текст приводит к нарушению органики. Если не добиваться от ученика живого, произвольного рождения слов при работе над этюдом, оставляя без внимания нарушение органического процесса, то впоследствии, при переходе к тексту роли, справиться с этой задачей будет еще трудней. Ведь «если вывих получается даже в этюде с зафиксированным текстом самого творящего,— продолжает Станиславский,— то такой же вывих еще более возможен в роли с чужими словами автора. Эти слова часто насильно, наскоро вызубриваются исполнителем, без предварительного создания внутреннего подтекста.

Чем развитее механическая память, тем этот процесс сильнее овладевает актером, а чем сильнее он им овладевает, тем еще больше развивается и изоцряется механическая сторона процесса. В конце концов доходит до того, что актер теряет способность говорить на сцене

по-человечески, и тогда устанавливается условная речь, выработанная актерским ремеслом. Она сама собой механизмуется от частого повторения» (т. 3, стр. 439). Не полагаясь на случайное озарение, актер должен уметь чужие, заданные слова сделать своими, внутренне необходимыми, насытить авторский текст живым актерским подтекстом.

С помощью специальных тренировочных упражнений, вводимых в «туалет актера», ученики постепенно овладевают техникой словесного взаимодействия.

Умение слушать и слышать

Основная форма сценической речи — диалог. Диалог не есть говорение слов по очереди, а словесная борьба, требующая прежде всего острого восприятия партнера. Поэтому умение говорить на сцене неотделимо от умения слушать, а слушать — это не только воспринимать звуки, но и проникать в смысл произносимых партнером слов.

Не все актеры обладают таким умением. Многие слушают, но не слышат, то есть не воспринимают того, что и как им говорят. В этот момент они заняты собой и готовятся к ответной реплике, для которой у них уже заранее припасены соответствующие краски и голосовые интонации. Такие актеры ожидают конца слов партнера, чтобы переключить все внимание зрителя на себя. Но это уже не словесное действие, а ремесленное обыгрывание текста вне ощущения партнера и сценических обстоятельств. При таком подходе к слову ни о каком органическом процессе не может быть и речи.

Чтобы научиться слушать и слышать на сцене, нужно опереться на такие упражнения, которые заставляли бы актера внимательно следить за действиями, мыслями и интонациями партнера, учитывая малейшие их изменения. Отталкиваясь от какой-нибудь реальной жизненной ситуации, педагог может незаметно втянуть учеников в словесную борьбу. Уловив, например, какое-либо нарушение дисциплины на уроке, он делает выговор студенту, вынуждая его извиняться или оправдываться. Если же не найдется реального повода, чтобы завязать такой диалог, его можно придумать. Предположим, на уроке между преподавателем и учеником произошел такой диалог:

— Иванов, что вы вчера натворили?

— Натворил... Вчера?

— Да, вчера, после занятий.

— Ничего... А что вы имеете в виду?

— Говорят, что вы затеяли скандал около театра и ввязались в драку.

— В драку?! Да кто вам это сказал?

— Не важно... Но имейте в виду — для вас это плохо кончится.

— Позвольте, это же недоразумение! Я вчера не был около театра.

— А где же вы были?

— Мы гуляли в парке, катались на лодке...

— Катались на лодке?... Так ли это?

— У меня есть свидетели... (Некоторые из присутствующих встают на его защиту, говорят, перебивая друг друга.)

— Ну хорошо, садитесь. Мы в этом разберемся... (Возбужденные и неудовлетворенные ученики садятся.)

Тогда педагог объявляет, что это всего лишь розыгрыш, который понадобился ему для упражнения. Затем он предлагает вспомнить произнесенные слова и точно их повторить. (Свою роль в этом диалоге педагог может передать любому из учеников.)

Чем точнее будут стараться ученики воспроизвести по памяти испытанные ими ощущения, прозвучавшие интонации, паузы, жесты, которые произвольно возникли по ходу импровизированного диалога, тем дальше они будут уходить от живого, органического действия.

Пусть ученики на собственном опыте убедятся, что произвольно воспроизвести чувства недоумения, обиды, протеста, возмущения, которые родились у них сами собой, — практически невозможно. Нельзя также произвольно воспроизвести охватившее их тогда нервное

возбуждение, учащенное биение сердца, быть может, бледность, покрывшую лицо, и т. п. Точно так же невозможно восстановить на основании мышечной и слуховой памяти внешнюю форму действия (жесты, мимику, интонации) без ущерба для его внутренней сути, ибо, по существу, однажды возникшая форма действия неповторима и попытка точного ее воспроизведения убивает само действие.

Чувства неподвластны нашей воле, их нельзя вызвать по заказу. Поэтому нужно стремиться не к повторению однажды испытанных чувств, а к тому, чтобы зажить вновь зародившимися чувствами. Именно этой задаче и отвечает техника физического и словесного взаимодействия. Она предлагает нам ряд приемов, смысл которых заключается в том, что восстанавливать надо не конечный результат действия, а причины, его породившие.

Прежде всего необходимо проследить ход развития события и логику поведения каждого из его участников. Следует детально проанализировать эту логику, выяснить, как было воспринято неожиданное и незаслуженное обвинение, какие при этом возникли видения (прогулка в парке, катание на лодке), как после более или менее длительного недоумения и непонимания обвиняемый сориентировался и подготовился к самозащите или контрнападению и как, не получив от педагога удовлетворительного ответа, нехотя выполнил его приказание — «садитесь».

Но как бы тщательно ни была воспроизведена и зафиксирована логика словесного взаимодействия, она не приведет к абсолютно точному повторению формы, то есть интонаций, ритма, динамических оттенков речи, сопровождающей ее мимики и движения. К этому и не следует стремиться. В искусстве органического творчества слова рождает «не память рабская, но сердце». А если следовать велению сердца, то одна и та же сцена, как бы точно она ни была срепетирована, не может быть повторена дважды без всяких изменений, точно так же как в исполнении хорошего пианиста одни и те же ноты будут всякий раз звучать несколько по-новому. Всякое упражнение надо строить так, чтобы при повторении учиться исполнять его заново, как бы впервые. Так, например, не меняя текста диалога, сложившегося импровизационным путем, можно всякий раз менять свое отношение к воображаемому событию и делать выговор то в форме резкого осуждения, то мягкого упрека, иронического наставления, холодной отчужденности, сожаления, строгости, сочувствия и т. п. Каждое такое изменение в характере действия должно повлечь за собой соответствующее изменение и в логике поведения партнера, придать новую окраску действиям. Эти изменения отразятся и в интонациях ответов, которые *могут прозвучать как протест против* несправедливого замечания педагога или как попытка оправдаться, переубедить его и т. п. При этом изменится и длительность восприятия, и оценка чужих слов, характер ориентировки в новых обстоятельствах, изменится и тональность и ритм исполнения всей сцены.

Ученикам необходимо ощутить во всей конкретности, что активность нападения определяет и активность обороны или контрнападения, а это, в свою очередь, меняет и тактику нападающего. Как говорил еще Гоголь, — «тон вопроса дает тон ответу».

Речь актера на сцене зависит не только от партнеров, с которыми он вступает в словесную борьбу, но и от окружающей его сценической обстановки, от вымышленных и реальных обстоятельств, которые предшествуют диалогу или сопровождают его. Попробуем вернуться к тому же диалогу преподавателя с учеником, но представим себе, что он происходит с глазу на глаз, без посторонних свидетелей. Что от этого изменится? Несомненно, что выговор в присутствии товарищей чувствительнее. С другой стороны, их моральная поддержка и заступничество может изменить характер диалога. Тот же диалог приобретет большую остроту, если предположить, что ученик, к которому относится замечание педагога, не раз уже нарушал дисциплину и предупрежден, что будет отчислен при первой же провинности.

Актер, подобно светочувствительной пластинке, должен отражать в своем поведении малейшее изменение в сценических обстоятельствах. Нельзя создать образ живого человека, сохранить живые интонации, если раз и навсегда законсервировать свое поведение, не видеть, не слышать и не воспринимать того, что происходит на сцене, не пользоваться новыми раздражителями для освежения роли.

Такой тонкой техникой органического взаимодействия ученик не может овладеть сразу. На первых порах достаточно и того, что он научится вести простейший диалог, выхваченный

из самой жизни, ставя себя в зависимость от партнера.

Приведем пример другого типа упражнения, в котором от изменения обстоятельств меняется характер события, причем текст диалога остается прежним. Тут же в классе коллективно завязывается самый нейтральный разговор, например о погоде:

- Отличный денек сегодня.
- Да, давно уже не было такого солнечного дня.
- Август был отвратительный, но вот сентябрь...
- Сентябрь всегда солнечный и теплый в нашей полосе.
- Настоящее бабье лето.
- Да что вы, бабье лето давно уже прошло.
- Разве? Ну тогда золотая осень.
- Это другое дело.

После коллективного сочинения подобного диалога определяются и записываются на билетах различные обстоятельства, в которых он мог бы быть произнесен. Например: в обстоятельствах первого знакомства, любовного объяснения, расставания перед долгой разлукой, примирения после ссоры, первого выхода на улицу после болезни, неожиданной встречи на дороге и т. п.

Учениками были созданы и другие обстоятельства, такие, как встреча конспираторов, для которых слова «бабье лето» и «золотая осень» не более как пароль; разговор девушки, задержанной за нарушение правил уличного движения, с сопровождающим ее дружинником; встреча двух пенсионеров на прогулке и т. п.

Ученики разбиваются на пары, и каждая пара вытягивает билет. После исполнения упражнения пары меняются билетами, и произнесенный ими диалог приобретает при повторении новый смысл. Ведь каждый из этих вариантов может быть исполнен на тысячу ладов. Если происходит первое знакомство, инициатором которого является он, то она может стремиться к этому знакомству или постараться отвязаться от назойливого собеседника. А от этого будет зависеть и логика поведения партнера. Такой импровизированный диалог может привести к самым различным результатам.

Актер легко становится на проторенный путь повторения некогда удавшихся ему речевых интонаций и приучается слушать самого себя. Система упражнений по словесному взаимодействию должна быть направлена на развитие противоположных навыков, то есть на умение слушать партнера, создавать нормальные условия для зарождения той единственной и неповторимой речевой интонации, которая возникает от правильного взаимодействия с ним и учета сценических обстоятельств. В упражнениях следует особенно дорожить моментом импровизационности и неожиданности, укрепляющими нужные навыки.

Физическое действие — основа словесного действия

Как мы выяснили, умение действовать словом приобретается в процессе живого общения, при котором слова становятся необходимым средством воздействий на партнеров. В этом случае словесные действия не отрываются от физических; они вытекают из них и сливаются с ними.

С первых шагов работы над словом важно, чтобы ученики почувствовали неразрывную связь словесного действия с физическим, а для этого надо дать им такие упражнения, где эта связь обнаруживалась бы особенно наглядно. Пусть, например, ученик, исполняя роль командира, подаст своим товарищам команду «Встать, смирно!» и попробует при этом развалиться в кресле и ослабить мышцы; а подавая команду «Вперед!», чтобы бросить взвод в атаку,— сам будет пятиться назад. При таком несоответствии физических действий со словом команда не достигнет цели. В этих противоестественных условиях можно добиться, скорее, отрицательного, комического эффекта. Подобный прием был использован когда-то при постановке «Вампуки», известной в свое время пародии на оперное представление. Ансамбль пел: «Бежим-спешим, скорей-скорей!», оставаясь в неподвижных позах, что вызыва-

ло смех зрительного зала.

Чтобы слово стало орудием действия, необходима настройка всего физического аппарата на выполнение этого действия, а не только мускулов языка. Когда кавалер приглашает даму на танец, то все его тело в этот момент уже готовится к танцу. Если же при произнесении слов «разрешите пригласить вас» спина его будет опущена, а ноги расслаблены, то можно усомниться в искренности его намерения. Когда человек на словах декларирует что-то, принимает различные словесные решения, но логика его физического поведения противоречит этому, можно с уверенностью сказать, что его слова останутся лишь декларациями, не претворятся в действие.

Тонко ощущавший органическую связь слова с действием Гоголь создал великолепный пример такого противоречия в образе Подколесина. Пьеса начинается с того, что Подколесин принимает решение жениться и бранит себя за проволочку и медлительность. Из текста пьесы мы узнаем, что он ждет сегодня сваху, заказал себе свадебный фрак, распорядился, чтобы были начищены сапоги, одним словом, готовится, казалось бы, к решительным действиям. Но, по ремарке автора, Подколесин почти весь первый акт лежит на диване в халате и курит трубку, и эта пассивная поза ставит под сомнение его решение. Мы начинаем понимать, что Подколесин только на словах собирается жениться, на деле же он вовсе не намерен менять привычный образ жизни. Если слова противоречат поступкам человека, поведение будет всегда определяющим для понимания его истинных намерений и душевного состояния. В обычных же случаях словесное действие сливается с физическим и полностью опирается на него. Более того, физическое действие не только сопутствует, но всегда предшествует произнесению слов. Нельзя сказать даже «здравствуйте», если перед этим не увидеть или не ощутить того, кому адресовано приветствие, то есть не совершить предварительно элементарного физического действия. Когда же на сцене слова опережают действия, происходит грубое нарушение закона органической природы и словесное действие уступает место механическому словоговору.

Казалось бы, не так уж трудно выйти на сцену и, обратившись к партнеру, произнести слова: «Одолжите мне рубль». Но если поставить себя в реальную жизненную ситуацию, которая заставляет обратиться с такой просьбой, все окажется гораздо сложнее. Допустим, после отпуска я возвращаюсь домой и за несколько минут до отхода поезда неожиданно выясняется, что у меня не хватает рубля на билет и я вынужден обратиться за помощью к незнакомым людям. Прежде чем открыть рот и произнести первое слово, мне придется проделать множество очень активных физических действий: выбрать среди окружающих наиболее подходящего человека, к которому можно было бы обратиться с такой щекотливой просьбой, найти момент для разговора, пристроиться к нему, обратить на себя его внимание, попытаться расположить к себе, вызвать его доверие и т. п. Но когда после всех этих обязательных подготовительных физических действий я перейду к словам, то не только слова, но и все мое тело, глаза, мимика, поза, жесты будут выражать просьбу. Чтобы студент крепко усвоил логику физических действий, подготавливающую и сопровождающую произнесение заданных слов, чтобы заставить его действовать не по-театральному условно, а по-жизненному верно, нужно хотя бы изредка сталкивать его с самой жизнью. Пусть и товарищи понаблюдадут со стороны, как он будет действовать, чтобы получить взаимы рубль у незнакомого человека. И если незнакомого человека действительно поверит ему и примет участие в его судьбе, то это верный признак того, что он действовал правильно и убедительно.

Можно придумать много аналогичных примеров, когда заданный текст, например «разрешите с вами познакомиться» или «позвольте получить ваш автограф» и т. п., должен вызвать всю сложность органического процесса и убедить ученика в том, что нельзя его произнести в условиях жизни, не проделав предварительно ряд подготовительных, обязательных физических действий.

Такого рода упражнения, перенесенные из школьной аудитории в реальную жизненную обстановку, производят большое впечатление и крепко врезаются в память. Они заставляют глубоко осознать логику физических действий, предшествующую произнесению слов. В ней непременно обнаружатся уже знакомые нам стадии органического процесса взаимодействия: выбор объекта, привлечение его внимания, пристройка к нему, воздействие на него, восприя-

тие, оценка и т. п. В жизни этот органический процесс складывается непроизвольно, но он легко ускользает от нас на сцене. Чтобы слова не опережали мыслей и тех импульсов, от которых они рождаются, логика действий должна всякий раз заново осуществляться.

Еще выдающийся русский физиолог И. М. Сеченов утверждал, что не может быть мысли, которой не предшествовало бы то или иное «внешнее чувственное возбуждение»¹¹. Эти чувственные возбуждения, импульсы для произнесения слов и дают нам физические действия. Они связаны с работой нашей первой сигнальной системы, на которую опирается вторая сигнальная система, имеющая дело со словом. Под первой сигнальной системой подразумевается весь комплекс внешних раздражений, которые воспринимаются нашими органами чувств (кроме слов). Раздражения эти не только воспринимаются нами, но и хранятся в нашей памяти как впечатления, ощущения и представления об окружающей среде. Физиологи называют это первой сигнальной системой действительности, общей у человека и животного. Но в отличие от животного человек изобрел еще словесные сигналы, создал речь, образующую вторую сигнальную систему действительности.

«Многочисленные раздражения словом,— говорит И. П. Павлов,— с одной стороны, удалили нас от действительности, и поэтому мы должны постоянно помнить это, чтобы не исказить наши отношения к действительности. С другой стороны, именно слово сделало нас людьми...

Однако не подлежит сомнению, что основные законы, установленные в работе первой сигнальной системы, должны также управлять и второй, потому что это работа все той же нервной ткани»¹².

Утверждая как важнейшую основу нашего искусства органичность поведения актера на сцене, мы, следуя совету великого ученого, должны постоянно помнить, что словесное действие всегда опирается на физическое. Без этого условия люди легко могут превратиться, по выражению Павлова, «в пустословов, болтунов».

Ценность метода физического и словесного действия Станиславского заключается именно в том, что он открывает доступные нам практические пути овладения словом на сцене со стороны первой сигнальной системы. Иначе говоря, установление связи с объектами окружающей нас жизни, которые являются источником наших ощущений, и есть тот первичный физический процесс, с которого Станиславский рекомендует начинать творчество.

Это принципиальное положение определяет и последовательность работы по овладению сценической речью. Она начинается с изучения тех словесных действий, которые, не возбуждая сложного мыслительного процесса, обращены непосредственно к воле и эмоции партнера. К ним относятся словесные сигналы, рефлекторно воздействующие на поведение человека подобно тем строевым командам, о которых шла речь в начале главы. Эти действия находятся больше в плоскости первой, чем второй сигнальной системы. Лучшее тому доказательство — дрессированные животные, которые выполняют словесные команды, хотя мышление им недоступно. Принципиальное отличие такого словесного сигнала от автоматического звукового или светового сигнала лишь в том, что приказ дрессировщика — это не только привычное звуко сочетание, вызывающее рефлекторную реакцию; звуко сочетание это подкрепляется физическим действием, окрашивается той или иной интонацией, от ласковой до угрожающей, дополнительно воздействующими на животное.

На первых порах и следует пользоваться в упражнениях несложными словесными образованиями, рассчитанными на немедленное изменение в поведении партнера. Такую форму словесных действий мы называем простейшей.

В самой жизни подобного рода словесные сигналы встречаются на каждом шагу. Так, протискиваясь через толпу в переполненном автобусе, мы обращаемся к стоящему впереди нас со словами «разрешите» или «извините», с тем чтобы он посторонился и уступил дорогу. Мы пользуемся простейшими словесными сигналами для привлечения внимания объекта, от которого намерены чего-либо добиться.

Чтобы заставить остановиться пешехода — нарушителя порядка, милиционер свистит и

¹¹ См.: Сеченов И. М. Избр. произв. М., Учпедгиз, 1953, с. 99—101.

¹² Павлов И. П. Избр. труды. М., Учпедгиз, 1954, с. 325,

тем самым вызывает соответствующий условный рефлекс. Но такой сигнал не имеет точного адреса. Иное дело окрик орудовца, сидящего с микрофоном в милицейской машине; из толпы людей он должен выбрать и привлечь внимание нарушителя правил уличного движения и заставить его изменить маршрут. «Гражданка с красной сумочкой»,— обращается он. Или: «Гражданин в зеленой шляпе». И т. п. Работа орудовца — пример простейшего словесного воздействия, которое включает в себя и выбор объекта, и привлечение внимания, и воздействие на него с целью заставить нарушителя немедленно изменить свое поведение.

Привлечение внимания объекта зовом, окриком, шуткой, угрозой и т. п. нередко становится первоначальной стадией словесного общения. На примере различных упражнений важно уловить, как это простое словесное действие видоизменяется в зависимости от внешних сопутствующих ему обстоятельств и взаимоотношений с объектом. Действие это станет тем активнее, чем больше вызовет сопротивления; но и активность будет выражаться по-разному.

Упражнения целесообразно строить на противопоставлениях. Важно ощутить различие в том, как я стану привлекать внимание человека старшего или младшего по возрасту или положению, незнакомого или, напротив, близкого человека, который либо стремится к общению со мной, либо противится ему. Пусть ученики понаблюдают в жизни и воспроизведут в классе, как обращает на себя внимание проситель, зависимый от партнера, или, напротив, независимый, когда он обращается к человеку, ему чем-то обязанному. Как привлекает покупателя уличный продавец? А как ведет себя актер после успешно сыгранной роли или студент, удачно показавшийся на экзамене, жаждущий услышать от вас похвалу; или влюбленный, ожидающий решительного ответа либо желающий преодолеть холодное к нему отношение? Как привлечь внимание партнера, чтобы сообщить ему секрет, отвлекая при этом окружающих? И т. п. В зависимости от обстоятельств наше обращение к лицам, внимание которых мы хотим привлечь, будет бесконечно разнообразным.

Перейдем теперь к более сложным упражнениям. Молодой человек делает попытку примириться с девушкой, которую он оскорбил. (Причины и подробности ссоры должны быть точно оговорены.) В начале упражнение выполняется без слов, по физическим действиям. Для оправдания такого мимического диалога можно предположить, что в комнате находятся третьи лица, занятые своими делами, и надо объясниться друг с другом так, чтобы не привлекать их внимания. В этих условиях он может, например, подойти к девушке, коснуться ее руки или плеча, обращая на себя внимание, и пристроиться к ней, чтобы добиться примирения. Она может* отвергнуть его попытку, отстраниться или отвернуться! от него, показывая всем своим видом, что на примирение не согласна. Он будет настаивать на своем, пытаясь с помощью все новых пристроек, мимики, жестов смягчить ее, заставить посмотреть на себя, улыбнуться и т. п.

Если при повторении упражнения «устранить посторонних лиц» и столкнуть партнеров лицом к лицу, то возникнет соответствующий их взаимоотношениям текст, созданный импровизационным путем. В результате может сложиться примерно такой диалог:

Он (*входя в комнату*). Слушай, Таня, можно мне с тобой поговорить?

Она. Нет, это бесполезно.

Он. Почему?

Она. Разговор ни к чему не приведет.

Он. Ну полно тебе сердиться из-за пустяков.

Она. Оставь меня в покое. Уходи.

Исполнение диалога будет в первую очередь зависеть от степени обиды, которую он ей нанес. Тут выгоднее при каждом повторении варьировать обстоятельства, чтобы исход разговора не был заранее предрешен и отношения определялись бы по ходу самого диалога. В зависимости от предыстории их взаимоотношений, от того, как он войдет в комнату, как пристроится к ней, приступит к разговору и какой смысл вложит в первую реплику, будет во многом зависеть и ее ответ, который не должен быть заранее подготовлен с точки зрения интонации. Возможно, что последняя ее реплика «уходи», если партнеру удастся своим поведением смягчить ее и задобрить, прозвучит как «останься».

В упражнениях такого рода фиксируется только текст, все остальное — импровизация.

Это помогает выполнить главную педагогическую задачу: научиться с помощью поступков и слов управлять поведением партнера.

На том же примере можно поставить перед исполнителями ряд новых задач, помогающих овладевать словесным воздействием на партнера. Так, например, девушке дается втайне от партнера задание — остановить его у двери и не подпускать к себе до конца диалога, или, наоборот, заставить его приблизиться на два-три шага, или подойти к себе совсем близко. Можно и ему втайне от нее дать противоположное задание, например поцеловать партнершу в конце диалога, что еще больше обострит их словесную и физическую борьбу.

Можно создать и другие простые, лаконичные диалоги, которые давали бы возможность тренироваться в простом воздействии на партнера с целью приблизить его или отдалить от себя, заставить посмотреть в глаза, принудить улыбнуться, засмеяться, вывести из себя или успокоить, уговорить сесть, подняться, броситься бежать, ободрить или охладить его и т. п., всякий раз добиваясь изменения поведения партнера.

Ошибочно понимать «метод физических действий» как исключительную заботу о своих действиях, — лишь бы я действовал правильно, а партнеры пусть сами отвечают за себя. Если следовать Станиславскому, то первостепенная забота актера — следить за поведением партнера с целью наилучшего воздействия на него в соответствии с моими интересами.

Когда слова бьют мимо цели, не удовлетворяют чувства правды, нужно временно отказаться от слов и вернуться к физическому взаимодействию. Если реплики насыщены глаголами в повелительном наклонении, например: «подойди сюда», «сядь на этот стул», «успокойся» и т. п., — их всегда можно перевести на язык взглядов, мимики, жестов. Когда же с помощью физических действий общение между партнерами будет восстановлено, нетрудно снова вернуться к тексту, который станет на этот раз выразителем действия.

Простейшие словесные действия легко переходят в физические действия и наоборот. Только при обращении к более сложным формам словесного взаимодействия, когда речь опирается на активную деятельность воображения и направлена преимущественно на перестройку сознания партнера, слова уже не могут быть полностью заменены действиями бессловесными. Однако, забегая вперед, подчеркнем, что укрепление процесса физического взаимодействия необходимо при всех видах и на всех стадиях словесного общения. Речь не может быть органичной, если она оторвется от породившей ее почвы.

Создание «киноленты видений»

Между простым словесным действием и более сложной его формой нет резкой грани, есть лишь постепенный переход из одного качества в другое, при котором открываются новые закономерности сценической речи.

Как же на практике осуществляется этот переход? Когда физические действия, подготавливающие и сопровождающие произнесение слов, точно определяются и станут привычными, следует все внимание переключить на взаимодействие словесное.

В упражнениях такое вытеснение физических действий словесными происходит в определенной последовательности. Например:

подозвать к себе человека жестом, движениями кисти руки и пальцев;

проделать то же самое, добавляя слова: «Подойди сюда»;

снять лишние мышечные напряжения и мелкие движения, например кивок головой, движение подбородка и т. п.;

сохранить только слова и движения глаз при полной мышечной свободе.

Если руки при этом делают произвольные движения, то, как советует Станиславский, нужно «сесть на руки» и перевести все внимание на слова, которые станут главным выразителем действия. Но и в этом случае физические действия не исчезнут совершенно, они преобразуются в новое качество, перейдут в плоскость воображения и мышечной памяти, будут осуществляться мысленно.

Такое воображаемое действие, опирающееся на наш реальный опыт, способно также создать прочную основу для органического зарождения слова. «Если человек мысленно

представит себе осуществление двигательного акта, то при помощи специального прибора (электромиографа) можно отметить скрытые движения в соответствующих группах мышц. Эти скрытые движения получили название идеомоторных актов... Аналогичные движения можно обнаружить в речедвигательном аппарате при напряженном словесном мышлении»¹³.

В соответствии с современной наукой о человеке Станиславский ставит знак равенства между действиями реальными и воображаемыми с точки зрения их физиологической основы. Активную мысль он также называет физическим действием, но действием потенциальным, приторможенным в момент своего зарождения.

«Артист физически чувствует то, о чем думает, — утверждает он, — и едва сдерживает в себе внутренние позывы к действию, стремящиеся к внешнему воплощению внутренней жизни.

Мысленные представления о действии помогают вызывать самое главное — внутреннюю активность, позывы к внешнему действию...

Поэтому я утверждаю, — заключает он, — что мы, артисты, говоря о воображаемой жизни и действиях, имеем право относиться к ним, как к подлинным, реальным, реальным, физическим актам» (т. 2, стр. 197).

Этот вывод Станиславского имеет большое значение для понимания его метода. Он означает, что если актер перестает мыслить на сцене, он перестает и действовать, а стало быть, и жить жизнью образа. Он означает также, что мыслить на сцене — это не только совершать психический акт, но и осуществлять одновременно особого рода физические действия, которые не проявляются во внешних движениях, а вызывают движения скрытые. Такие действия неразрывно связаны с «видениями внутреннего зрения».

Видения внутреннего зрения не есть галлюцинация, а естественное свойство человека восстанавливать в своей памяти образные представления о действительности. Воображение перерабатывает эти представления, создавая новые связи и образы. Это общечеловеческое свойство актеры используют для своих профессиональных целей, обращаясь к видениям внутреннего зрения как к материалу творчества.

Под термином видение Станиславский подразумевал не только зрительные, но и слуховые, вкусовые, обонятельные, осязательные, мышечные ощущения, дополняющие и обогащающие образы зрительные.

Но зрительные впечатления преобладают над всеми другими ощущениями. Не случайно народная пословица гласит: «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Современной наукой доказано, что объем информации, который может быть обработан нашими органами зрения, во много раз превышает тот объем, который обрабатывается органами слуха.

Прием создания видений — это еще одно мощное средство воздействия на наши чувства. Наряду с реальными физическими действиями образные видения также дают нам импульс к произнесению заданных слов, делая нашу речь живой, эмоциональной, заражительной.

Яркость и глубина видений присуща всем большим художникам. Воображаемая жизнь воздействовала на них с не меньшей силой, чем жизнь реальная. В этом отношении интересен факт, который приводит М. Ф. Андреева, рассказывая о том, как работал Горький. Однажды она услышала, как «резко двинулось кресло за его письменным столом... а затем что-то тяжелое упало на пол — и мгновенно наступила мертвая тишина». Когда Андреева вбежала в его кабинет, Горький лежал без движения у письменного стола, раскинув руки. На груди его протянулась узкая розовая полоска.

«Виски ему растираю, — рассказывает Андреева, — руки тру, нашатырный спирт даю нюхать... Задрожали веки, скрипнул зубами...

— Больно как! — шепчет.

— Ты — что? Что с тобой? Обо что ты ушибся? Он как-то разом сел, вздохнул глубоко и спрашивает:

— Где? Кто? Я?

¹³ Симонов П. В. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций. М., Изд-во АН СССР, 1962, с. 37.

— Да ты посмотри, что у тебя на груди-то!

— Фу, черт!.. Ты понимаешь... Как это больно, когда хлебным ножом крепко в печень!

Думаю — бредит! С ужасом думаю — заболел и бредит!.. Какой хлебный нож? Какая печень?

Должно быть, видя мое испуганное лицо, он окончательно пришел в себя и рассказал мне, как сидят и пьют чай Матвей Кожемякин, Марфа Посулова и сам Посулов, и как муж, видя, что она ласково и любяще, с улыбкой смотрит на Матвея, схватил нож, лежащий на столе, и сунул его женщине в печень.

— Ты понимаешь,— сунул, вытащил, и на скатерть легла линейкой брызнувшая из раны кровь... Ужасно больно!»¹⁴.

Пусть физиологи объяснят, каким образом деятельность воображения может привести к такому потрясению всего организма человека. Вероятно, здесь можно обнаружить какое-то отклонение от нормы, присущее гениальным людям. Но для нас этот случай с Горьким свидетельство того, какое сильное воздействие на человеческие эмоции могут оказать «видения внутреннего зрения».

Потребность в видениях возникает при переходе от простых словесных сигналов, непосредственно воздействующих на поведение человека, к более сложным словесным действиям.

Мы уже столкнулись с необходимостью воссоздавать видения внутреннего зрения в упражнении, где ученикам нужно было доказывать педагогу, что они не имеют отношения к событию, происшедшему вчера у театра. Для этого им пришлось восстанавливать в своей памяти подробности вчерашней прогулки. Конкретность видений им была необходима, чтобы защититься, оправдаться, отвести от себя незаслуженное обвинение. Но рассказ ученика был лишь воспоминанием о недавно происшедших реальных событиях и не потребовал от него активной деятельности воображения. Роль воображения неизмеримо возрастает, когда действие осуществляется в условиях вымысла, протекает в плоскости творчества.

Приведем простейший пример передачи видений. Предположим, приехавшему в Москву человеку нужно объяснить, как попасть от Пушкинской площади в Лужники. Для этого надо не только представить себе улицы, площади, остановки троллейбуса и станции метро, находящиеся на пути маршрута, но и совершить по ним мысленное путешествие. Мало того, недостаточно самому восстановить в памяти путь от Пушкинской площади до Лужников, нужно еще заставить партнера увидеть этот маршрут так, как видите его вы. Чтобы сделать действие более активным, можно ввести дополнительное обстоятельство, обостряющее задачу: тот, кто объясняет дорогу, лично заинтересован в том, чтобы приезжий как можно скорее попал на стадион и успел до начала спортивного состязания передать билет его знакомому. Тогда процесс создания видений и внедрения их партнеру станет более интенсивным.

Надо вообще избегать упражнений, при которых видения создавались бы ради самих видений. Можно предложить ученикам подробно рассказать о каком-нибудь важном событии жизни, точно описать течение дня, передать содержание спектакля или кинофильма, рассказать о своем путешествии, но всякий раз находить такие обстоятельства, которые бы делали этот рассказ необходимым, оправданным. Например, я рассказываю о событии из своей жизни, для того чтобы предостеречь близкого мне человека от ложного шага, или делюсь впечатлениями о спектакле, чтобы опровергнуть несправедливый отзыв о нем известного критика, и т. п.

Соревноваться нужно в том, кому удастся в наибольшей степени захватить внимание партнеров, заразить их своими видениями. Чем же это достигается? Яркостью, увлекательностью и конкретностью видений? Несомненно. Но потребовать от ученика, чтобы он сразу ярко видел то, о чем рассказывает, равносильно тому, как сказать актеру: «Играй лучше». Надо постепенно развивать в нем эту способность.

Прежде всего необходимо добиваться точности видений. В них нельзя допускать никакой приблизительности. Они должны быть полнее и богаче произносимых слов, опережая

¹⁴ М. Ф. Андреева. Переписка. Воспоминания. Статьи. Документы. М., «Искусство», 1961, с. 164.

их, а не плетясь за ними. Поэтому не следует пренебрегать никакими подробностями воображаемой жизни, если они даже и не находят словесного выражения. Они нужны для укрепления веры актера в то, о чем он говорит, для насыщения текста своим живым отношением к излагаемым фактам и событиям.

В отличие от художника-живописца, который при создании картины улавливает определенное мгновение жизни и как бы останавливает его на полотне, актер воспринимает и воссоздает реальность жизни в ее непрестанном движении, в развитии.

Именно это имел в виду Станиславский, когда говорил, что актер должен создавать не ряд отдельных картин, а непрерывную «киноленту видений». Обратимся к примеру. Если актер произносит реплику: «Пойдем в лес по грибы», — то дело не в том, чтобы представить себе какой-то лес и растущие в нем грибы. Допустим, он хочет соблазнить партнера перспективной приятной прогулки по лесу. Тогда возникает видение действия (я мысленно уже начал бродить по лесу и находить грибы), а не видение отдельных предметов (лес, грибы). Когда в финале пьесы «Дядя Ваня» Соня говорит: «...мы увидим все небо в алмазах...» — это не значит, что актриса должна просто воскресить в своем воображении звездное небо. Утешая дядю Ваню, она противопоставляет их теперешние страдания той радости, которая ожидает их впереди. Соня уже начинает жить в новом, открывшемся ее воображению прекрасном мире и мысленно действовать в нем, а небо в алмазах — лишь один из «кадров» киноленты ее видений, символизирующий эту новую, счастливую жизнь.

Даже такие отвлеченные понятия, как «правосудие» и «справедливость», должны, по мнению Станиславского, возникать в воображении артиста не в виде статических образов (богиня правосудия с весами в руках или раскрытая книга законов), а образов динамических, создающих киноленту видений. Поэтому ученик Торцова Названов удовлетворился только тогда, когда понятие «справедливость» связалось в его воображении с реальным событием из собственной жизни, с конкретным случаем восстановления попорченной справедливости.

Отвлеченное мышление воздействует больше на разум, чем на чувство. «Чем выше уровень абстракции, или, иными словами, чем больше отдалается словесный сигнал от непосредственного чувственного впечатления, тем слабее вегетативная реакция, — пишет П. В. Симонов. — Указанное правило нетрудно продемонстрировать в опыте над читающим эти строки. Я говорю: «лимон». Вы прекрасно понимаете, что речь идет о предмете, хорошо вам знакомом, вы усваиваете предметно-логическое содержание данного словесного сигнала. Но вот я говорю: «Представьте себе, что вы берете лимон, острым ножом разрезаете его на ломтики, видите, как сок стекает по лезвию ножа. Потом вы берете один влажный от сока ломтик, макаете его в сахар и кладете в рот». Сознайтесь, что в данную минуту ваш рот наполнился слюной? Что я сделал? Своим словесным описанием я постарался вызвать у вас чувственное (зрительное, вкусовое, осязательное) представление о лимоне. Я хотел добиться не только логического, но и чувственного восприятия словесных сигналов. Это и позволило мне получить вегетативную слюноотделительную реакцию»¹⁵.

Заметим, что Симонов не только превратил для нас обобщенное понятие «лимон» в конкретно-чувственный образ, но и показал этот образ в действии, сделав наши представления о лимоне более осязаемыми.

В художественном творчестве видения обладают еще и поэтической образностью, которая раскрывает не только объективные свойства предмета, но и особое отношение к нему художника. Если к приведенному описанию добавить слова поэта о том, что из разрезанного плода сочится

Душистый спелый сок, Дар солнечного юга... —

это не только обогатит наши видения, но придаст им своеобразную окраску, вызовет новые ассоциации.

Художник, чтобы выразить свое отношение к изображаемому и раскрыть его особенные качества, пользуется приемами сравнения, сопоставления, преувеличения, переноса признаков одного предмета на другой и т. п. Так, знакомя нас с Татьяной Лариной, Пушкин говорит, что она была «как лань лесная боязлива», и сравнение это помогает нам понять мно-

¹⁵ Симонов П. В. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций, с. 50.

гие ее черты: замкнутость и нелюдимость, настороженность ко всякому вмешательству в ее внутренний мир, а также ее близость к природе, грацию, изящество.

Иногда поэтический образ даже трудно поддается логической расшифровке, но вызывает эмоциональные ассоциации, помогающие отчетливее представить характер изображаемого и отношение к нему художника. Мы отлично понимаем, что означает, например, грибоедовская характеристика: «француз, подбитый ветерком»; мы ясно видим пустого, легкомысленного, порхающего французика-гувернера, и у нас возникает ироническое к нему отношение. Когда Гоголь, говоря о Собакевиче, относит его к числу «таких лиц, над отделкою которых натура недолго мудрила, не употребляла никаких мелких инструментов, как-то: напильников, буравчиков и прочего, но просто рубила со всего плеча...», мы хорошо представляем себе и внешность Собакевича и внутреннее его содержание. После такого описания нам уже не нужно объяснять, что Собакевич был человеком грубым, прямолинейным, угловатым, неуклюжим и т. п. Неожиданное авторское видение ярче и точнее обрисовало нам образ этого помещика, чем целый набор возможных, но привычных эпитетов.

Поэтический образ делает логическую мысль более зримой и осязаемой. Вспомним, например, как Маяковский выражает мысль о значении своей поэзии:

Мой стих дойдет через хребты веков
И через головы поэтов и правительств.

В этих двух строках переплетается несколько метафор, преобразующих логическую мысль в огромное по масштабу художественное обобщение, которое сохраняет при этом всю конкретность видения.

Когда актеры соприкасаются с драматургией Шекспира, им часто недостает силы воображения и темперамента для охвата и образной передачи его титанических видений. Так, например, изгнанный дочерьми и захваченный бурей король Лир взывает к силам природы:

Дуй, ветер! Дуй, пока не лопнут щеки!
Лей, дождь, как из ведра и затопи
Верхушки флюгеров и колоколен!
Вы, стрелы молний, быстрые, как мысль,
Деревья расщепляющие, жгите
Мою седую голову! Ты, гром,
В лепешку сплюсни выпуклость вселенной
И в прах развей прообразы вещей
И семена людей неблагодарных!

В этих апокалипсических видениях бури выражена вся мера ярости и отчаяния оскорбленного отца.

В начале второго акта «Отелло», когда киприоты ожидают нападения турецкой эскадры, один из них говорит о разразившемся шторме на море:

Он в пене весь, и бешенство прибоя
Заносит брызги на небо, гася
Медведицу с Полярною звездою.

Такое преувеличение (брызги, достигающие звезд) говорит не только о неукротимой силе шторма, но и об огромной тревоге жителей Кипра, ожидающих решения своей судьбы. Это не только картина бури, но и раскрытие душевного состояния тех, кто ее наблюдает.

Нельзя будущего художника научить мыслить поэтически, но можно изучить особенности поэтического мышления. Задавая простейшие упражнения на развитие видений, нужно постоянно иметь в виду ту конечную художественную цель, ради которой это делается.

Когда мы подчеркивали необходимость доходить в своих видениях до предельной точности, не пренебрегая никакими подробностями, то имели в виду, что только таким путем можно докопаться до подлинной правды, до неповторимых, характерных черт образа. Путь к возвышенному в искусстве, говорил Станиславский, лежит через ультранатуральное.

Здесь мы сталкиваемся еще с одной закономерностью художественного творчества — с умением в сложном и многообразном жизненном явлении найти и отобразить те частности, которые лучше всего характеризуют целое, выделить из множества подробностей лишь то, что необходимо для выражения главной мысли. В качестве упражнения на развитие «киноленты видений» можно предложить ученикам описать ту улицу, по которой они проходят или проезжают каждый день по дороге в школу, например улицу Горького. Если ученик начнет пе-

речислять подряд все встречающиеся по пути дома и памятники, потоки транспорта и пешеходов — это еще не создаст образа улицы, а, напротив, растворит его в случайных деталях. Но если поставить вопрос: а что же отличает данную улицу от многих других ей подобных, тогда придется отобрать из своих видений лишь то, что типично для улицы Горького, в отличие, например, от Арбата. Вспомним, как решает такую задачу Пушкин, описывая эту старую московскую улицу глазами Татьяны:

Прощай, свидетель падшей славы,
Петровский замок. Ну! не стой,
Пошел! Уже столпы заставы
Белеют; вот уж по Тверской
Возок несется чрез ухабы.
Мелькают мимо будки, бабы,
Мальчишки, лавки, фонари,
Дворцы, сады, монастыри,
Бухарцы, сани, огороды,
Купцы, лачужки, мужики,
Бульвары, башни, казаки,
Аптеки, магазины моды,
Балконы, львы на воротах
И стаи галок на крестах.

С какой точностью здесь выхвачены из многих уличных впечатлений лишь самые характерные приметы различных участков пути: сперва — Петровский дворец, на теперешнем Ленинградском проспекте, затем столпы заставы (где в настоящее время Белорусский вокзал), сады, огороды, лавки, лачужки (за пределами Садового кольца), а потом бульвары, балконы, аптеки, модные магазины. От здания Английского клуба (теперешнего Музея Революции) остаются в памяти «львы на воротах», а от Страстного монастыря (где теперь кинотеатр «Россия») — лишь галки на крестах. При всем том в описании ощущается нетерпеливый, стремительный ритм путешественника, впервые въезжающего в древнюю столицу, то есть отношение рассказчика к тому, что он видит.

Отделяя в своих видениях главное, существенное от второстепенного, ученики постигают уже на самых элементарных упражнениях принцип художественного отбора, концентрации образных представлений, делающих слово наиболее активным, насыщенным и заразительным.

Образные представления художника опираются на его жизненный опыт, отличный от опыта других. Поэтому они всегда окрашены субъективным ощущением, хотя и отражают объективную действительность.

Если произнести вслух ряд простейших понятий, например: «дорога», «река», «деревня» или «бабушка», «учитель» и т. п., то у каждого возникнет на экране внутреннего зрения своя деревня, своя река, своя бабушка, в зависимости от того, какие воспоминания ярче всего врезались в память. В ряде случаев эти обобщенные понятия ассоциируются с теми конкретными видениями, которые запечатлеваются еще с младенческих лет. На одном из занятий был задан вопрос: какое конкретное видение возникает при слове «деревцо»? Каждый из учеников назвал то дерево, которое чаще всего видел в детстве. Для северянина это была ель, для жителя средней полосы — береза, дуб, а для родившегося в одной из среднеазиатских республик — тутовник. Иногда фиксируется то видение, которое связано с наиболее яркими и сильными переживаниями, испытанными в жизни.

Индивидуальная неповторимость видений художника представляет большую ценность для искусства. Ими надо дорожить, их надо развивать. Видения нельзя навязывать со стороны, но можно разжигать воображение актера, ставя перед ним все новые и новые наводящие вопросы.

Станиславский — Торцов, чтобы подтолкнуть фантазию ученика Названова при создании видений для роли Отелло, предлагает ему прежде всего ответить на вопрос: где и когда происходило действие. Рассказывая о событиях первого акта трагедии, Названов смешивает свои книжные представления о Венеции с личными жизненными воспоминаниями.

«Мне почему-то представляется,— говорит он,— что действие происходит в Венеции, точь-в-точь похожей на наш теперешний Севастополь; почему-то там очутился губернаторский дом из Нижнего Новгорода, в котором якобы живет Бранцио на берегу Южной бухты, по которой, как и сейчас, весело снуют пароходики. Это, однако, не мешает и старинным гондолам шмыгать по разным направлениям, поплескивая веслами.

— Пусть будет так,— сказал Торцов.— Кто объяснит капризы артистического воображения! Оно не хочет знать ни истории, ни географии и не боится анахронизма».

Когда же Названов захотел «раскритиковать нелепое творчество» своего воображения, Торцов горячо запротестовал:

«— Избави бог! Не в нашей власти заказывать себе по собственному желанию те или иные воспоминания. Пусть они сами собой оживают в нашей душе и являются могущественным возбудителем артистического творчества. Лишь бы вымысел не противоречил внутренней сути и тексту основной фабулы, созданной поэтом» (т. 4, стр. 243—244).

Такой подход к созданию «киноленты видений», когда образы прошлого сочетаются с образами современными, Станиславский демонстрирует и на примере монолога Астрова из «Дяди Вани».

«...Если через тысячу лет человек будет счастлив, то в этом немножко буду виноват и я. Когда я сажаю березку и потом вижу, как она зеленеет и качается от ветра, душа моя наполняется гордостью...».

Казалось бы, в своих видениях актер должен окинуть мысленным взором то, что будет через тысячу лет, затем увидеть себя сажающим березку, которая будет качаться от ветра. А Станиславский неожиданно предлагает включить в «киноленту видений» «леса, канал Волга — Москва, дома отдыха» (т. 3, стр. 448).

Какая же связь чеховской драматургии с каналом Москва — Волга и домами отдыха? Для Станиславского — самая прямая. Он делал эти записи в середине 30-х годов, когда создавался канал, происходило озеленение степных районов, строились новые дома отдыха и санатории. Во всем этом он видел осуществление чеховской мечты о лучшей жизни и не мог оторвать пророческих слов Астрова от великой стройки социализма, свидетелем которой ему довелось стать. По его мнению, актер, насыщающий произведения классики видениями современной жизни, обогащает ее новым содержанием, делает классическое произведение более близким и понятным новому поколению зрителей. Видения современной жизни сближают актера с ролью, помогают прочтению классики глазами современника.

Станиславский предлагает различные приемы создания «киноленты видений», которая непрерывно просматривается внутренним взором при произнесении слов пьесы.

Для этого можно воспользоваться импровизационным рассказом или авторским текстом по образцу только что разобранных примеров.

Но есть и другие пути развития и укрепления видений внутреннего зрения. Станиславский показывает, как от перемены видений меняется смысл произносимых слов: «Аркадий Николаевич стал на разные манеры повторять слово «облако» и спрашивал нас, о каком облаке он говорил. Мы более или менее удачно угадывали. При этом облако представлялось нам то легкой дымкой, то причудливым видением, то страшной грозовой тучей и т. д.» (т. 3, стр. 87).

Пользуясь этим приемом, можно от произнесения отдельных слов перейти к фразе, от фразы к короткому рассказу. Пусть в таком рассказе ученик вспомнит, как случайное обстоятельство отвлекло его от важной встречи. Предположим, что рассказ, возникший в результате импровизации, начинается со слов: «Занятый своими мыслями, я поздно вечером спешил на свидание. Вдруг из подворотни выскочила собака и с лаем бросилась на меня. Я замер, постарался ее успокоить, но это не сразу мне удалось...»

Рассказ будет всякий раз менять свое содержание в зависимости от того, какими мыслями я был занят, как шел по улице, какова была собака — огромный и злой сторожевой пес или маленькая, жалкая собачонка, и т. п., то есть от перемены видений будет меняться интонация рассказа и самый его смысл. Чем богаче воображение актера, тем больше вариантов рассказа сумеет он создать на один и тот же текст.

При этом важно выработать в учениках привычку не произносить слов, пока не возник-

нут видения, пусть даже за счет замедления темпа рассказа. После этого нужно проверить, какие же видения возникли у слушателей.

Все упражнения по развитию и укреплению видений внутреннего зрения направлены на воспитание образного мышления будущего актера, при котором даже отвлеченная мысль становится чувственной и зримой. «Слушать на нашем языке,— утверждает Станиславский,— означает видеть то, о чем говорят, а говорить — значит рисовать зрительные образы» (т. 3, стр. 88).

Из этого не следует, что мышление художника отрывается от словесного мышления. Актер старается передать свои видения партнерам не ради самих видений, а ради какой-то цели, чтобы в чем-то убедить, склонить их к тому или иному решению. Значит, одновременно с созданием видений актер должен определить и свое отношение к ним, иметь свое суждение о предмете или явлении, которое предстает перед его мысленным взором.

Чем же он руководствуется, приходя к тому или иному суждению о представлениях, возникающих на внутреннем экране его зрения? Рассмотрение этого вопроса затрагивает; новые закономерности процесса словесного взаимодействия.

Подтекст

Допустим, что солдат должен доложить своему начальнику о крушении воинского эшелона. Рассказывая об этом событии, он восстанавливает в памяти все подробности: когда поезд подошел к мосту, раздался взрыв и мост взлетел на воздух. Машинист затормозил, но было поздно. Паровоз свалился под откос, увлекая за собой вагоны. Вагоны разбивались друг о друга, начали рваться снаряды. Оставшиеся в живых стали разбегаться от места катастрофы, но их настигали пули засевших в кустах партизан...

Итак, создан текст рассказа и соответствующая ему «кинолента видений». Но к какому лагерю принадлежит солдат? Исполнителю упражнения предлагается последовательно осуществить два варианта. В первом случае он — вражеский солдат, сопровождавший воинский эшелон и чудом спасшийся от катастрофы. Во втором — он участник партизанского отряда, осуществившего взрыв моста. Один и тот же текст рассказа, одни и те же образные видения приобретут совершенно противоположную эмоциональную окраску. Это либо отчаяние, страх, возмущение, растерянность, либо торжество, радость, сознание выполненного долга, ощущение своей силы и правоты. Если же передать рассказ постороннему, случайному свидетелю происшествия, то появятся новые эмоциональные краски.

Но мы раз и навсегда отказались от прямого обращения к эмоциям, от попыток непосредственного их воспроизведения. Нужно, как и в других подобных случаях, добраться до тех корней, из которых произрастают эмоции. Из приведенного примера ясно, что видение одного и того же события получает в каждом из трех случаев несовпадающие друг с другом оценки, суждения и отношение к себе в зависимости от обстоятельств, от личного опыта, биографии и жизненных устремлений каждого из рассказчиков.

Ребенок может любоваться пожаром как красивым развлекательным зрелищем, между тем как взрослые придут в ужас от той же картины пожара, который грозит разорением и гибелью.

Не только опыт прошлого, но и перспектива на будущее заставляет нас по-разному оценивать одни и те же явления жизни. Так, в засушливое время года крестьянин радуется дождю, который сулит хороший урожай, а городской житель досадует на то, что дождь испортит прогулку в выходной день.

Различное отношение к одним и тем же событиям — это та пружина, которая рождает конфликт между действующими лицами. В рассказе Чехова «Злоумышленник» отвинчивание гаек от железнодорожных шпал — тяжкое преступление с точки зрения следователя, а с точки зрения провинившегося мужика — практически необходимое и притом совершенно невинное занятие.

Оценка явлений и образов действительности как реальных, так и воображаемых зависит в конечном счете от сверхзадачи действующего лица.

Изучая элементы органического взаимодействия, мы поначалу пользуемся реальным жизненным опытом самого ученика, его отношением к жизни. В процессе же создания сценического образа актер должен окружить себя обстоятельствами жизни действующего лица, овладеть логикой его поведения, которая вытекает из определенного отношения к жизни и оценки наблюдаемых явлений. Так, трагический конфликт Егора Булычева с самим собой и окружающими его людьми начался с того, что, предчувствуя приближение смерти, он стал по-новому оценивать прожитую жизнь и происходящие вокруг него события.

Значит, для осуществления словесного действия недостаточно создать яркую и содержательную «киноленту видений», необходимо еще определить отношение к ней в соответствии со сверхзадачей изображаемого лица. Тогда образуется, по определению Станиславского, «внутренне ощущаемая «жизнь человеческого духа» роли, которая непрерывно течет под словами текста, все время оправдывая и оживляя их» (т. 3, стр. 8»).

В театральной практике эта внутренняя жизнь роли, оправдывающая произнесение текста, получила наименование подтекста. Станиславский ставит знак равенства между подтекстом и сквозным действием роли. Он говорит: «То, что в области действия называют сквозным действием, то в области речи мы называем подтекстом»... «Смысл творчества в подтексте. Без него слову нечего делать на сцене. В момент творчества слова — от поэта, подтекст — от артиста. Если б было иначе,— зритель не стремился бы в театр, чтоб смотреть актера, а сидел бы дома и читал пьесу» (т. 3, стр. 84, 85).

Чтобы удерживать себя на линии подтекста при каждом повторении творчества, нужно всякий раз просматривать созданную в воображении «киноленту видений», с которой этот подтекст связан. Сливая эти два понятия, Станиславский ввел в театральный обиход термин иллюстрированный подтекст.

Иллюстрированный подтекст не есть иллюстрированный текст, то есть образное видение самих произносимых слов. Это видения, выражающие подлинные мысли, чувства и намерения действующего лица. Слова нередко служат прикрытием, маскировкой действительных помыслов и стремлений, и в этом случае иллюстрированный подтекст может находиться в прямом противоречии с текстом. Именно в этом качестве подтекст проявляется наиболее рельефно и потому наиболее удобен для изучения.

Напомним заключительную реплику героини чеховского водевиля «Медведь», которая по ремарке автора завершается продолжительным поцелуем: «— Отойдите прочь! Прочь руки! Я вас... ненавижу! К ба-барьеру!» Эти, казалось бы, враждебные, отталкивающие слова произносятся по инерции, как отголосок недавней ссоры, но партнер воспринимает их как признание в любви и готовность к полному примирению.

Такого рода противопоставления текста подтексту нередко используются в драматургии как комедийный прием, причем подлинное отношение действующего лица к происходящему на сцене проявляется часто в его репликах «а парте» (в сторону). Приходит, предположим, неожиданный гость. Хозяин дома восклицает: «А, дорогой мой, как я рад вас видеть!» — а про себя добавляет: «Черт бы побрал этого дурака! Очень он мне нужен».

В «Ревизоре» на этом приеме построено первое объяснение городничего с Хлестаковым. Городничему дан двойной текст чуть ли не на каждую реплику; один для произнесения вслух, другой — выражающий линию его подтекста, для произнесения «в сторону».

«Городничий (*в сторону*). Нужно быть посмелее. Он хочет, чтобы считали его инкогнитом. Хорошо, подпустим и мы турусы: прикинемся, как будто совсем и не знаем, что он за человек. (*Вслух.*) Мы, прохаживаясь по делам должности, вот с Петром Ивановичем Добчинским, здешним помещиком, зашли нарочно в гостиницу, чтобы осведомиться, хорошо ли содержатся проезжающие... и вот, как будто в награду, случай доставил такое приятное знакомство.

Хлестаков. Я тоже сам очень рад. Без вас я, признаюсь, долго бы просидел здесь: совсем не знал, чем заплатить.

Городничий (*в сторону*). Да, рассказывай, не знал, чем заплатить! (*Вслух.*) Осмелюсь ли спросить: куда и в какие места ехать изволите?

Хлестаков. Я еду в Саратовскую губернию, в собственную деревню.

Городничий (*в сторону...*). В Саратовскую губернию! А? и не покраснеет! О, да с ним

нужно ухо остро. (*Вслух.*) Благое дело изволили предпринять...». И т. д.

Противоречие между текстом и подтекстом создает не только комический эффект. Оно возможно и в драматической и во всякой иной ситуации как в жизни, так и на сцене. Противоречие это возникает всякий раз, когда человек хочет что-то утаить от другого, прикидывается не тем, что он есть на самом деле, под видом любезностей говорит колкости, критикуя — хвалит и т. п. Каждый из этих случаев может стать темой для упражнений импровизационного характера.

И позднее, при выборе фрагментов из пьес, необходимо уделить внимание и таким, где линия подтекста обнаруживается не сразу, а лишь по ходу развития сценической борьбы. Этим требованиям отвечает, например, диалог Наталии Петровны и Верочки из «Месяца в деревне» Тургенева. Под видом участия в судьбе своей воспитанницы Наталия Петровна допрашивает ее и убеждается в своих подозрениях: Верочка любит Беляева. Исполнительница роли Наталии Петровны должна добиться расположения Верочки, завоевать ее доверие, чтобы вызвать на откровенность и в то же время не терять «второго плана»: она подозревает в ней опасную соперницу и, ведя доверительный разговор, оценивает ее именно с этой точки зрения.

Подтекст может быть глубоко скрыт от партнеров и от самих зрителей, но в конце концов логика поведения выдаст истинные намерения действующего лица, раскроет его внутреннюю суть. Противоречиями между текстом и подтекстом широко пользовался Шекспир. Так, Яго под личиной дружбы и участия мстит Отелло и, разжигая подозрения, доводит его до преступления. Марк Антоний, произнося речь над трупом Цезаря, на словах прославляет убийцу, называя Брута честным, достойным, благородным, неподкупным, а по существу дискредитирует его, возбуждая против него ненависть толпы. В этом случае воздействие на слушателей производит скрытый смысл, противоположный прямому значению слов.

Обычно при работе над ролью или литературным отрывком пытаются докопаться до подтекста, тщательно изучая сам текст. В ряде случаев это не представляет особого труда. Нетрудно догадаться, например, что Яго обманывает Отелло, говоря о своей любви к нему и о достоинствах Кассио. Ведь Яго полностью раскрывает себя в монологах, когда остается один. Гораздо сложнее вскрыть подтекст чеховских диалогов или такой роли, как Гамлет, который полон внутренних противоречий и самый ход его мыслей становится подчас загадкой для окружающих.

Подтекст роли выясняется иногда лишь в самом Конце пьесы, когда неожиданный поворот событий бросает свет на все то, что происходило до этого. Так, в трагедии Шиллера «Заговор Фиеско» нам лишь в заключительном эпизоде становятся ясными истинные намерения героя, которые он искусно скрывал на протяжении всей пьесы. Только тогда раскрывается до конца противоречие между его вольнолюбивыми речами и честолюбивыми замыслами.

Как в жизни, так и на сцене наилучший способ проникновения во внутренний мир человека заключается в том, чтобы проследить логику его поведения на возможно более протяженном отрезке жизни. Через логику поведения обнаруживаются и те внутренние пружины, которые управляют его поступками, и тот подтекст, который бывает глубоко скрыт под словами текста.

Без подтекста нельзя обойтись на всех стадиях словесного взаимодействия. В самом деле, чтобы привлечь, например, внимание партнера, необходимо иметь определенную цель и соответствующие этой цели видения, которые я намерен ему передать или уточнить в результате общения с ним.

Словесному воздействию на партнера предшествует более или менее длительный процесс ориентировки и оценки. Иногда этот процесс протекает мгновенно. Так, например, футболист, принявший мяч от партнера, затрачивает лишь доли секунды на то, чтобы оценить сложившуюся ситуацию и выбрать направление удара. Здесь нужна быстрота реакции — важнейшее профессиональное качество спортсмена. Но бывает и так, что оценка изменившихся обстоятельств, фактов, событий и переориентировка затягиваются на несколько актов. Гамлету с самого начала открывается преступление, но лишь в конце пьесы он приходит к возмездью. Большая часть его роли заключается в осознании совершившегося, в переоценке

прежних представлений, в преодолении внутренних противоречий при выборе решения. Его внутренняя борьба протекает в столкновении контрастных видений, что особенно ярко проявляется в центральном монологе «Быть или не быть». Вне иллюстрированного подтекста никакого органического процесса оценки произойти не может. Ведь даже футболист посылает мяч тому или иному партнеру в зависимости от того, как ему рисуется дальнейшее развитие игры, какие в его воображении складываются комбинации.

Чтобы завязать общение с партнером, нужно приспособиться, пристроиться к нему, подготовить его к предстоящему разговору. Иногда эта подготовка происходит в плоскости физических действий, но нередко физические действия сопровождаются текстом вспомогательного или служебного характера; Станиславский называл такие словесные действия «зондированием души партнера». Так, серьезный деловой разговор подготавливается часто расспросами о здоровье, о домашних делах и иными отвлечениями в сторону, а любовному объяснению нередко предшествует нейтральный разговор о погоде или других посторонних вещах. А сколько нужно затратить усилий для подготовки партнера, чтобы сообщить о постигшем его несчастье. Произносится немало ничего не значащих слов, прежде чем приступить к главной теме разговора. Они вызваны потребностью выиграть время, прощупать самочувствие партнера, наладить с ним контакт, подготовить его к удару.

Происходит не только пристройка к объекту, но и настройка самого объекта для воздействия на него. Иными словами, нужно хорошо настроить экран внутреннего зрения партнера, чтобы проецировать на него свои видения. Именно этот подготовительный момент словесного взаимодействия чаще всего упускается на сцене актером, привыкшим перескакивать через промежуточные ступени органического процесса и идти прямо к его конечному результату.

Разбирая монолог Чацкого в первом акте «Горя от ума», Станиславский замечает, что плохие актеры, пропуская все обязательные стадии органического общения, «вылетают на сцену, как бык на арену», и, не глядя на Софью, начинают декламировать текст. Хорошие же актеры поступают иначе. Первые слова монолога: «Чуть свет уж на ногах! И я у ваших ног...» — они используют на то, чтобы ориентироваться и привлечь внимание Софьи. «После этого выполняются все стадии процесса общения, причем каждый момент оправдывается текстом. Например:

Что ж, ради? Нет? В лицо мне посмотрите. Удивлены? и только? вот прием!

Как будто не прошло недели;

Как будто бы вчера вдвоем Мы мочи нет друг другу надоели; Ни на волос любви! куда как хороши!

Все эти слова написаны для зондирования Чацким души Софьи.

И между тем, не вспомнюсь, без души, Я сорок пять часов, глаз мигом не прищуря, Верст больше семи сот пронесся, — ветер, буря; И растерялся весь, и падал сколько раз —

И вот за подвиги награда!

Эти слова рисуют внутренние видения Чацкого, которые он передает Софье» (т. 2, стр. 395).

Актер склонен часто «открывать огонь», не определив толком самой цели и не оценивая результатов своей стрельбы.

Вспомним, например, как ведет «пристрелку» к намеченной цели герой лермонтовской повести «Княжна Мэри» Печорин. Желая узнать подробности о Вере, но не обнаружить при этом своего особого интереса к ней, Печорин обращается к доктору Вернеру с такими словами: «— Заметьте, любезный доктор, что без дураков было бы на свете очень скучно... Посмотрите, вот нас двое умных людей: мы знаем заранее, что обо всем можно спорить до бесконечности, и потому не спорим... мы знаем один о другом все, что хотим знать, и знать больше не хотим; остается одно средство: рассказывать новости. Скажите же мне какую-нибудь новость». Разгадывая подтекст этой замысловатой печоринской тирады, доктор отвечает: «— Вам хочется знать какие-нибудь подробности насчет кого-нибудь из приехавших на воды, и я уж догадываюсь, о ком вы заботитесь...» Так окольным путем Печорин навел доктора на интересующий его вопрос, и уж после этого начался разговор по существу.

Отличный пример для изучения различных словесных пристроек и настроек дает нам

Гоголь в «Мертвых душах». С каждым из своих партнеров-помещиков Чичиков пытается заключить сделку на покупку мертвых душ, но этой сделке предшествует предварительное изучение и обработка партнеров, каждого на свой лад. Чичиков прежде всего старается расположить их к себе, найти с ними общий язык, а уж потом добиваться главного, то есть согласия на сделку. Свое жульническое предложение он старается облечь в некую благопристойную, обтекаемую форму, а для этого ему приходится прибегать подчас к весьма пространным отступлениям. «Чичиков начал как-то отдаленно,— описывает Гоголь его разговор с Собакевичем,— коснулся вообще всего русского государства и отозвался с большою похвалой о его пространстве, сказал, что даже самая древняя римская монархия не была так велика, и иностранцы справедливо удивляются...».

Эти экскурсы в область истории и географии не более чем словесные узоры, маскирующие линию подтекста, которая должна непрерывно тянуться под словами текста, направлять актера к главной творческой цели. Но они необходимы Чичикову, чтобы показать себя просвещенным человеком; не для того чтобы просветить Собакевича, а чтобы вызвать уважение к себе и настроить его на благожелательный лад.

Подтекст нужен актеру не только при произнесении слов, но и тогда, когда он слушает партнера. Существует упрощенное представление, согласно которому — когда я говорю, то воздействую словами, когда слушаю, то воспринимаю. Но чередование моментов воздействия, восприятия и оценок вовсе не соответствует продолжительности реплик. Если происходит диалог, то взаимодействие не прекращается ни на одно мгновение. Слушающий не просто выжидает своей очереди, чтобы вступить в разговор, а, непрерывно оценивая слова партнера, продолжает вести с ним молчаливую борьбу; он воздействует на него всем своим физическим поведением и самим молчанием, которое бывает красноречивее всяких слов. Говорящий же не только воздействует словами на партнера, но одновременно и воспринимает и оценивает его реакцию и в зависимости от этого сам перестраивается, ищет новых средств воздействия.

Вернемся к монологу Чацкого. Вот он ставит Софье прямой вопрос: «Что ж, ради? Нет?» — и, не получив ответа, хочет прочесть его на лице Софьи: «В лицо мне посмотрите», — и, наконец, заключает: «Удивлены? и только? вот прием!»

Значит, Софья все же ответила Чацкому своим взглядом, мимикой, хотя и не произнесла ни слова. Но Чацкий понял и без слов, что она ему не рада, а только удивлена его появлением. И чем больше красноречия выказывает Чацкий, тем больше он чувствует ее отчужденность, безмолвный укор его колким островам и насмешкам. Значит, слушая Чацкого, Софья не просто бездействует и не только воспринимает его слова, но и борется с ним, выражая свое удивление, несогласие, протест, нетерпение и т. п., отвергая его иронический тон, возторженность, любовь.

Чтобы молчание стало действием, нужно хорошо организовать его. Для этой цели Станиславский и особенно Немирович-Данченко широко пользовались приемом создания так называемого «внутреннего монолога», который мысленно произносит актер в моменты своего сценического молчания, оценивая, принимая или отвергая доводы партнера, противопоставляя его образным видениям — свои. Во время репетиций внутренний монолог может произноситься и вслух, подобно реплике «а парте».

Необходимость произносить свои мысли вслух влечет за собой конкретизацию логики поведения и уточнение видений внутреннего зрения.

Но следует предостеречь от распространенной ошибки при пользовании приемом внутреннего монолога. Произнося его вслух или про себя, актер не должен отрываться от партнера, уходить в свои видения. Отталкиваясь от видений, которые предлагает ему партнер, он оценивает и дополняет их в соответствии со своей логикой. Поэтому внутренний монолог не есть что-то самостоятельное и независимое, а лишь реакция на произносимые слова, окрашенная тем или иным подтекстом.

Создавая внутренний монолог в репетиционный период, важно определить логику своего поведения в минуты сценического молчания, проложить, как учил Станиславский, тот рельсовый путь, по которому покатится роль. Но в момент творчества актер уже не думает о подтексте. Он должен оставаться всегда свободным для восприятия партнера и тех даже са-

мых незначительных тонкостей, которые будут отличать его сегодняшнее исполнение от вчерашнего. Чтобы обнаружить эти тонкости, необходимо не простое, а обостренное внимание ко всему происходящему на сцене. Для этого надо воспитать в себе чуткую восприимчивость ко всякого рода сегодняшним раздражителям и уметь постоянно обновлять «киноленту видений».

Другая сторона вопроса заключается в том, что актер должен обладать такой интонационной гибкостью, которая была бы способна с точностью барометра отражать малейшие изменения его иллюстрированного подтекста. Правда, передача видений партнеру осуществляется не только с помощью интонаций, но и через мимику, глаза, мышечные движения, физическую пристройку всего тела. Но выразительность речи будет проявляться в ее звучании, во всем ее интонационном строе. (Здесь мы говорим об интонации в широком смысле, имея в виду и мелодику, и ритмику, и динамические оттенки, и тембровую окраску речи.)

Если интонация является основным выразителем подтекста, то не следует ли при овладении техникой словесного взаимодействия уделить особое внимание самой интонации, сделать ее объектом специального изучения и тренировки?

Станиславский не только отвечает на этот вопрос утвердительно, но и предлагает определенный способ тренировки интонации. Он рекомендует идти от иллюстрированного подтекста непосредственно к интонации, минуя текст. Тогда все внимание концентрируется на ней одной.

Напомним об упражнении, которое Торцов демонстрирует ученикам: «Аркадий Николаевич уселся поудобнее в кресло, подложил кисти рук под колени, принял неподвижную позу и начал горячо и выразительно декламировать сначала монолог, а потом стихи. Он говорил их на каком-то неведомом, но очень звучном языке. Торцов произносил непонятные слова с огромным подъемом и темпераментом, то повышая голос в длинных тирадах, то опуская звук до предела, то, замолчав, он договаривал глазами то, что недосказывали слова...»

После этого Торцов объясняет ученикам, что он подложил под произносимые звуки «свои представления, образы, мысли, чувствования», то есть определенный подтекст, и поэтому его тарабарский язык не был бессмыслицей и даже произвел определенное эмоциональное впечатление. «Разве не то же самое,— продолжает Торцов,— происходит и получается при слушании стихов и монологов на незнакомом нам языке, которым мы наслаждаемся в спектаклях и концертах заезжих иностранных гастролеров? Разве они не производят на нас большого впечатления, не создают настроения, не волнуют? А между тем мы ничего не понимаем из того, что они нам говорят на сцене» (т. 3, стр. 107).

Непосредственное обращение к интонации для выражения подтекста с использованием ничего не значащих звуковых сочетаний — не выдумка Станиславского, а прием, которым пользовались и другие выдающиеся актеры. Его демонстрировал еще известный итальянский трагик Росси. Правда, он делал это с целью создать комический эффект, но важно, что самим приемом он владел в совершенстве.

«Это было в начале лета 1890 г. в Тифлисе... — рассказывает известный режиссер и педагог Ю. Э. Озаровский,— где в это время заканчивал свои гастроли гениальный итальянский трагик Эрнесто Росси... Одна из бесчисленных групп его поклонников устраивает «отвальную» в честь артиста... Пирушка идет к концу... Кто-то что-то спел, рассказал. «Не подарит ли нас маэстро какой-либо шуткой?» — робко обращается тамада... к Росси. «Отчего же? — говорит тот.— Хотя я и трагик, но попытаюсь позабавить общество»... Все замерло. Маэстро берет со стола меню,— благо пишутся они у нас и на Кавказе «по-французски»,— и с лицом, полным горя, обиды и какой-то невыплаканной печали начинает читать всю эту беспардонную кулинарную литературу... Получилось уморительное впечатление, и поклонники трагика восторженно аплодировали его комическому таланту»¹⁶.

Конечно, такого рода эксперименты требуют большого мастерства в овладении иллюстрированным подтекстом и техникой интонирования. К ним целесообразно подойти от более простых упражнений. Вначале осмысливается текст, а затем он временно устраняется,

¹⁶ Озаровский Ю. Музыка живого слова. Спб., 1914. с. 118.

все внимание сосредоточивается на одной интонации.

Точно так же при разучивании вокальной партии, арии или романса певцам бывает полезно оторваться на время от слов и пропевать одни только ноты, чтобы добиться интонационной чистоты и выразительности. При работе с певцами Станиславский часто предлагал передать всю сложность внутренней жизни с помощью одних только «ля-ля-ля». Кстати, в вокальном репертуаре немало примеров бессловесного пения: например, развернутые фиоритуры в итальянских ариях, концерты для голоса, вокализы, где подтекст передается одной лишь мелодией и окрашивающим ее тембром голоса.

Это качество вокальной интонации достижимо и в речи. Вспоминается, как однажды Станиславский воспроизводил интонационный рисунок монолога Астрова, почти не употребляя при этом слов. В разговоре с Еленой Андреевной Астров рассказывает ей о постепенном упадке лесного хозяйства в уезде, о том, каким оно было пятьдесят и двадцать пять лет назад и каким стало теперь.

В этом рассказе необыкновенно рельефно противопоставлялись различные тональности, которые соответствовали трем видениям Астрова. Вначале, когда он видел цветущий край, тональность его речи была светлой, мажорной; интонации, постепенно повышаясь по мере перечисления все новых и новых фактов процветания уезда, доходили до верхнего регистра. Средняя часть рассказа еще не теряла мажорной окраски, но постепенно скатывалась по звуковым ступеням вниз и оканчивалась неопределенной интонацией многоточия. Наконец, последняя часть, произнесенная совсем в низком регистре, была насыщена типичными интервалами речи, создающими минорную тональность. В целом звуковая композиция монолога передавала не только его логическое содержание, но и глубокую горечь и чувство невысказанного протеста, которые переполняют душу Астрова. Это было выразительно не только в эмоциональном отношении, но впечатляло необыкновенной музыкальностью речи. Станиславский строил и лепил звуковую композицию монолога, точно музыкант, создающий законченное трехчастное произведение. Сосредоточенный на решении именно этой задачи, он почти не произносил слов; он говорил примерно так: «прежде было то-то и то-то, и реки, и леса, и звери, и еще то-то, и еще та-та-та, и тара-тата...» и т. п. Подобным же образом он читал и монологи Отелло.

Такой прием разработки интонации он условно называл «тататированием» и настойчиво рекомендовал его ученикам. «Я не могу вам объяснить,— говорит Станиславский,— почему заболтанный словесный текст роли мертвит интонацию и суживает звуковой диапазон, а «тататирование», наоборот, оживляет интонацию, расширяет диапазон речи и освобождает ее от скованности и условностей.

Я могу только на основании практики уверить вас, что на деле происходит именно такое чудодейственное превращение» (т. 3, стр. 452).

Исследователь законов живой речи И. Л. Смоленский утверждал, что когда мы отбрасываем на время слово и все внимание сосредоточиваем на интонационном звучании мысли, то такой прием «чрезвычайно ясно знакомит нас с звуковой конструкцией человеческой речи»¹⁷.

Когда актеры разбирают текст сценического диалога, они легко обнаруживают в нем борьбу мыслей, идей, столкновение различных точек зрения. Но словесная борьба всегда носит не только интеллектуальный характер, что легче всего поддается анализу, но и характер эмоциональный, что отражается в борьбе интонаций. Существуют ведь не только противостоящие друг другу мысли, но и противостоящие, борющиеся интонации. Принято думать, что они образуются сами собой, в процессе репетиций. Однако актеры с неразвитым слухом с трудом выходят из той тональности, в которой была произнесена предыдущая реплика партнера, и создается скучный монотон, понижающий ритм сцены. Острота словесной борьбы при этом притупляется.

От яркости иллюстрированного подтекста зависит яркость и выразительность интонаций. Но и наоборот, корректируя интонацию, мы тем самым корректируем и укрепляем линию подтекста.

¹⁷ Смоленский И. Пособие к изучению декламации, Одесса, 1907, с. 133,

ЭЛЕМЕНТЫ ВОПЛОЩЕНИЯ

Культура речи

Органический процесс словесного взаимодействия предъявляет высокие требования к общей культуре речи актера. Хорошо поставленный голос, ясная дикция, знание языка и его законов создают наиболее благоприятные условия для словесного взаимодействия;

и наоборот, дефекты голоса и произношения, нарушение законов логической речи мешают ему, искажают его, а то и вовсе делают невозможным.

Станиславский постоянно приводил в пример глухонемого или косноязычного, который пытается объясниться в любви. Он может красиво и тонко чувствовать, но не в силах это выразить. Облеченное в грубую, уродливую форму, его чувство способно вызвать лишь отрицательное впечатление. На расстроенном рояле нельзя передать красоты исполняемой пьесы, как бы ни был талантлив пианист. Для этого необходимо прежде всего настроить инструмент. Так и актеру нужно прежде всего позаботиться о подготовке своего творческого инструмента воплощения, и в частности речевого аппарата.

Совершенствование физических данных раскрепощает и психику актера. Дефекты речи, так же как и недостатки зрения, слуха, приводят к нарушению естественной связи человека с окружающей средой, а следовательно, и к нарушению его органики. Всякое же усовершенствование органов восприятия и воздействия (а ведь речь—это наиболее совершенное средство воздействия) помогает созданию и укреплению органики. Взаимосвязь физического и психического особенно наглядно проявляется в процессе речи, и можно с полным основанием утверждать, что все элементы речевой техники актера суть элементы органического словесного взаимодействия.

В преподавании техники сценической речи существуют две крайности. Одна из них заключается в том, что все сводится к изучению общей культуры речи и предается забвению главная, специфическая ее часть—техника словесного взаимодействия. Предполагается, что если у актера хорошо поставлен голос, если он чисто говорит, владеет законами логического чтения, то тем самым он уже подготовлен и к словесному взаимодействию.

Другая крайность—в недооценке собственно техники речи. Считается, что если актер научится правильно органически действовать на сцене, то остальное придет само собой. Необходимость воздействовать на партнера заставит его лучше произносить слова, а активность, подлинность и целесообразность действия подскажут ему и нужную интонацию, придадут его голосу соответствующую окраску.

Конечно, верно организованное на сцене действие мобилизует и психику и физический аппарат актера, заставляя его лучше говорить и двигаться. Но ведь и наоборот, хорошо поставленные голос и дикция, совершенное владение законами живой речи в свою очередь помогают верно действовать и переживать, а следовательно, активизируют и психику актера. Одно призвано помогать другому.

Культура сценической речи — одна из важнейших проблем современного актерского искусства. Многие специалисты сходятся на том, что речь сейчас самое слабое звено в технике актера. Неверное построение фразы, манера ставить ударение не на главных, а на второстепенных словах, комканье текста, проглатывание концов слов, невнятная дикция и т. п. стали привычным явлением в театре. Зритель вынужден то и дело справляться у соседа о том, что сказал актер. Появилась тенденция такую речь выдавать за новую манеру актерской игры. В этом усматривают максимальное приближение творчества к жизни. Но плохую речь на сцене вряд ли можно оправдывать требованиями реализма или неореализма.

Недооценка речевой культуры приводит к тому, что словесная партитура спектаклей часто удручает своей блеклостью, монотонностью. Звучная, музыкальная русская речь все реже звучит с театральных подмостков, уступая место речи банальной, вульгарной, однообразной. Работа над словом перестала быть повседневной заботой режиссуры и потребностью многих актеров.

Следуя заветам Станиславского, театральная школа должна всеми доступными ей средствами развивать культуру сценической речи, воспитывать в начинающих актерах потребность к постоянному совершенствованию своего голосового и речевого аппарата, к изучению живого языка.

Изложение программы по культуре речи не входит в нашу задачу. Остановимся лишь на некоторых требованиях к этой программе с точки зрения актерского искусства.

Голос. Чтобы действовать словом на сцене, надо обладать звучным, хорошо поставленным голосом. Если актер талантлив и органичен, но его еле слышно в зрительном зале, то такого актера нельзя признать профессионально полноценным. Нельзя также мириться с таким явлением, когда глубокие мысли и красивые чувства искажаются и уродуются на сцене тусклыми, хриплыми, гнусавыми или скрипучими голосами, когда короткое, неразвитое дыхание рвет и комкает авторскую мысль.

Казалось бы, эти положения недискуссионны и не требуют доказательств. Но нужно еще употребить огромные усилия, чтобы внедрить в сознание артистов и режиссеров забытую истину: актер должен не просто уметь пользоваться своим голосом (это ведь доступно каждому нормальному человеку), а быть мастером во владении звуком, ибо голос является главным проводником и выразителем его чувств.

Мысли выражаются словами, а переживания — интонациями. Выдающийся мастер слова Ф. И. Шаляпин считал высшим завоеванием актерского искусства умение придавать голосу различные оттенки в зависимости от внутреннего состояния. Каким же надо обладать совершенным дыханием и голосом, пишет он, «чтобы уметь звуком изобразить ту или другую... ситуацию, настроение того или другого персонажа, дать правдивую для данного чувства интонацию?» Шаляпин поясняет, что речь идет не только об искусстве актера-певца: «Я разумею интонацию не музыкальную, то есть держание такой-то ноты, а окраску голоса, который ведь даже в простых разговорах приобретает различные цвета. Человек не может сказать одинаково окрашенным голосом: «я тебя люблю» и «я тебя ненавижу». Будет непременно особая в каждом случае интонация, то есть та краска, о которой я говорю»¹⁸.

Богатство и разнообразие вокальной палитры артиста находится в прямой зависимости не только от его природных голосовых данных, но и от правильной постановки дыхания и голоса. Опыт вокальной педагогики показывает, что нужны годы труда, чтобы приобрести навыки правильного владения звуком, придать ему силу, гибкость и облагороженную тембровую окраску. Но если певцу, обладающему от природы хорошими вокальными данными, нужно затратить несколько лет на постановку дыхания и голоса, то нельзя думать, что драматическому артисту достаточно для этой цели лишь нескольких занятий. Необходимы постоянные, регулярные встречи педагога по голосу с учеником, которые постепенно становятся все реже, но не прекращаются до конца обучения. На последнем курсе они приобретают характер консультативных занятий и контроля самостоятельной работы студентов, готовящихся выступать в трудных акустических условиях театрального зала.

В соответствии с программой со второго года обучения вводятся занятия по сольному пению, которое может принести большую пользу в развитии дыхания и голосового аппарата, музыкального слуха, диапазона голоса, ритмичности и т. п.

Театральная школа не в состоянии дать каждому ученику такое количество индивидуальных занятий, которое ему необходимо. Значит, надо приучить работать над своим дыханием и голосом самостоятельно, давая ученикам задания и тщательно их проверяя. Очень важно, чтобы требования, предъявляемые к развитию голоса, исходили не только от педагогов по речи, но и от педагогов по мастерству актера.

«В свое время наши старшие мастера, учителя наши,—писал Ю. М. Юрьев,—постоянно напоминали нам о необходимости регулярной тренировки. Ежедневные упражнения над голосом, пластикой считались для нас обязательными. По моим наблюдениям, в настоящее время никто из нашей молодежи этим не занимается и не считает для себя необходимым, тогда как большинство крупнейших артистов не оставляло тренировочных экзерсисов и в пе-

¹⁸ Федор Иванович Шаляпин, т. 1, с. 256,

риод своей славы»¹⁹.

В этом высказывании большого артиста затрагивается один из самых насущных вопросов современного театрального образования. И дело тут не только в правильной организации учебного процесса. Постоянная работа над голосом должна стать профессиональной нормой не только в школе, но и в театре.

Дикция. Как бы актер ни трактовал свою роль, какому бы методу ни следовал, его элементарный профессиональный долг — донести авторский текст до зрителей без потерь. Достигается это прежде всего хорошей дикцией, отчетливым и внятным произношением. Дикция — это вежливость актера, — говорил Коклен.

Методика преподавания дикции, так же как и постановка дыхания и голоса, изложена в ряде учебных пособий. В них, в частности, выдвигается справедливое требование, чтобы тренировочная работа по дикции не прекращалась до конца обучения в театральной школе. Тренировка осуществляется на групповых занятиях («туалет актера») и проводится самостоятельно, по индивидуальному плану. Задача общих занятий — поддержание и развитие приобретенных навыков произношения, равно обязательных для всех. Но, кроме того, многим ученикам свойственны особые недостатки произношения, которые они должны преодолевать самостоятельно, регулярно отчитываясь перед педагогом в проделанной работе.

К числу индивидуальных дикционных недостатков относится неправильность произношения отдельных гласных и согласных звуков или их сочетаний. Такого рода дефекты исправимы, если только они не вызваны серьезными недостатками строения речевого аппарата.

Приходится также преодолевать недостатки произношения, заключающиеся в излишней жесткости и чеканности или, напротив, расплывчатости и вялости словообразования, вульгарности и манерности речи и т. п. Задача упражнений по дикции не только в достижении ясности и внятности речи, но и естественной красоты ее звучания.

Особые трудности представляет разговорная речь, которая складывалась под воздействием местных говоров, диалектов или языков других национальностей. Приобретенные в результате этих причин акценты чрезвычайно трудно поддаются исправлению. Отклонение от нормы в таких случаях проявляется не только в произношении отдельных звуков и созвучий, но и в самой мелодике речи, а также в ошибочной постановке ударений.

Здесь дикция уже уступает место другой речевой дисциплине, опирающейся на орфоэпию, учение о произношении слов и словосочетаний в соответствии с исторически сложившимися нормами национального языка.

Сценическое произношение. Как литература развивает и хранит культуру письменной речи, так и театр призван создавать образцы устной речи и быть хранителем ее культуры. Сценическое произношение во многих странах считается образцом общенародного произношения. «На сцене, — писал Гёте, — должна царить только чистая немецкая речь, насколько ее образовали и уточнили вкус, искусство и наука»²⁰.

Станиславский также считал театр хранителем чистоты национального языка. «Я думаю, что к законам речи относятся и орфоэпия, которая может быть сохранена только в театрах. Московский язык в жизни пропадает», — читаем мы в его заметках (т. 3, стр. 463).

Московская речь издавна признавалась образцом русского произношения. Ее особенности хорошо изучены и изложены в ряде языковедческих трудов и орфоэпических справочников. Но под влиянием различных исторических причин живая речь постоянно видоизменяется, причем эти изменения касаются в первую очередь особенностей произношения. Поэтому современная речь даже в столице уже значительно отличается от старой московской речи.

Иногда отклонения от прежних орфоэпических правил в современной разговорной речи настолько велики, что ставят под сомнение само правило. Некоторые ревнители чистоты русского языка склонны считать эти отклонения досадным недоразумением, следствием малограмотности и предлагают вести с ними непримиримую борьбу. Конечно, нельзя мириться

¹⁹ Юрьев Ю. М. Записки. М.—Л., «Искусство», 1948, с. 665.

²⁰ Гёте И.-В. Собр. соч. в 13-ти т., т. 10, с. 507.

с засорением разговорной речи всевозможными вульгаризмами, жаргонными выражениями, небрежными словообразованиями и прямыми ошибками семантического характера. Но нельзя впадать и в другую крайность—не считаться с естественной эволюцией разговорной речи, которая приводит к возникновению новых слов, к постоянному обновлению и пересмотру старых орфоэпических правил.

Нормы современного литературного произношения регламентируются языковедческими справочниками и словарями, помогающими овладеть правильной разговорной речью. Но актеру, кроме того, приходится сталкиваться и с проблемой сценического произношения, выходящего за рамки произношения литературного. Ведь со сцены звучит не только современная правильная речь, но и речь неправильная, свойственная людям различных социальных категорий, возрастов, профессий, жителям различных местностей, где сильны диалекты. Актер призван воплощать и образы прошлого в пьесах разных жанров и стилей.

Задачи сценического произношения чрезвычайно многообразны. Современное языковедение занимается ими лишь отчасти, но они вряд ли могут быть решены без сценических деятелей. Об этом говорят и сами языковеды. Известный исследователь русского языка Л. В. Щерба считает, что в изучении законов произношения особенно важная роль принадлежит актерам, «так как по существу вещей они могут и должны не просто отображать жизнь... а ее типизировать, что особенно важно в деле орфоэпии»²¹.

Он справедливо говорит о сосуществовании различных стилей произношения одних и тех же слов, зависящих от условий, в которых находится говорящий, и от его взаимоотношений с партнером. Полемизируя с Д. Н. Ушаковым, Щерба замечает, что нельзя считать нормой произношение, свойственное быстрому диалогу «давно знающих друг друга людей», понимающих партнера с полуслова. Только при скороговорке слова *часы* и *пятак*, говорит он, превратятся в *чисы* и *питак*, тогда как при медленном и внятном произношении они будут звучать почти так же, как и пишутся, с большим или меньшим приближением безударных «а» и «я» к звуку «е»²². При официальном или особо почтительном обращении к человеку мы будем произносить его имя и отчество полностью, так, как они пишутся, например, Павел Иванович; при более близких отношениях можем сказать сокращенно—*Павлываныч*, а при беглом упоминании — даже *Палванч*. Значит, в различных обстоятельствах одно и то же слово или сочетание слов может произноситься по-разному, и, следовательно нельзя установить его единственно правильного произношения.

Особую трудность в сценическом произношении представляет вопрос о выборе правильного ударения в слове. В современной разговорной речи, если не считать явно ошибочных случаев, многие слова употребляются с различными ударениями, придающими подчас словам разный смысл. В изданных за последние годы словарях русского языка в ряде спорных случаев дается на выбор несколько вариантов произношения одного и того же слова. Вопрос о том, какой же из этих вариантов предпочтительнее, отдается на усмотрение читателя... Но по этому поводу часто возникают споры даже между специалистами-языковедами; одни предпочитают говорить: «через ре́ку», другие — «через реку́»; одни — «одновременнó», другие—«одновременнó»; одни—«роди́лся», другие—«родилс́я»; одни—«заслуженный артист», другие—«заслужённóй» и т. п. Как же решать эти вопросы актеру, если даже специалисты затрудняются дать на них определенный ответ?

Чтобы выполнить свою миссию—быть хранителем чистоты русского языка, — театр должен опираться на более прочную научную основу. Нужно разобраться, в каких случаях какое произнесение слова предпочтительнее и чем определяются различные варианты ударений. Нередко перенос ударения придает слову иной смысловой оттенок. Так, грибоедовский Чацкий говорит: «...тут у всех на мой же счет *подня́лся* смех», а Пушкин в «Сказке о царе Салтане» написал: «Сын на ножки *подня́лся*...» Ударение на последнем слоге в слове «подня́лся» придает ему народный оттенок, свойственный и старомосковскому говору.

Иногда различные оттенки в произнесении одного и того же слова служат социальной и возрастной характеристикой персонажа. В «Горе от ума», например, представители старшего

²¹ Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., Изд-во АН СССР, 1957, с. 112.

²² Там же, с. 142.

и младшего поколений по-разному произносят одни и те же слова: то, что для Фамусова и старой графини «бáлы, судьí, клуб», для Чацкого и Молчалина — «балы́, судьи, клуб». В романе «Отцы и дети» Тургенев подчеркивает разницу в произношении слова «принцип» у отцов и детей (*принсип и пры́нцип*). Представители старой интеллигенции до сих пор произносят слова «социализм», «революция», «Франция» со смягченным «ц», приближающимся по звучанию к «тсь», ставят ударение в слове «библиотека» и «буржуазия» на третьем, а не на четвертом слоге, употребляют слова «зал» и «занавес» не в мужском, а в женском роде («зала», «занавесь») и т. п.

Различные ударения в одном и том же слове определяются подчас причинами метрического порядка, что составляет одну из малоисследованных закономерностей русского языка. Так, в сочетаниях слов «дэви́ца-красави́ца» и «шла деви́ца за водой» ударение в слове «девица» перейдет с первого на второй слог, и никем это не будет восприниматься как искажение русского языка ради соблюдения стихотворной формы. В равной мере естественно воспринимается ударение на слове «поле» в песне «Ай, во по́ле липенька», как и перенос его на предлог в песне «Во́ поле береза стояла». В одном случае мы говорим *казаки́*, выделяя последний слог; например, в сочетании слов *донские казаки́*; в другом случае *каза́ки* (*кубанские каза́ки*), сокращая количество безударных слогов между ударными. В соответствии с этой закономерностью одно и то же слово в разных сочетаниях может произноситься по-разному. Говорят: *у меня роди́лся сын* и *у меня родило́сь подозрение*, перемещая ударение в слове ради удобства произношения.

Какой же чуткостью к звучанию родной речи должен обладать актер, чтобы избирать всякий раз нужное ударение в слове! Театральная школа призвана прививать будущим мастерам сцены вкус к познанию своего языка, настраивать их слух к особенностям его звучания.

Большую помощь в изучении языка и в преодолении недостатков речи может оказать магнитофон, на котором легко воспроизводить образцы как правильного, так и неправильно произношения, демонстрировать различные варианты произнесения слов. Это тем более важно, что пользоваться условными транскрипционными обозначениями различных звуков речи чрезвычайно затруднительно. Следовало бы создать фонотеки записей различных местных говоров и наречий (волжского, сибирского, донского, старомосковского, петербургского и т. п.), особенностей языка Грибоедова, Островского, Чехова, которые становятся все менее ощутимы для наших современников.

Сопоставляя разговорную речь представителей старшего и младшего поколений, нетрудно убедиться, что, например, чеховский герой говорил иначе, чем наш современник, с точки зрения динамики, ритмики и мелодики речи, не говоря уж о лексических ее тонкостях. Эта манера произношения нередко определялась особой деликатностью и тактом во взаимоотношениях людей, уважением к душевному состоянию собеседника и его мнениям.

На характер речи оказывало влияние и размеренное течение жизни тихих дворянских усадеб, где происходит действие чеховских пьес, близость их обитателей к природе, их склонность к мечтательности, безотчетная тоска и неудовлетворенность жизнью, заставляющие чутко прислушиваться и к своему внутреннему голосу и голосу собеседников. Поэтому вульгарные, резкие интонации Наташи казались оскорбительными для трех сестер, а грубоватая прямолинейность речи Лопухина шокировала Гаева и Раневскую. В чеховских спектаклях Художественного театра возникали интонационные контрасты, которые обостряли воплощение авторского замысла. Индивидуальная особенность речи была непременным условием создания сценического образа.

Актер должен изощрять свой слух, чтобы улавливать стиль и характер речи изображаемого лица, проникая через внешнюю форму выражения мыслей и чувств в его внутренний мир, постигая особый склад его мышления.

Это не означает, однако, что во всех случаях нужно воспроизводить на сцене всевозможные диалекты, индивидуальные недостатки речи, реставрировать выходящий из употребления язык и архаическое произношение. В погоне за бытовой и исторической достоверностью нетрудно впасть и в натурализм, уводя внимание слушателей от внутренней сути роли в сторону внешних, отвлекающих подробностей. Необходимо ли, например, воспроиз-

водить особенности волжского "окающего" произношения при исполнении роли Егора Булычова? Следует ли передавать присущую В. И. Ленину картавость при создании его образа на сцене? Прибегать ли к литературному произношению пушкинской поры, исполняя, например, арию Ленского, где в строке «Паду ли я стрелой пронзенный?» должно бы звучать чистое е, а не ё? Все это спорные вопросы, и предписывать какое-то одно обязательное для всех решение нельзя. Оно зависит от общего постановочного замысла спектакля, трактовки образа, от художественного такта и вкуса исполнителей, состава зрителей и т. п. Но во всех случаях характерные особенности речи должны помогать воплощению произведения, а не отвлекать от него, создавая дополнительные трудности в восприятии спектакля.

Об этом верно писал профессор В. А. Филиппов:

«...звучащее слово может и должно характеризовать персонажа и эпоху, в которой он действует, но оно должно быть понятно и доступно современному зрителю. Вместе с тем, когда актер или театр, уничтожив особенности произношения персонажей пьес Фонвизина, Грибоедова, Гоголя, Сухова-Кобылина, Островского, Тургенева, Чехова, Горького, унифицируют по современной произносительной норме речь действующих лиц,— произведения этих крупнейших художников будут лишены значительной доли их народности»²³.

Эту же мысль высказывает и профессор Е. Ф. Сарычева: «Актеру совершенно необходимо овладеть тончайшими оттенками этих особенностей языка, а стало быть, изучить законы произношения и речи разных слоев общества»²⁴.

Включение этого важного раздела орфоэпии в современные учебные программы и пособия помогло бы вооружить актера новым, чрезвычайно острым оружием для постижения исторической, социальной сущности и индивидуальной неповторимости сценического образа, для познания и воплощения характера изображаемого лица. В этом качестве изучение орфоэпии должно осуществляться на двух последних курсах, посвященных проблеме создания сценического образа.

Театральные школы призваны обеспечить решение этой важной задачи, не ограничиваясь краткими сведениями и навыками по орфоэпии, которые даются ученикам на занятиях по технике речи. Создание полноценных учебных и справочных орфоэпических пособий для актера возможно лишь объединенными усилиями деятелей театра и лингвистов.

Логика речи. Если дикция и орфоэпия учат правильно произносить буквы, слоги и слова в их различных сочетаниях, то следующий раздел речевой техники— логика речи— посвящен законам произнесения целых предложений.

Задача логической речи—наиболее точно и ясно передать мысль, ее словесное содержание. Такую речь называют также правильной, толковой речью, докладом мыслей.

Чтобы успешнее овладеть «грамматикой» звучащей речи, словесное действие в ней сознательно ограничивается воздействием на разум партнера, на его мышление. В логической речи важно уловить не скрытый под словами подтекст, а закономерности произнесения самого текста. Точно так же при изучении закономерностей музыкального звучания предметом исследования становится чистый звук, лишенный обертонов и тембровой окраски, хотя он относится больше к физике, чем к музыке, где чистых звуков не бывает. И в жизни не бывает речи, лишенной эмоциональной окраски, но при изучении ее закономерностей нам выгодно абстрагироваться на время от конкретных форм ее проявления и рассматривать речь лишь как средство выражения мысли.

Уметь грамотно, логически правильно донести до партнера авторскую мысль — значит создать прочную основу для словесного взаимодействия, заготовить тот рисунок, на который можно потом наносить краски.

Призывая тщательно изучать речь, не полагаясь на случай и «натуру», М. С. Щепкин писал: «Надо изучать так, что мысль всегда должно сказать хорошо, потому что, если и не одушевишь ее, все же не все дело пропало. Скажут «холодно», а не «дурно»²⁵.

²³ Предисловие к кн. Г. О. Винокура «Русское сценическое произношение» (М., ВТО, 1948, с. 13—14).

²⁴ Сарычева Е. Ф. Техника сценической речи. М., «Искусство» 1939, с. 46.

²⁵ М. С. Щепкин Записки Письма ..., с 236.

Изучение законов логической речи начинается с разбора простейшего предложения, в котором выражена более или менее законченная мысль. По своей действительной направленности предложения могут быть утвердительными, вопросительными, побудительными, выражающими осуждение, поощрение, сомнение и т. п. Виды предложений отличаются друг от друга не только сочетанием слов, но и разными интонациями. Однако в них можно обнаружить и общие интонационные закономерности, свойственные предложению любого типа; они-то в первую очередь и становятся предметом изучения.

Эти закономерности раскрываются в таких взаимосвязанных элементах, как голосоведение и мелодика речи, акцентуация и динамика речи, ее ритмика, логическая перспектива. Для овладения этими элементами существуют приемы расчленения сложной мысли на составные части — речевые такты, определения логических центров в предложении, постановка и координация ударений, пауз, уяснение перспективы авторской мысли и т. п. Указанные приемы опираются на закономерности устной речи, изученные и обобщенные в ряде исследований и учебных пособий.

Логика речи включена в программу воспитания актера, и ее практическое значение ни у кого не вызывает сомнений. Вызывает споры лишь вопрос о целесообразности изучения в театральной школе законов голосоведения и мелодики речи. Высказывается мнение, что преподавание этого раздела может привести к формальному (воспроизведению заученного фонетического рисунка речи, к образованию интонационных штампов—словом, принести больше вреда, чем пользы. При этом ссылаются на то, что живая интонация должна рождаться сама собой, в процессе взаимодействия с партнером, в зависимости от внутреннего состояния исполнителя, а не диктоваться какими-либо правилами голосоведения. В подтверждение такой точки зрения обычно опираются на высказывания Станиславского и его учеников.

Действительно, Станиславский утверждал, что в момент сценического творчества актер подчиняется единственному закону—закону сценического взаимодействия. Им определяется и форма словесного выражения и интонация речи в самом широком значении этого слова. Но интуитивно возникающая форма должна опираться на хорошую техническую подготовленность актера. Его голос, речевой аппарат и слух нужно развить до такой степени совершенства, чтобы они чутко отражали малейшие изменения мысли, воплощали всю глубину и тонкость переживаний. Если же актер глух к мелодическому движению речи, трудно рассчитывать, что в нужный момент все родится само собой и природа придет ему на помощь.

Чтобы правильно понять взгляды Станиславского на законы логической интонации, нельзя забывать важнейший принцип его системы: сценическая форма подсказывается внутренним содержанием творчества. Но по закону органической связи тела и души существует и обратная зависимость: верно найденная внешняя форма в свою очередь оказывает влияние и на переживания актера.

«Каждый раз, когда я попадал на верный фонетический рисунок, внутри у меня шевелились все новые и самые разнообразные эмоциональные воспоминания, — пишет Станиславский.— Вот где настоящая основа техники речи, не придуманная, а подлинная, органическая! Вот как сама природа слова, извне, через интонацию, Воздействует на эмоциональную память, на чувство и на переживание!» (т.3,стр.104).

Станиславский высмеивал мнение о том, что «законы речи убивают свободу творчества, навязывая актеру какие-то обязательные интонации» (т. 3, стр. 103). Он резко осуждал тех доморожденных «гениев», которые «благодаря лени или глупости... убеждают себя, что актеру довольно «почувствовать», для того чтобы все само собой сказалось.

Но творческая природа, подсознание и интуиция не приходят по заказу. Как же быть, когда они дремлют в нас? Обойдется ли актер в эту минуту без законов речи...» (т. 3,стр. 306).

Разнообразия интонации, Станиславский не раз добивался большей яркости и рельефности внутреннего рисунка роли, большей активности действия. Через фонетический рисунок он подходил иногда и к характерности роли, через интонационную выразительность — поднимал подчас и ритм и общую тональность спектакля.

Автор книги «Выразительное слово» С. М. Волконский справедливо утверждал, что существует «тесная связь между складом ума и складом речи, между ясностью мышления и

ясностью изложения. Отсюда, обратным путем, (воспитывая речь во всех ее элементах (звук, произношение и голосоведение), мы тем самым воспитываем и тот разум, которого она является выразителем.

У нас чрезвычайно мало сознается вообще это обратное действие форм выразительности на самую выражаемую сущность»²⁶.

Усилия Волконского, направленные на изучение законов речи, горячо поддерживал Станиславский. Константин Сергеевич рекомендовал его книгу «Выразительное слово» в качестве учебного пособия для актеров. Книга Волконского направляет внимание на изучение природы живого языка, на воспитание речевого слуха, вкуса к фонетическому рисунку речи и ее выразительным возможностям, учит выдержанной и законченной фразировке. По инициативе Станиславского Волконский был привлечен к преподаванию курса «Законы речи» в МХАТ и его студиях, а также в Оперной студии Большого театра, причем сам Константин Сергеевич посещал эти занятия и вел записи лекций наряду с учениками.

Но, преодолев вскоре ученическую стадию, Станиславский избрал собственный путь исследования законов словесной выразительности, переосмысливая в связи с требованиями искусства органического творчества все созданное до него в этой области.

В поисках основ выразительной речи он обратился к музыке и опыту музыкального театра в частности. Ведь музыкальная интонация, говорил он, развивается в конечном счете по тем же законам природы, что и интонация человеческой речи; эти законы и в том и в другом случае определяются одной и той же логикой развития человеческих мыслей и чувств, природными свойствами нашего голоса и слуха. Именно через музыку и пение, признавался Станиславский, ему удалось преодолеть многие мучившие его вопросы сценической речи, достигнуть нового качества речевой выразительности, которого ему недоставало прежде как актеру, чтобы произносить слова Пушкина, Шекспира, Шиллера. Это новое качество он определял как «естественную музыкальную звучность» речи, при которой «голос должен петь и в разговоре и в стихе, звучать по-скрипичному, а не стучать словами, как горох о доску» (т. 1, с. 370).

К этому же вопросу Станиславский возвращается постоянно. «Размеренная, звучная, сливаемая речь обладает многими свойствами и элементами, родственными с пением и музыкой, — пишет он.—Буквы, слоги и слова—это музыкальные ноты в речи, из которых создаются такты, арии и целые симфонии. Недаром же хорошую речь называют музыкальной». И далее, обращаясь к актерам драмы, говорит: «Берите за образец подлинных певцов и заимствуйте для своей речи их четкость, правильную размеренность и дисциплину в речи» (т. 3, с. 172, 174).

Воспитание речевой культуры драматических артистов Станиславский ставил в прямую зависимость от их музыкального воспитания. Он использовал опыт работы в опере для постоянного обновления своей режиссерской и педагогической методики. Однако на занятиях и репетициях он обращался к законам речи лишь по мере практической необходимости как к одному из возможных средств, никогда не подчиняя художественные задачи требованиям техники. Поэтому его не удовлетворяла практика тех преподавателей, которые искали словесной выразительности в точном соблюдении законов логической речи. Когда, исполняя художественную прозу или стихи, ученики начинали думать не об идейном содержании произведения, а о правилах голосоведения, их речь становилась безжизненной и однообразной, несмотря на обилие голосовых повышений и понижений.

Смысл предлагаемой Станиславским методики не в том, чтобы подчинять произносимый текст установленным правилам, а чтобы подмечать закономерности логической интонации в живой речи, а затем уже подводить учеников к осознанию правил. При выборе нужной интонации, ударения, паузы он рекомендует прежде всего обращаться к интуиции, к собственному ощущению, а потом уж к правилам. «Берите почаще книгу, читайте ее и мысленно расставляйте паузы. Там, где вам подсказывают интуиция и чувство природы языка, слушайте их, а там, где они молчат или ошибаются, руководствуйтесь правилами.

Но только не идите обратным путем: не делайте пауз ради сухих правил, неоправдан-

²⁶ Волконский С. М. Выразительное слово Спб, 1913, с. 15.

ных изнутри. Это сделает вашу сценическую игру или чтение формально правильным, но мертвым. Правило должно лишь направлять, напоминать о правде, указывать к ней путь» (т. 3, с. 340).

Но может ли актер обойтись без всяких правил, опираясь исключительно на свою интуицию? На это Станиславский дает отрицательный ответ. Рассматривая вопрос о постановке ударений в фразе, он говорит: «В жизни, когда мы говорим свои слова, ударения ложатся сами собой более или менее верно... Но когда мы пользуемся не своими собственными, а чужими словами, приходится следить за ударениями, потому что в чужом тексте мы безграмотны. Надо набить себе сначала сознательную, а потом и бессознательную привычку к правильным ударениям. Когда ухо привыкнет к ним, вы будете гарантированы на сцене от обычных там ошибок при выделении слов логическими ударениями» (т. 3, с. 332).

Изучение законов речи Станиславский подчиняет главному принципу системы: от сознательного овладения техникой своего искусства к подсознательному творчеству. Попытка оторвать одну часть формулы от другой неизменно приводит к искажению системы.

Но, считая изучение законов логической речи полезным и необходимым в учебной, тренировочной работе актера, Станиславский в то же время предостерегал против прямого перенесения их в работу над ролью. То, что хорошо для тренировки, не годится как метод. Так, говоря о знаках препинания, он предупреждал учеников: «Я объяснил вам с помощью наглядного рисунка голосовые интонации, обязательные при знаках препинания. Не подумайте, что эта графика нужна нам в будущем для записи и для фиксирования однажды и навсегда установленных интонаций роли. Этого делать нельзя, это вредно, опасно. Поэтому никогда не заучивайте фонетики сценической речи. Она должна рождаться сама собой, интуитивно, подсознательно».

Правда, в отдельных случаях, как мы уже упоминали, Станиславский в процессе работы над ролью отталкивался от внешних приемов голосоведения, но предупреждал, что таким приемом надо пользоваться осторожно, «умело и вовремя», делать это можно лишь «в критические моменты, когда интуитивно подсказанная интонация явно фальшивит или же не приходит сама собой» (т. 3, с. 329).

Свое отношение к законам логической речи он сформулировал в последней по времени рукописи «Иллюстрированная программа воспитания актера». В ней говорится: «У нас есть и еще один верный помощник в области слова. Этот помощник — законы речи. Но ими надо пользоваться осторожно, потому что они являются обоюдоострым мечом, который одинаково вредит и помогает» (т. 3, с. 450).

Вспоминая о постигшей его однажды творческой неудаче, Станиславский продолжает: «Помню, как один заумный режиссер старательно разметил мне в тексте новой, стихотворной роли все ударения, остановки, повышения, понижения и всевозможные, обязательные по законам речи интонации. Я зазубрил не правила, а самые звуковые интонации. Они поглотили все мое внимание и его не хватило на более важное, что скрыто было под словами текста. Я провалил роль благодаря «законам речи».

Ясно, что нельзя зазубривать результаты правил и что такой прием пользования ими вреден. Нужно, чтоб сами правила однажды и навсегда внедрились и зажили в нас, как таблица умножения, как грамматические или синтаксические правила. Мы не только понимаем их. Мы их чувствуем.

Свой язык, слова, фразы, законы речи надо однажды и навсегда почувствовать, и, когда они станут нашей второй натурой, тогда надо пользоваться ими, не думая о правилах. Тогда речь будет сама собой правильно произноситься» (т. 3, с. 451).

Мы подробно остановились на отношении Станиславского к законам речи, и в частности к вопросам голосоведения, чтобы рассеять существующие недоразумения, приводящие к недооценке этого важного раздела.

Художественное чтение. Освоив первичные упражнения по технике речи, ученики обращаются к литературному тексту, который необходим для проверки и закрепления приобретенных навыков. От простых предложений, пословиц и поговорок они переходят к более сложным текстам и, наконец, к произведениям художественной прозы и поэзии. С этого мо-

мента техника речи сочетается с решением творческих задач выразительного чтения.

Плохо, когда торопятся перейти к художественному чтению, прежде чем ученик овладеет элементарными навыками в области дикции, голоса и логики речи. Неправы поэтому те педагоги, которые уже на первом курсе превращают экзамен по технике речи в экзамен по художественному чтению. Это плохо не только потому, что нарушается естественная последовательность педагогического процесса, но и потому еще, что программа занятий по сценической речи опережает изучение процесса словесного взаимодействия на занятиях по актерскому мастерству. Все это может оказать отрицательное влияние на овладение студентами искусством сценической речи.

Чтобы преждевременно не переключать внимание студентов с вопросов техники речи на художественное чтение, Станиславский не рекомендовал на первом курсе обращаться к произведениям художественной литературы. Он считал более целесообразным использовать для изучения техники и логики речи тексты газетных статей, речей, докладов, критической литературы, то есть тексты, лишенные поэтической образности и требующие лишь грамотной и ясной передачи мысли. Конечно, между логической и образной речью трудно провести точную грань. Можно говорить лишь о преобладании тех или иных признаков.

Опыт показал, что художественное чтение может оказать существенную помощь в овладении искусством сценической речи, если оно займет правильное место в системе актерской подготовки. Когда ученики научатся действовать словом, тогда навыки художественного чтения смогут обогатить и расширить их артистический диапазон, развить их художественный вкус и кругозор.

При этом особое значение приобретает методика преподавания художественного чтения. Будет ли она способствовать укреплению связи физического действия со словесным, утверждать живое взаимодействие с партнером? Необходимо, чтобы, овладевая авторским текстом, ученик проходил все стадии органического процесса взаимодействия.

Именно к этому обязывал Станиславский педагогов по сценической речи в Оперно-драматической студии. «Одним из категорических требований Константина Сергеевича, выдвинутых по работе кафедры художественного слова в Студии, — вспоминает М. О. Кнебель, — было требование, чтобы процесс работы над этим предметом ничем не отличался от метода преподавания мастерства актера».

Нужно было каждый выбранный для чтения рассказ разобрать по событиям и действиям, и выполнить эти события и действия в этюдном порядке. Кнебель справедливо замечает, что осуществить требования Станиславского на практике было очень трудно. «Кто из педагогов по слову может рассчитывать на то, что на его уроке ему будет предоставлена возможность заниматься этюдами со всей группой!» Однако в Студии такая возможность предоставлялась, и практика подтвердила целесообразность подобного подхода к слову, если педагог по речи обладает и режиссерским опытом.

После исполнения этюдов на тему рассказа ученики передавали слушателям мысли автора и возникшие у них видения своими словами. «Роль слушающего в этих занятиях стала необычайно ответственной. Было довольно трудно преодолевать пассивность процесса восприятия, но категорическое требование Константина Сергеевича, чтобы наши занятия были в основном упражнением на «общение», и то, что каждый слушающий становился через час рассказывающим, привело к тому, что и эту трудность удалось изжить. Теперь я поняла еще яснее, что нельзя подойти к началу рассказа, не охватив целиком всей картины, о которой я буду говорить, то есть я должна великолепно знать, во имя чего я рассказываю, как отношусь к тем людям или событиям, о которых буду рассказывать, или чего жду от партнера, рассказывая ему. Только тогда я смогу подойти к тому творческому самочувствию, когда я «якобы впервые» делюсь с партнером плодами увиденного и пережитого. Мне стало абсолютно ясным, что всего этого нельзя достигнуть без партнера, без живого общения. Разбор рассказа по фактам, оценка этих фактов, накопление видений и умение рассказать авторский материал своими словами подготовили ту почву, когда авторское слово стало необходимым»²⁷.

При соблюдении этих условий художественное чтение будет поддерживать и укреплять

²⁷ Кнебель М. Слово в творчестве актера. М., «Искусство», 1954, с. 61—68.

сценическую речь, органически сольется с искусством актера. Но оно может принести и вред, если подменит собой сценическую речь. В этом случае педагоги по художественному чтению и педагоги по актерскому мастерству будут прививать ученикам различные подходы к слову. Происходит это не по злой воле, а в силу сложившейся традиции.

Издавна считалось, что выразительное чтение—прямой путь к сценической речи. Между ними, по существу, ставился знак равенства. Но учение Станиславского о слове доказывает, что этот взгляд устарел и нуждается в пересмотре.

Искусство чтеца и актера хотя и имеет много общего, но все же это два разных, самостоятельных вида творчества. Сценическая речь подчинена иным законам, чем художественное чтение. Не случайно поэтому из хороших актеров не всегда получаются хорошие чтецы и, наоборот, хорошие чтецы нередко бывают посредственными актерами.

Мастер художественного слова А. Я. Закушняк вспоминал, что при работе над чеховской повестью «Дом с мезонином» очень трудной «оказалась задача — уничтожить в себе актера, не играть тех или иных образов, действующих в произведении, а попытаться рассказать об этих образах, сделавшись как бы вторым автором»²⁸.

Почему же Закушняк-чтец стремился уничтожить в себе Закушняка-актера? Да потому, что у этих искусств разная природа, разные средства художественной выразительности и несовпадающие подходы к литературному материалу. Чтец рассказывает об образах и событиях, актер воплощает образы и события в действии, показывает их. Он «представляет совершившееся событие как бы совершающимся в настоящем времени»²⁹. Это творческое воспроизведение жизни в ее сегодняшнем, сиюминутном проявлении. Чтец—свидетель события, актер — его участник. Поэтому, в отличие от художественного чтения, в сценическом искусстве личность художника-творца, его отношение к изображаемому проявляются не непосредственно, а опосредствованно, через созданную актером сценическую жизнь, через объективированный художественный образ.

Цель актера—перевоплощение в образ, в то время как чтец всегда сохраняет известную дистанцию между собой и тем, о чем повествует, никогда не сливаясь полностью с образами произведения. Он рассказывает о людях и событиях, по выражению Аристотеля, «как о чем-то отдельном от себя». Если же, отказавшись от позиции рассказчика, чтец начнет играть образы, а актер ограничится докладом роли, то от такого смещения пострадает и художественное чтение и актерское исполнение.

Есть и другие принципиальные отличия между сценической речью и художественным чтением, не позволяющие ставить между ними знак равенства. Чтец хотя и испытывает на себе воздействие слушателей, но в гораздо меньшей степени зависит от них, чем актер от своих партнеров и от обстоятельств сценической жизни, определяющих его поведение в момент творчества.

Есть существенное различие и в самой природе словесного общения на сцене и на концертной эстраде. Рассказчик на эстраде прямо адресуется в зрительный зал, непосредственно воздействуя на своих слушателей. Актер же, как правило, воздействует на зрителей не прямым, а косвенным путем, через взаимодействие со сценическими объектами.

Если различна природа речи и различен подход к слову в искусстве актера и в искусстве чтеца, то не может быть и единого метода овладения этими профессиями.

Против подмены сценической речи художественным чтением решительно возражал Станиславский. «Нам не нужно чтецов,— говорил он педагогам по сценической речи.— Мы выращиваем актеров». Поэтому «чтение как таковое для нас не существует. Надо учиться искусству говорить, то есть действовать словами»³⁰.

Такая острая постановка вопроса была вызвана беспокойством Станиславского по поводу того разрыва в методике преподавания сценической речи и актерского мастерства, который намечался в практике работы Оперно-драматической студии. Не овладев еще основа-

²⁸ Закушняк А. Я. Вечера рассказа. М.— Л., «Искусство» 1940, с. 73.

²⁹ Белинский В. Г. Собр соч. в 3-х т., т. 2. М., Гослитиздат, 1948, с. 51.

³⁰ Из беседы Станиславского в Оперно-драматической студии 5 апреля 1937 г. и 9 октября 1935 г. (Музей МХАТ. Архив К. С.).

ми словесного взаимодействия, ученики утверждались уже на первом курсе в технике художественного чтения. Не зная других путей, они легко усваивали приемы чтецкого искусства, а затем переносили их в работу над ролью. В таких случаях переучивать бывает трудно, и актеры иногда на всю жизнь остаются докладчиками ролей, а не творцами образов. Они превращают спектакль в своеобразную читку пьесы по ролям, в указанных режиссером мизансценах. Происходит это не только потому, что докладчиком роли быть гораздо легче, чем творцом сценического образа, но и от неправильной системы воспитания актера, от подмены сценической речи художественным чтением.

Культура тела

Все многообразие и богатство духовной жизни человека выявляется в конечном итоге в движении его мышц. В мышечных движениях воплощаются действия и поступки, а работа мышц дыхательного и голосового аппаратов образуют речь. Об этом в свое время хорошо сказал И. М. Сеченов: «Смеется ли ребенок при виде игрушки, улыбается ли Гарибальди, когда его гонят за излишнюю любовь к родине, дрожит ли девушка при первой мысли о любви, создает ли Ньютон мировые законы и пишет их на бумаге, — везде окончательным фактом является мышечное движение»³¹. Через мышечное движение воплощается и образ, создаваемый актером на сцене, и вся сложность творимой им жизни человеческого духа.

Если мышцы актера недостаточно развиты, малоподвижны, то до зрителя не дойдут тонкости его переживания. Более того, по закону нерасторжимой связи тела и души всякий мышечный зажим влечет за собой психическое торможение, так же как и психическое торможение приводит к мышечному зажиму. Напряженное тело становится тормозом в осуществлении органических процессов. От этого зависит и выразительность действия, его продуктивность и завершенность внешнего рисунка воплощения.

Трудно поэтому переоценить значение культуры тела актера, важность его физической, пластической и ритмической тренировки.

Существует мнение, что школа переживания недооценивает значения элементов внешней выразительности искусства актера, и в частности культуры его тела. Но подобное мнение родилось в результате недоразумения или предвзятого отношения к искусству переживания. Пренебрежение к внешней технике характерно для сценического дилетантизма, а не для искусства переживания.

«Зависимость телесной жизни артиста на сцене от духовной его жизни особенно важна именно в нашем направлении искусства, — утверждает Станиславский. — Вот почему артист нашего толка должен гораздо больше, чем в других направлениях искусства, позаботиться не только о внутреннем аппарате, создающем процесс переживания, но и о внешнем, телесном аппарате, верно передающем результаты творческой работы чувства—его внешнюю форму воплощения» (т. 2, стр. 374).

Станиславский всегда уделял большое внимание развитию и совершенствованию телесного аппарата воплощения. Он стремился к тому, чтобы тело актера с чуткостью барометра откликалось на все душевные изменения, воплощало бы в прекрасной художественной форме внутреннюю жизнь образа. Эти его требования определяют собой и принципы преподавания так называемых движенческих дисциплин.

В программу театрального образования в разное время в различных сочетаниях и пропорциях входили такие дисциплины, как физическое воспитание, спортивная гимнастика, акробатика, жонглирование, фехтование, балетный станок, танец, пластика, ритмика. Не касаясь профессиональной стороны этих дисциплин, остановимся на некоторых принципиальных вопросах их преподавания с точки зрения задач актерского искусства. Тем более что эти дисциплины не есть нечто побочное или самостоятельное в системе театрального образования, а неотъемлемая часть искусства актера.

Привлекая к физическому и пластическому воспитанию актера специалистов различно-

³¹ Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга.— Избр. произв., с. 33.

го профиля, Станиславский ставил перед ними задачу подготовить и развить физический аппарат актера для осуществления органического процесса действия. Он отвергал при этом всякую попытку культивировать движение, жест и позу ради них самих, как бы они ни были эффектны и красивы.

В поисках пластической выразительности драматического актера Станиславский обращался и к опыту современного ему балетного искусства и к школе А. Дункан, и к системе пластической выразительности Ф. Дельсарта, и к некоторым приемам физической тренировки индийских йогов. В результате у него сложился собственный взгляд на этот предмет.

Воспитание чувства пластичности Станиславский связывал с умением ощущать в себе мышечную энергию и распоряжаться ею по произволу. В упражнениях, которые он проделывал с учениками (тянуться к чему-либо, чтобы достать нужный предмет или сорвать плод с дерева; подниматься из лежачего положения или, напротив, укладываться на покой; сгибаться или разгибаться, чтобы рассмотреть что-либо на земле или над головой или зачерпнуть воды из ручья, садиться, вставать, ходить, бороться с противником и т. п.), Станиславский добивался точной последовательности и постепенности при переходе из одного положения тела в другое. Если это не давалось сразу, то он предлагал расчленить движение на множество промежуточных звеньев, стараясь проследить, куда всякий раз «перекатывается» мышечная энергия.

Затем в очень медленном темпе движение выполнялось целиком при сознательном контроле мышечных напряжений. После этого все внимание переключалось с движения на действие и его оправдание.

Пластичным Станиславский называл такое движение, которое, развиваясь по непрерывной линии, наиболее целесообразно воплощает действие. Никакой иной пластики вне конкретного, целенаправленного действия он не признавал.

Станиславский настаивал на том, чтобы тренировка физического аппарата актера была систематической, повседневной, а не от случая к случаю. Если занятия по танцам, например, происходят один раз в неделю, то в другие дни должны выполняться специальные задания педагога по этой дисциплине, включаемые в групповой «туалет актера». Только при регулярной тренировке можно рассчитывать на то, что будут приобретены и закреплены необходимые актеру качества и навыки.

Физкультура и спорт. В соответствии с программой физического воспитания, обязательного для студентов высших учебных заведений, в театральных школах проводятся занятия, включающие в себя спортивные упражнения, состязания, игры. Спорт полезен людям всех профессий, но особенно он необходим тем, кто посвятил себя сцене. Ведь жизнь актера проходит в закрытых помещениях, изолированных от дневного света и свежего воздуха, в условиях постоянного нервного напряжения. Праздничные дни, обычное время отдыха для людей других профессий,— самые напряженные дни актерского труда. В этих условиях спортивные движения на свежем воздухе дают отдых нервам, обновляют и укрепляют весь организм актера. Пренебрежение к своему физическому развитию приводит к преждевременной потере трудоспособности, а также профессиональных качеств: стройности, гибкости и подвижности.

Кроме того, спортивная игра во многом родственна игре на сцене. И в том и в другом случае как спортсмены, так и актеры стремятся к определенной цели, обусловленной правилами игры или предлагаемыми обстоятельствами пьесы. Для ее достижения необходимо мобилизовать энергию, волю, внимание. И тут и там есть процесс активного взаимодействия с партнерами, необходимость быстро ориентироваться, приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам борьбы, вырабатывается «чувство локтя» и т. п.

Однако всякий ли спорт приносит актеру пользу? На это Станиславский отвечал: надо поощрять те его виды, которые способствуют гармоническому развитию мышц всего тела и не приводят к гипертрофии какой-либо одной группы мышц за счет других, как это бывает у тяжелоатлетов-штангистов, борцов или рекордсменов, специализирующихся в каком-либо одном виде спорта. Но студентам театральной школы угрожают не спортивные излишества, а недостаток спортивной тренировки, которая ограничивается сейчас лишь первым курсом и

дается в чрезмерно скромной дозе. Надо обеспечить театральной молодежи возможность систематически заниматься спортом и всемерно помогать ей в организации этого дела.

Сценическое движение. Физическое и пластическое воспитание актера опирается на большой практический опыт как самой театральной педагогики, так и смежных с ней областей: хореографии, циркового искусства, художественной и спортивной гимнастики и т. п. Вопрос лишь в том, как правильно распорядиться этим богатым опытом, что отобрать из него, что отсеять и в каком направлении его развивать. От актера ведь не требуется, чтобы он был профессиональным танцором, гимнастом, акробатом, фехтовальщиком, но чтобы, пользуясь приемами танцевальной, гимнастической, акробатической и иной техники, он воспитал бы гибкое, послушное тело. Эту задачу решает курс «Основы сценического движения», вобравший в себя многообразные приемы физической и пластической тренировки. В программу этого курса вошли упражнения на мышечное освобождение, на исправление физических недостатков, на развитие силы, ловкости, подвижности, на выполнение сложных сценических движений и мизансцен и т. л.

Станиславский горячо поддерживал идею такого комплексного курса актерской физической тренировки и дал ряд практических советов создателям первой программы по основам сценического движения И. С. Иванову и Е. С. Шишмаревой. Созданное ими учебное пособие — «Воспитание движения актера» легло в основу преподавания этой дисциплины.

Курс «Основы сценического движения» продолжает развиваться и совершенствоваться. В различных театральных учебных заведениях он строится по-своему как в отношении содержания, так и методики преподавания. Это часто зависит от профессионального профиля тех педагогов, которые его ведут. Поэтому целесообразнее говорить не о курсе «Основы сценического движения», а о важнейших элементах пластического воспитания актера.

Сценическая гимнастика. Естественная красота движения определяется прежде всего его целесообразностью. Именно в этом смысл сценической гимнастики. Специальный цикл гимнастических упражнений способствует гармоническому развитию всей мышечной системы и хорошей координации при выполнении заданных действий.

Кроме общей тренировки для выработки силы, ловкости, динамичности, точности движений существуют также специальные упражнения для исправления индивидуальных недостатков. Но ограниченное количество времени не дает обычно возможности уделить этому разделу работы должного внимания. Между тем кто же поможет актеру исправить недостатки его фигуры, походку и манеру держаться, как не педагог по сценическому движению?

Станиславский придавал большое значение исправлению индивидуальных физических недостатков. «Мы предъявляем к классу гимнастики,— писал он,— и скульптурные требования. Подобно ваятелю, который ищет правильных, красивых пропорций и соотношений частей в создаваемых им статуях, преподаватель гимнастики должен добиваться того же с живыми телами. Идеальных сложений нет. Надо их делать. Для этого прежде всего следует хорошо присмотреться к телу и понять пропорции его частей. Поняв недостатки, надо исправлять, доразвивать то, что недоделано природой, и сохранять то, что создано ею удачно. Так, например, у одних слишком узкие плечи и впалая грудь. Необходимо развить их, чтоб увеличить плечевые и грудные мускулы. У других же, напротив, плечи слишком широки и грудь колесом. Зачем же еще больше увеличивать недостатки упражнением? Не лучше ли оставить их в покое и все внимание перенести на ноги, если они слишком тонки. Развивая их мускулатуру, можно добиться того, что они получают надлежащую форму» (т. 3, стр. 33—34). Но для этого необходимо выделить специальные часы занятий со студентами, нуждающимися в исправлении тех или иных дефектов, и для периодического контроля их самостоятельной работы по выполнению домашних заданий.

Мы уже говорили, что педагоги по движению дисциплинам должны стать ближайшими помощниками актера в его борьбе с произвольными мышечными зажимами в момент творчества. Важно, чтобы они вооружили учеников приемами мышечного самоконтроля и раскрепощения, помогли бы им воспитать в себе того мышечного контролера, о котором говорит Станиславский.

Акробатика. В курс «Основы сценического движения» вводятся и некоторые элементы техники циркового искусства, упражнения акробатического характера: кульбиты, стойки, прыжки, падения, поддержки; различные виды жонглирования и балансировки (удержание тела в равновесии в неустойчивых положениях). В какой степени все это нужно актеру? Не создают ли акробатические упражнения излишней физической перегрузки, при риске получить болезненную травму? Не слишком ли педагоги по движению осложняют задачу физического развития и пластического воспитания актера, которому только в исключительных случаях придется делать на сцене кульбиты, мосты, жонглировать предметами и удерживать равновесие? Такого рода сомнения нередко возникают при составлении программы воспитания актера и приводят иногда к отказу от включения элементов акробатики в комплекс специальных дисциплин.

Однако огромная польза такого вида тренировки полностью подтверждается практикой тех учебных заведений, где она введена в курс сценического движения. И дело не в том, насколько часто придется актеру на сцене делать кульбиты. Акробатические упражнения воспитывают (кроме того) смелость, волю, решительность, подвижность тела, что особенно важно при выполнении активных действий в остром, стремительном ритме. Они не допускают сомнений, раздумий, промедления, излишней осторожности. Они вынуждают брать, так сказать, барьеры с разбегу, действовать без оглядки и размышления, как бросаются в холодную воду. А это имеет важное значение и не только для пластики тела, но и для творческого состояния артиста. «Развив в себе такую волю в области телесных движений и действий, — говорит ученикам Станиславский, — вам легче будет перенести ее и на сильные моменты во внутренней области. И там вы научитесь, не думая, переходить Рубикон, отдаваться целиком и сразу во власть интуиции и вдохновения. Моменты такого характера найдутся в каждой сильной роли, и пусть акробатика по мере своих возможностей поможет вам научиться преодолевать их» (т. 3, стр. 34).

Станиславский одобрял также упражнения на жонглирование, требующие внимания, ловкости, координации движений и полезные для развития кистей рук. Он предлагал эти упражнения делать под музыку, соединяя с задачами ритмики. Так, например, изменение темпа музыки при жонглировании или переброске предмета (палки, мяча, стула) должно повлечь за собой соответствующее изменение амплитуды бросков и дистанции между партнерами. В этом случае характер движений будет подчиняться характеру музыки.

Сценический бой. В программу курса сценического движения входят также фехтование и бой с применением различного оружия (шпага, сабля, меч, кинжал, наваха, палка, копье и т. п.). В некоторых учебных заведениях фехтование и бой преподаются как самостоятельный предмет.

Выделение их в особую дисциплину—вопрос чисто практический. Он определяется профилем педагогов и соображениями организационного порядка. Но целесообразность включения сценического боя в программу подготовки актера не вызывает сомнений.

Фехтование входит в программу воспитания актера с давних пор. Прежде немногие пьесы обходились без эпизодов драки и дуэли. В эпоху Ренессанса сложился даже особый жанр драматургии «плаща и шлагги». Но помимо практической необходимости обучать актеров владеть оружием было замечено, что тренировка в сценическом бое воспитывает еще и другие нужные актеру навыки. Она вырабатывает умение управлять своими движениями, быстро реагировать на малейшее изменение внешних обстоятельств, точно учитывать поведение партнера и вести с ним чрезвычайно острый и напористый немой диалог. Бой с противником — это всегда активное взаимодействие, и малейшая неточность в поведении грозит поражением. Даже в том случае, когда движения в сценическом бою заранее обусловлены и разучены, живое взаимодействие между партнерами все же сохраняется, так как ни на одну секунду не прекращается острая зависимость их друг от друга.

Тренировка в различных видах боя и в обращении с разного рода оружием близко связана с овладением некоторыми особыми видами сценических движений: падение, борьба, сопротивление и т. п.

Актер школы переживания всегда стремится к подлинности действий в условиях сценического вымысла. Для осуществления их он затрачивает столько же мускульной энергии,

сколько потребовалось бы для выполнения тех же действий в самой жизни. Есть, однако, исключения из этого правила. На сцене не может быть ни подлинного убийства, ни подлинной драки, угрожающей увечьем, ни опасных падений, ни мускульных перенапряжений, вызывающих излишнее физическое утомление. Это диктуется не только соображениями элементарной безопасности актера и экономии его энергии, но и соображениями эстетического порядка. Настоящая драка на сцене антихудожественна, она приносит в спектакль элемент случайности, грубого натурализма. Чтобы устранить возможный риск и соблюсти требования эстетики, актеру необходимо овладеть определенными техническими приемами.

Как правило, при сценической драке и борьбе не должно совершаться никакого физического насилия над партнером. Если же необходимо сбить партнера с ног, толкнуть его, ударить и т. п., то каждый такой момент должен быть точно обусловлен и тщательно отработан.

Действия, требующие значительных мышечных напряжений, могут осуществляться и при гораздо меньшей затрате сил, но с сохранением логики борьбы. Частичное ослабление мышц при падении на сцене обеспечивает в значительной мере его безопасность, но требует специального изучения техники падения из разных положений и от разных причин.

Культура поведения. В этот раздел работы входит изучение нормы поведения воспитанного, культурного человека: выработка красивой естественной походки, свободы движений, различных форм приветствия;

правила поведения в обществе, в различной обстановке;

выход на сцену для объявления чего-либо и т. п.

Всем этим актеру необходимо овладеть, чтобы уметь хорошо держаться и вести себя как на сцене, так и в самой жизни. В некоторых театральных школах этот раздел работы выделен в самостоятельную дисциплину, называемую «Манеры».

В нашем быту все более утверждается представление о новом типе советского интеллигентного человека, который должен быть на высоте современной культуры не только по уровню интеллекта и зрелости мировоззрения, но и по культуре своего поведения. Известно, что пример артиста, находящегося всегда на виду у публики, очень заразителен. Он оказывает особенно сильное влияние на молодежь, склонную к подражанию. Нередко популярные артисты театра и кино становятся законодателями мод, а их манеру поведения, как хорошую, так и дурную, охотно копируют многие поклонники и поклонницы.

Станиславский настаивал на создании специального класса, который помог бы актерам овладевать хорошим стилем поведения, быть привлекательными в общении с людьми. Он называл этот класс *maintien* и *tenue*, что означает осанку, выправку, умение вести себя в обществе. Основа подлинного, благородного *maintien*, — говорил он, — почтение к человеческой личности при сохранении собственного достоинства... (уважаю тебя, уважай и меня). Надо уметь «не показывать своих чувств. Не позволять себе наступить на ногу... Не унижаться, не унижать другого». Станиславский намечал и ряд упражнений для этого класса, начиная от умения войти в зал, оглядеть присутствующих, найти хозяйку, подойти к ней, поклониться, поздороваться. При этом необходимо знать разницу в подходах к старухе, даме, барышне, к старику, человеку средних лет, молодому, сверстнику, к прислуге и т. л. Надо знать также, «как сидеть за столом и красиво есть. Как и когда одеваться» и т. п. (т. 3, стр. 492).

В представлении Станиславского задачи и содержание работы класса *maintien* и *tenue* далеко выходят за рамки того, что предусмотрено в разделе «Культура внешнего поведения» в общем курсе «Основы сценического движения». Он считал необходимым создать специальную программу по изучению манер не только современного культурного человека, но и людей различных исторических эпох, национальностей и социальных категорий, связав ее с программами по истории культуры, костюма, танца и фехтования. Подробно об этом предмете говорится в главе «Характерность действия», так как овладение особенностями поведения людей различных эпох и национальностей имеет прямое отношение к перевоплощению актера в образ.

Танец. Пластическое воспитание актера осуществляется на занятиях не только по сце-

ническому движению, но и по танцу. Одно призвано дополнять и поддерживать другое. Каждый из этих курсов решает свои задачи. Сценическое движение развивает и организует работу мышц, способствует выработке ловкости, активности и целеустремленности движений, смелости, стремительности и точности их выполнения. Танцы же, как справедливо замечает Станиславский, «стремятся к созданию плавности, широты, кантилены в жесте. Они разворачивают его, дают ему линию, форму, устремление, полет. Гимнастические движения прямолинейны, а в танце они сложны и многообразны» (т. 3, стр. 38). Танцы и танцевальные экзерсисы шлифуют движения, придают им законченность, округлость, делают их пластичными и музыкальными.

Станиславский считал балетную тренировку полезной для актера и потому, что она «отлично выправляет руки, ноги, спинной хребет и ставит их на место... Часто руки бывают вывернуты локтями внутрь, к телу. Надо их вывернуть в обратную сторону, локтями наружу... Не менее важен постав ног. Если он неправилен, то от этого страдает вся фигура, которая становится неуклюжей, тяжелой и аляповатой... Балетная станковая гимнастика отлично выправляет эти недостатки... Не менее важное значение имеет как для пластики, так и для выразительности тела выработка... кистей и пальцев. И в этой области нам могут оказать услугу балетные и танцевальные упражнения...» (т. 3, с. 35—37). Станиславский рекомендует также заимствовать у балетной техники «приемы развития, укрепления и постава спинного хребта», что придает стройность всей фигуре.

Признавая достоинства классической балетной тренировки, он опасался в то же время перенесения на драматическую сцену многих условностей балетной пластики, иллюстративности жеста и акробатической виртуозности танца, которые противопоказаны актеру драмы. По мнению Станиславского, существующая система балетной тренировки не создает еще той естественной пластичности тела, которая необходима драматическому актеру. Конечно, она помогает усовершенствовать физический аппарат артиста, но в то же время воспитывает его в тех нормах красоты, которые диктуются эстетикой балетного искусства, а условность балетной пластики нередко вступает в противоречие с требованиями естественности и простоты поведения, которые предъявляются драматическому актеру. Поэтому Станиславский называл классическую балетную тренировку палкой о двух концах.

Из этого следует, что для воспитания актера пригодна лишь та балетная тренировка, которая вырабатывает естественную выразительность жеста, телодвижения, танца, рассматривая их как средство воплощения переживания, а не как самоцель.

Помимо пластического воспитания класс танцев прививает необходимые актеру танцевальные навыки, учит исполнять как балетные, так и народные танцы.

На старших курсах в связи с изучением истории быта и костюма студентам важно ознакомиться с танцами разных народов и веков. Это помогает, в частности, овладеть историко-бытовой характерностью, которая подсказывается характером музыки и движений. Если разучивается, например, менуэт или лезгинка, то драматическим актерам важно усвоить не только порядок и характер па, но и уловить их стиль и особые взаимоотношения партнеров, которые возникают в этих танцах. Станиславский рекомендовал развивать эти взаимоотношения и в этюде, который предшествовал бы самому танцу и вытекал бы из него. Как, например, подойти к даме и что ей сказать, приглашая на вальс или на мазурку, как вызвать ее на пляску и т. п.

Экзамен по танцу, по его замыслу, должен носить характер бала, вечеринки, народного праздника в той или иной исторической обстановке.

Темп и ритм действия

Прежде чем говорить о значении темпа и ритма в сценическом искусстве и о практических приемах овладения ими, необходимо уточнить сами понятия, которым придаются различные значения. Взятые из музыкального лексикона термины темп и ритм прочно вошли в сценическую практику и педагогику для обозначения определенных свойств человеческого поведения.

Темп — это степень скорости исполняемого действия. Можно действовать медленно, умеренно, быстро и т. п., что потребует от нас различной затраты энергии, но не всегда окажет существенное влияние на внутреннее состояние. Так, неопытный режиссер, желая поднять тон спектакля, заставляет актеров говорить и действовать быстрее, но такое внешнее механическое ускорение не рождает еще внутренней активности.

Иное дело — ритм поведения. Если говорится, например, что «спектакль идет не в том ритме», то под этим подразумевается не просто скорость, но интенсивность действий и переживаний актеров, то есть тот внутренний эмоциональный накал, в котором осуществляются сценические события. Кроме того, понятие «ритм» включает в себя и ритмичность, то есть ту или иную размеренность действия, его организацию во времени и пространстве. Когда мы говорим, что человек ритмично двигается, говорит, дышит, работает, мы имеем в виду равномерное, плавное чередование моментов напряжения и ослабления, усилия и покоя, движения и остановок. И наоборот, можно говорить об аритмии большого сердца, походки хромого, путаной речи заики, о неритмичной, плохо организованной работе и т. п. И то и другое, то есть ритмичность и неритмичность, также входит в понятие ритма и определяет динамический характер действия, его внешний и внутренний рисунок.

Таким образом, под термином «ритм» подразумевается как интенсивность, так и размеренность совершаемого действия. При одном и том же быстром темпе действия могут быть совершенно различными по характеру и, следовательно, обладать разными ритмами. Сравним, например, бег спортсмена на соревновании с бегом человека, спасающегося от преследования грабителей. В первом случае действие будет характеризоваться внутренней собранностью, бодростью, строгой размеренностью движений. Во втором — паническим состоянием, судорожностью, порывистостью движений, резким чередованием моментов подъема и упадка энергии.

Темп и ритм понятия взаимосвязанные, поэтому Станиславский нередко сливает их воедино, употребляя термин темпо-ритм. Во многих случаях они находятся в прямой зависимости друг от друга: активный ритм ускоряет процесс осуществления действия и, наоборот, пониженный ритм влечет его замедление. Но это не всегда так. Возможно и прямое противоречие между ними. На шахматном турнире, например, игра протекает в чрезвычайно медленном темпе при огромной сосредоточенности игроков и весьма активном ритме. Любительская же игра от нечего делать может проходить в быстром темпе, при умеренном внутреннем ритме. Можно быстро вязать чулок и вести при этом самый спокойный разговор.

В первом акте «Ревизора» Добчинский и Бобчинский, ворвавшись на сцену, наперебой рассказывают о появлении ревизора в городе, и этот эпизод обычно проходит в быстром темпе. В постановке же Мейерхольда они, напротив, от волнения затягивали рассказ, что усиливало нетерпение окружающих. По расчету режиссера замедление темпа в этом эпизоде должно было способствовать обострению ритма.

Замедленный темп может определяться различными причинами: в одном случае крайней внутренней напряженностью, в другом — состоянием душевного покоя или же полной депрессии. И всякий раз будет создаваться особый ритм поведения.

Изменения темпа и ритма действия зависят от предлагаемых обстоятельств. Простейший тип упражнений на темпо-ритм строится на том, что последовательность действий остается неизменной, но меняются обстоятельства времени. Например, чтобы выйти на сцену, актер, занятый в спектакле, должен при любых обстоятельствах проделать ряд определенных действий: войти в свою артистическую уборную, раздеться, загримироваться, надеть парик, театральный костюм, подготовиться к выходу. Если же он почему-либо опаздывает и до выхода его на сцену остаются считанные минуты, то он не может выполнить все эти действия в том же темпе и ритме, как если бы он приехал за час до начала спектакля. В этом случае замедленный, спокойный темпо-ритм находился бы в резком противоречии с логикой его поведения в измененных предлагаемых обстоятельствах.

И наоборот, там, где логика действия требует медленного темпа и спокойного ритма, нельзя произвольно его форсировать. Нельзя, как шутливо замечает Станиславский, представить себе «императорскую чету, бегущую рысью короноваться». Вместо впечатления торжественности, на которую рассчитана эта церемония, получился бы совершенно неуместный

комический эффект.

Казалось бы, что верный учет предлагаемых обстоятельств и созданная на их основе логика поведения актера в роли гарантируют его от ошибок в темпе и ритме действия. Однако эта естественная связь логики действия с темпо-ритмом то и дело нарушается в условиях сценического творчества. Происходит это от повышенной нервозности актера в момент публичного выступления, которая способна либо сковать исполнителя, либо излишне его развязать. Опасаясь, что зритель не поймет его, актер начинает иногда затягивать и разжевывать каждое свое действие или, наоборот, боясь наскучить публике, искусственно поднимает тон, форсирует действие. И в том и в другом случае, сам того не сознавая, он переносит ритм своего ложного актерского самочувствия на поступки изображаемого лица.

Всякое отклонение от верного ритма неизбежно искажает логику поведения действующего лица и сквозное действие пьесы. Поэтому темпо-ритм является одним из важнейших элементов артистической техники.

В музыкальном театре забота о поддержании нужного темпа и ритма действия падает на дирижера, который по ходу спектакля корректирует и направляет исполнение артистов-певцов. В драматическом же театре нет такого помощника. Вот почему драматическому актеру особенно необходимо позаботиться о развитии и воспитании в себе чувства темпа и ритма, которое могло бы с успехом восполнить отсутствие дирижера.

Материалом для тренировки темпо-ритма могут служить уже знакомые нам по первому курсу упражнения, но не в их первоначальном виде, а уже доведенные до известной степени совершенства. Так, например, можно в различном темпе и ритме сидеть, стоять на сцене, искать потерянный предмет, рассматривать окружающие объекты, слушать, думать, вспоминать, взаимодействовать с партнером, передавать ему свои видения, проделывать различные действия с воображаемыми предметами: одеваться, раздеваться, накрывать на стол, писать письмо и т. п.

«Попробуйте жить, ходить, вставать, оборачиваться, здороваться, садиться, брать какую-нибудь вещь, поправлять костюм во всевозможных темпах и ритмах,— советует Станиславский.— Вы увидите, что только этим темпом вы сможете производить впечатление и что вы сами от производимого ритма будете вспоминать, получать и узнавать самые разнообразные внутренние чувства и ощущения»³².

Переход от одного темпо-ритма к другому при выполнении одного и того же физического действия может быть осуществлен двояким способом: от изменения предлагаемых обстоятельств к изменению темпо-ритма и, наоборот, от изменения темпо-ритма к нахождению новых предлагаемых обстоятельств. Допустим, что студент освоил какое-либо действие с воображаемыми предметами, например одевание. Поначалу овладение самой механикой действия потребует, чтобы оно выполнялось в замедленном темпе, прежде чем станет привычным. Только после этого можно будет выполнить его в нормальных жизненных условиях. Предположим, я одеваюсь, чтобы пойти в школу или на работу, располагая при этом достаточным Временем.

То же самое действие проделывается в условиях более ограниченного времени, например я проспал и рискую опоздать на занятия или работу. В этом случае могут быть разные градации. Я рискую опоздать, я опаздываю, до начала занятий остались считанные минуты, а меня предупредили, что если я еще раз опоздаю, то буду исключен из школы. Наконец, еще вариант— я одеваюсь в горящем доме.

Можно предложить ученику другие обстоятельства, которые приведут к замедлению темпа и ритма. Например, я одеваюсь в выходной день, когда мне некуда торопиться, одеваюсь в первый раз после продолжительной болезни или в состоянии расслабленности, сильного опьянения и т. п.

Натренировавшись в упражнениях подобного рода, можно условно определить для себя шкалу различных скоростей совершаемого действия, от самого медленного до самого быстрого. Они могут быть обозначены условной нумерацией с помощью метронома, воспроизводящего любой заданный темп. Причем для обозначения темпов можно воспользоваться об-

³² Станиславский К. С. Режиссерский план «Отелло». М.-Л., «Искусство», 1945, с. 229.

щепринятой музыкальной терминологией, определяющей различные длительности музыкальной единицы: ларго, ленто, адажио, анданте, модерато, аллегро, виво, престо и т. п.

После этого ученику задаются не предлагаемые обстоятельства, а определенный темп выполнения действия, который корректируется с помощью метронома. Заданный темп должен быть оправдан соответствующими предлагаемыми обстоятельствами.

Овладение различными темпами должно быть доведено до такой степени, когда при их воспроизведении не потребуется уже больше подсказки метронома, а достаточно будет назвать соответствующий номер или условное музыкальное название темпа.

Следующий цикл упражнений вырабатывает умение переходить от одного темпа к другому, постепенно повышая или снижая интенсивность действия. В музыке это называется крещендо и диминуэндо. Если обратиться к примеру одевания, то можно начать одеваться неторопливо, имея в виду достаточный запас времени. В процессе одевания обнаруживается, что часы, на которые я ориентировался, стоят, и это заставляет меня поторопиться. Я вынужден перейти на новый, более быстрый темп действия. Убедившись, что все равно опоздал и торопиться бесполезно, я возвращаюсь к первоначальному темпу действия.

Для воспитания в актере чувства темпа и ритма Станиславский обращает особое внимание на умение действовать одновременно в двух и более темпо-ритмах. Это происходит в тех случаях, когда внешняя форма поведения не соответствует внутреннему состоянию. Предположим, человек подавлен каким-то тяжелым известием и, пытаясь скрыть это от окружающих, старается казаться веселым и оживленным, или, напротив, человек, готовый плясать от радости, вынужден по каким-либо причинам оставаться равнодушным.

Однако ритм подлинного состояния человека неизбежно в какие-то моменты будет прорываться наружу и сказываться на его поведении. По этим произвольным внешним проявлениям мы будем догадываться о его действительном состоянии.

В жизни, а следовательно, и на сцене бывают случаи сочетания трех и более ритмов одновременно. Например, певец, аккомпанирующий себе на рояле, поет в одном ритме, действует пальцами правой руки в другом, берет аккорды левой рукой в третьем, управляет ножной педалью в четвертом.

Как в предыдущих упражнениях на темпо-ритм, так и в упражнениях на сочетание нескольких ритмов мы можем идти не только от предлагаемых обстоятельств к ритму, но и от заданных ритмов к оправданию их предлагаемыми обстоятельствами. И в этом случае можно использовать метрономы, поставленные на различные скорости. Допустим, темп аллегро, отбиваемый одним метрономом, может быть оправдан приподнятым настроением девушки в связи с предстоящим свиданием. Медленный темп — ленто, отбиваемый вторым метрономом, вызван желанием усыпить бдительность родителей подчеркнуто спокойным, выдержанным поведением. Умеренный темп третьего метронома может быть темпом выполняемой ею при данных обстоятельствах работы (вышивание, глажение, уборка и т. п.), которая производится почти автоматически.

Умение действовать одновременно в нескольких темпо-ритмах вооружает актера тончайшими средствами выразительности, помогает ему сохранять и выявлять душевное состояние, которое не должно быть обнаружено партнерами.

Сочетание различных темпо-ритмов в массовой сцене чрезвычайно обогащает ее, создает атмосферу подлинной жизни, в то время как ритмическая синхронность поведения толпы на сцене может привести к театральной условности и схеме. В жизни никогда не бывает, чтобы множество людей одновременно и одинаково реагировало бы на происшедшее событие, ибо различны их темпераменты, особенности воспитания и т. п. Но если представить себе, что одна группа участников события будет жить в тревожном, напряженном ритме, близком к состоянию паники, а другая — в замедленном, пониженном темпо-ритме, выражающем состояние покоя и равнодушия, то одни будут дискредитировать поведение других и могут свести на нет остроту сценической ситуации.

Когда толпа действует на сцене как единое целое, ее жизнь должна быть подчинена общему ритму. Но живая толпа не есть безликая однородная масса. Она представляет собой совокупность различных индивидуальностей, которые по-разному выражают отношение к

событию. Поэтому при общности основного ритмического рисунка сцены неизбежно возникнут отдельные отклонения от него в ту или иную сторону. Это создаст многообразие форм проявления жизни толпы, сделает массовую сцену более жизненной и художественно убедительной.

«Когда много людей живут и действуют на сцене в одном ритме, как солдаты в строю, как танцовщицы кордебалета в ансамблях,— писал Станиславский,— создается условный темпо-ритм. Сила его в стадности, в общей механической приученности.

Если не считать отдельных редких случаев, когда целая толпа захвачена одним общим стремлением, такой темпо-ритм, один для всех, неприменим в нашем реальном искусстве...

Мы пользуемся темпо-ритмом, но не одним для всех участвующих. Мы смешиваем самые разнообразные скорости и размеренности, которые в своей совокупности создают темпо-ритм, блестящий всеми оттенками живой, подлинной, реальной жизни» (т. 3, стр. 157—158).

Как же практически достигается разнообразие ритмических рисунков отдельных персонажей при сохранении ритмического единства сцены? Прежде всего обратимся к упражнениям, которые помогают овладеть техникой ритмического построения массовой сцены. Станиславский рекомендует запустить одновременно несколько метрономов, отсчитывающих за один и тот же промежуток времени различное количество ударов — например, три, четыре, пять, семь и т. д. Общий совпадающий у всех метрономов удар будет отмечаться звонком, который есть в каждом метрономе для обозначения границы такта.

Участникам массовой сцены предлагается выполнить свои действия в соответствии с отсчетом того или иного метронома. Возникшее в результате этих действий многообразие ритмических рисунков в совокупности составит единый сложный ритм сцены.

При выборе упражнений для подобного ритмического контрапункта следует обращаться к темам, которые дают участникам массовой сцены повод создавать различную логику поведения при наличии общего объединяющего всех действия (например, бал, вечеринка, рынок, магазин, кафе, железнодорожный перрон, изображение какого-либо трудового процесса и т. п.).

Упражнения на темпо-ритм следует включать в «туалет актера» начиная со второго полугодия первого курса. Таким образом можно воспитать в актере утонченное чувство ритма, столь необходимое ему в момент творчества.

Станиславский говорит о первостепенном значении этого элемента в искусстве актера, выделяя его из всех остальных. Он устанавливает непосредственную связь темпо-ритма с творческим самочувствием актера. «Верно взятый темпо-ритм пьесы или роли сам собой, интуитивно, подсознательно, подчас механически может захватывать чувство артиста и вызывать правильное переживание» (т. 3, стр. 186).

Это важное открытие Станиславского опирается на тот же принцип единства физической и психической природы человека, который был положен им в основу метода сценической работы.

Для воспитания чувства ритма у драматического актера целесообразно обратиться и к помощи музыки, которая дает бесчисленное количество разнообразных ритмических сочетаний. В руководимых Станиславским студиях существовал специальный предмет — ритмика. К сожалению, этот предмет выпал сейчас из программы большинства театральных учебных заведений.

Ритмика не только развивает чувство темпа и ритма, сочетая движения тела с движением мелодии, актер приучается слушать музыку, физически ее ощущать, вникать в ее содержание, изощрять свой вкус. Иными словами, ритмика воспитывает и музыкальность — важное качество актерского дарования, придающее его действиям пластичность и законченность.

Задачи музыкально-ритмического воспитания, которые выдвигал Станиславский, шире и глубже содержания того предмета, который строился на системе ритмической гимнастики известного швейцарского педагога Э. Жак-Далькроза.

Начиная с первых же занятий по ритмике Станиславский требовал от учеников, чтобы они не только двигались в соответствии с музыкой, но и могли объяснить ее содержание и

оправдать свои движения. Простая перемена темпа движения, например от походки по целым нотам к походке по половинкам и четвертям, должна была получить то или иное внутреннее обоснование. Например, я спокойно прогуливаюсь по бульвару. Перешел на более быстрое движение, потому что заметил знакомого, которого хочу догнать, и, наконец, чтобы преградить ему дорогу, перешел на четверти или восьмые. Но музыка определяет не только темп, а и характер движения и, стало быть, ритм совершаемого действия. К ней нельзя подходить узко потребительски, воспринимая лишь как команду к движению, и извлекать из нее один только счет, ее метрическую основу. Надо с первых же занятий учиться слышать музыкальную фразу, укладывая в нее действие, которое, так же как и музыкальная фраза (предложение, период), имеет свое начало, развитие, кульминацию и завершение. Только тогда действие станет по-настоящему музыкальным.

Музыка помогает ощущать непрерывную линию развития мысли, чувства, действия, их постепенное нарастание, кульминацию и спад.

Исключительно велико значение музыки и в развитии элементов внешней артистической техники: голоса, речи, пластики, танца и т. п., о чем говорилось в соответствующих разделах. Не случайно в старину будущий актер должен был уметь петь, танцевать, играть на музыкальных инструментах. Эти требования входили в программу театральной школы. На них, например, настаивал еще А. Н. Островский в своих заметках о театральном образовании. И Станиславский рекомендовал включить в программу театрального образования слушание музыки в школе, музыкальную грамоту, игру на фортепиано (по желанию), посещение концертов. Он вводил музыку не только в упражнения на темпо-ритм, но и на развитие других элементов сценического действия.

Действие на сцене, как утверждал Станиславский, «должно быть музыкальным. Движение должно идти по бесконечной линии, тянуться, как нота на струнном инструменте, обрываться, когда нужно, как стаккато колоратурной певицы... У движения есть свои легато, стаккато, фермато, анданте, аллегро, пиано, форте и проч. ...» (т. 1, стр.387).

В педагогической практике Станиславского музыкальные упражнения перерастали в музыкальные этюды двух типов. К первому относятся этюды, вначале не связанные с музыкой, которая вводится лишь тогда, когда органический процесс действия уже создан. Она корректирует темп и ритм действия, уточняет предлагаемые обстоятельства, придает действию ту или иную эмоциональную окраску.

Второй тип этюдов создается на основе музыкального материала. В этом случае музыка не только иллюстрирует и сопровождает действие, но и подсказывает тему и сюжет творчества, а следовательно, и само действие. Работа начинается с прослушивания произведения. Затем перед учениками ставится задача: определить, какие образы, ассоциации, обстоятельства возникают у них при прослушивании данной мелодии, пьесы, концерта и т. п. Причем предлагается не пассивно воспринимать музыку, как нечто происходящее вонне, а ставить себя в центр событий, действий и обстоятельств, подсказываемых ею.

Станиславский требовал, чтобы актер умел перевести музыку на язык действия и воплотить эти действия в музыке. Если его фантазия не откликается на такого рода «подсказы», то ему предлагается после прослушивания пьесы проделать ряд простейших физических действий. Например, войти в комнату, подойти к столу, сесть, встать, перелистать книгу и т. п., строго соблюдая при этом музыкальный ритм и темп. Подобного рода физические действия могут стать еще более сильным возбудителем фантазии, которая подскажет соответствующую логику поведения.

Таким образом, от прослушивания произведения, фантазирования на тему музыки и воплощения ее в конкретных действиях мы приходим к созданию ритмических этюдов-пантомим.

При выборе материала для подобных упражнений и этюдов следует опираться на такую музыку, в которой наиболее отчетливо выражен драматический элемент. Для этого целесообразно пользоваться фрагментами из оперных и балетных произведений, а также пьесами, наделенными конкретным содержанием, то есть произведениями так называемой программной музыки.

Группировки и мизансцены.

До сих пор мы приучали учеников располагаться в сценическом пространстве исключительно так, как того требует процесс взаимодействия с партнерами, не думая о зрительном зале. Но наступает момент, когда перед учениками следует поставить новую, более сложную задачу: не только верно жить на сцене, но и уметь доносить эту жизнь до зрителя, учитывая сценические условия.

Пластическое положение актера на сцене не безразлично к творческому результату: мало создать органический процесс, надо еще сделать его сценически выразительным, доступным для восприятия. Зритель должен ясно видеть и хорошо понимать все происходящее на сцене. Как бы актер ни отдавался жизни роли, он в то же время будет ощущать непрерывную связь со зрительным залом, наблюдать и контролировать свое творчество со стороны. Положительная реакция зрительного зала помогает ему укрепиться в творческом самочувствии.

Пластическим выражением сценического взаимодействия являются группировки и мизансцены. Группировкой называется взаимное расположение действующих лиц на сценической площадке. Мизансцена же означает не только расположение, но и перемещение действующих лиц в пространстве сцены, она развивается во времени, имеет определенную протяженность. Группировка же предполагает статический момент мизансцены, подобно отдельному кадру из кинофильма. Поэтому, говоря о мизансцене, мы в то же время подразумеваем и весь комплекс группировок, из которых она состоит.

Выразительная мизансцена нередко рождается непроизвольно, сама собой, в процессе репетиционной работы, в результате живого взаимодействия партнеров и правильного ощущения ими сценического события. Интуиция способна подсказать актерам такие неожиданные положения, до которых, как говорил Станиславский, не додумается ни один гениальный режиссер. Вместе с тем он никогда не предлагал руководствоваться одной только интуицией и придавал большое значение сознательной технике построения группировок и мизансцен.

Существует мнение, что этой техникой должны владеть не актеры, а режиссеры, ответственные за сценическую композицию спектакля. Но истинный артист никогда не удовлетворится ролью слепого исполнителя предписанной режиссером мизансцены. Руководствуясь указаниями автора и режиссера, он будет сам создавать ее в содружестве со своими партнерами. Даже в том случае, когда мизансцена предложена режиссером, актер должен не механически воспроизвести, а творчески осмыслить ее, сделать своей, оправдывая и обогащая заданный пластический рисунок собственными эмоциями. Кроме того, в искусстве переживания каждое повторение спектакля не есть точная копия предыдущего. Играя всякий раз по-сегодняшнему, актер будет постоянно обновлять не только внутренний, но и внешний рисунок роли, а значит, и мизансцену. Не нарушая целого, то есть установленной сценической композиции, он всегда должен чувствовать себя свободным в выборе деталей. «Единство и взаимопроникновение детали и целого мы можем наблюдать в любой прекрасно построенной мизансцене, воплощенной коллективом актеров,— справедливо утверждает А. Д. Попов,— если только каждый исполнитель — художник, а не пешка в руках режиссера, механически выполняющая режиссерский рисунок»³³. Иными словами, качество мизансцены определяется не только искусством режиссуры, но и творчеством актеров, воплощающих сценический замысел.

Чтобы актер был не «пешкой», а сотворцом режиссера, умеющим свободно ориентироваться в сценическом пространстве и находить всякий раз наилучшее положение своего тела для выполнения сегодняшних действий, он должен в совершенстве владеть законами мизансцены.

Эти законы опираются на требования жизненности и сценичности, в равной мере необходимые для достижения художественной правды. Хорошая мизансцена должна быть не

³³ Попов А. Художественная целостность спектакля. М., ВТО. 1959, с. 225.

только зрелищно выразительной и образно воплощать смысл сценических событий, но и создавать одновременно наиболее благоприятные условия для творчества.

Станиславский относил группировки и мизансцены к числу творческих элементов системы. Он предлагал ученикам наблюдать и воспроизводить на сцене наиболее интересные группировки и мизансцены, подсмотренные ими в действительности. Жизненность мизансцены была для него главным условием ее выразительности.

Другим неперенным условием выразительности мизансцены будет верно найденный угол зрения, то есть наиболее выгодное расположение ее по отношению к зрительному залу. Для развития этих качеств целесообразно строить упражнения так, чтобы они выполнялись поочередно двумя группами учеников, из которых одна действует на сценической площадке, а другая оценивает создаваемые мизансцены и группировки со стороны, корректируя работу товарищей.

В жизни тело человека принимает положение, которое диктуется целесообразностью его поведения в тех или иных обстоятельствах. Оно выражает и индивидуальные особенности, присущие данному лицу.

Если по ходу занятий, когда беседа приобретает непринужденный характер, предложить всем застыть в неподвижности — обнаружится созданная самой жизнью группировка учеников вокруг педагога. По ней можно будет судить о характере беседы, о степени заинтересованности в ней присутствующих, а также о взаимоотношениях педагога с учениками. При этом положения фигур будут отличаться большим разнообразием.

Вряд ли окажутся две одинаковые позы сидящих. Разными будут и положения рук, сложенных на коленях или разбросанных на спинки стульев, скрещенных на груди или свободно свисающих, держащих сумочки, карандаши, тетради или спокойно лежащих на столах, подпирающих голову и т. п. Разными будут и положения ног, головы, спины, всего корпуса. В этом проявится не только степень внимания каждого ученика к беседе педагога, его общее физическое состояние, но и врожденная или приобретенная воспитанием привычка держать себя на людях, инстинктивное стремление скрыть недостатки фигуры и выявить ее достоинства и проч.

Но все эти индивидуальные особенности и различия потеряются, если вывести учеников на сцену и предложить им воспроизвести ту же самую беседу с педагогом. То, что было самой жизнью, превратится в сценическое зрелище. Положения фигур станут, как правило, более напряженными и официальными, а главное — однообразными, лишенными естественной выразительности, как это бывает на групповой фотографии или за столом президиума. Выставленные напоказ, ученики начнут невольно перестраиваться по отношению к зрителю, с тем чтобы спрятаться от него или, напротив, покрасоваться перед ним. У кого-то появится утрированное внимание к педагогу, у других — нарочитая небрежность к нему, то есть то, что на профессиональном языке называется «плюсиками». Из-за отсутствия четвертой стены изменится и сама планировка: может случиться так, что при открытии занавеса ученики окажутся спиной к залу и заслонят собой педагога или, наоборот, педагог окажется к зрителю спиной. Случайность планировки вызовет чувство неловкости, которое заставит перестраиваться на ходу и приведет поначалу к самому банальному построению мизансцены, с полуоборотами в сторону зрителя.

Если предложить ученикам, сидящим в зале, исправить положение и создать самую выразительную с их точки зрения планировку урока, то и тут мнения разойдутся и возникнут новые недоразумения. Дело в том, что не может быть выразительной планировки или мизансцены «вообще». Мизансцена в спектакле создается не ради эффектного расположения актеров, а как воплощение определенного момента жизни пьесы. Нельзя поэтому судить о качестве мизансцены безотносительно к той идее, которую она должна воплотить.

Проделанный опыт поможет ученикам уяснить главный принцип построения мизансцены и оценить ее значение. После этого целесообразно перейти к элементарным техническим упражнениям, которые помогут ученикам находить наиболее выгодное положение в сценическом пространстве в зависимости от поставленной задачи.

Расположение по отношению к зрительному залу. Ученики должны убедиться на

опыте, что каждое их движение, поза, группировка будут по-разному восприниматься зрителем в зависимости от того, как они расположатся в сценическом пространстве.

Если встать на сцене лицом к рампе и сделать шаг вперед или назад, наступая или отступая от зрителей, то такое перемещение фигуры на сценической площадке будет едва заметным для сидящих в зале. Но стоит повернуться на девяносто градусов, то есть встать боком к публике и проделать то же самое, как движение будет полностью воспринято зрителем.

Если сесть на стул лицом к рампе и сделать наклон вперед, оторвавшись от спинки стула и согнувшись в пояснице, например, разглядывая что-либо, то такое действие трудно уловить из зрительного зала, а согнутая фигура будет выглядеть укороченной, деформированной. Но та же поза и движение актера, показанные в профиль, станут доходчивей, а линия фигуры — пластичнее.

В старину существовали каноны сценического поведения, запрещавшие актерам делать движения, пересекающие фигуру. Если исполнитель стоял к публике правым боком, а ему надо было поздороваться за руку с партнером, то он подавал левую руку. Конечно, такая условность неприемлема в современном реалистическом театре, хотя и не лишена известного смысла.

Актер должен ощущать линию фигуры и не искажать ее без надобности излишними углами и пересечениями. Предположим, чтобы ввернуть электрическую лампочку в патрон, я, обернувшись к публике левым боком, обопрюсь на сидение стула левой коленкой и протяну вверх левую руку. В этом случае моя фигура будет пересечена ногой, согнутой в коленке и ступне, а голова загорожена рукой. Иное дело, если я, выполняя то же действие, обопрюсь правой коленкой, вытяну носок левой ноги, а правой рукой буду ввинчивать лампочку. Тогда фигура вытянется в одну непрерывную линию, станет более стройной. Поворот мизансцены на сто восемьдесят градусов может сделать более доходчивым действие, да и сам актер будет восприниматься по-другому.

Станиславский предлагал также ввести в тренировку упражнения на освоение сценических переходов и поворотов, чтобы не создавать излишних «вольтов» и оборотов вокруг собственной оси, не пересекать без надобности действующих в этот момент партнеров и не показывать зрителям спину, если только это специально не предусмотрено мизансценой.

Ученику предлагается, например, вывести даму под руку на сцену и посадить ее на стул, обращенный к зрительному залу. Но так, чтобы не поворачиваться к публике спиной, не загораживать собой партнершу и не заставлять ее делать лишних поворотов и пятиться спиной к стулу.

Одно из правил сценической группировки — создавать партнеру, ведущему в данный момент сцену, наивыгоднейшее положение по отношению к зрительному залу. Станиславский приводит такой пример: «Двое поют дуэт или играют в драме. Пусть сами себе будут режиссеры и так располагаются и мизансценируют, чтоб голос естественно, сам собой летел в публику, чтоб глаза и мимика сами собой показывались зрителю... Отдельные речитативы, арии или реплики (в драме) мизансценировать так, чтоб говорящий оказался естественно по направлению зрителя, а когда он замолчит, чтобы естественным путем оказался лицом к публике другой, кто начинает говорить» (т. 3, стр. 391).

Станиславский считал, что с точки зрения восприятия сценической группировки и мизансцены не безразлично, располагаются ли они слева направо или, наоборот, справа налево. Действующий на сцене актер никогда не додумается до таких тонкостей, если не убедится в их значении на собственном опыте.

Любопытный пример приводит в своих воспоминаниях режиссер П. И. Румянцев. При постановке «Пиковой дамы» по режиссерскому плану Станиславского ему пришлось по техническим соображениям повернуть планировку комнаты Лизы на сто восемьдесят градусов. В результате все мизансцены стали восприниматься из зрительного зала как бы в зеркальном отражении. Казалось, что замысел Станиславского полностью сохранен, и, однако, какая-то доля сценической выразительности была при этом безвозвратно потеряна. Перевернутые мизансцены оказались неудобными и для актеров и для зрителей.

Пусть ученики сами разгадают этот секрет сценической выразительности. Можно пред-

ложить нескольким лицам пройти, а затем пробежать вдоль рампы взад и вперед, остановиться, разглядывая что-то справа или слева от себя и т. п. Сидящие же в партере пусть попробуют определить, какое движение, поза, группировка удобнее для восприятия. Опыт приобретет еще большую наглядность, если на просмотр той или иной группировки или мизансцены, включая и выключая свет, отводить лишь несколько секунд.

Можно также опереться на опыт самой жизни. На трибунах, в амфитеатрах стадионов и ипподромов зрители всегда предпочитают располагаться так, чтобы наблюдать движение демонстрации, соревнования спортсменов или бег лошадей слева направо, а не наоборот. И при просмотре картинной галереи или панорамы большинство зрителей будет двигаться по ходу часовой стрелки, то есть слева направо. Встречных на улице удобнее пропускать слева от себя, двигаясь по правой стороне, и лектора на кафедре удобнее видеть и слышать слева от себя, чем справа. Привыкшие с детства читать слева направо, мы только путем огромных усилий можем читать в обратном направлении.

Это врожденное или приобретенное свойство зрительного восприятия, присущее большинству народов мира, не может не отразиться и на особенности восприятия сценического зрелища. Об этом знали или догадывались крупнейшие мастера театрального искусства прошлого. Не случайно Гёте в своих «Правилах для актера» рекомендует при мизансценировании диалога исполняющему более ответственную роль располагаться с левой стороны от публики, а не с правой. И хотя его «Правила» во многом утеряли сейчас практический смысл, они могут служить лишним доказательством того, что и в прошлом актеры учитывали особенности восприятия сценической композиции.

«Искусство движения на сцене... большая проблема,— писал М. А. Чехов.— Идет актер справа налево или наоборот, подходит к рампе или удаляется от нее, спускается по лестнице вниз или поднимается вверх, становится к зрителю в профиль или анфас и т. д. — все это в высшей степени своеобразные и могущественные приемы выразительности на сцене, если их начать применять правильно, и все это в то же время элементы сценического хаоса и уродства, если пренебречь всем этим»³⁴.

С точки зрения обычных сценических условий существует несколько основных приемов построения мизансцен и группировок: вдоль рампы, поперек рампы, по диагонали, по вертикали и, по кривой линии (речь идет здесь о мизансценах, не выходящих за пределы рампы). Каждое из этих построений следует проверить на практике. Для этого можно обратиться к коллективным упражнениям, требующим передвижения группы исполнителей по сценической площадке. Тематами упражнений могут быть такие групповые эпизоды, как покупка газеты в киоске или фруктов в торговом ларьке, проход альпинистов по горной тропе, развод караула, погрузка или разгрузка вагона или баржи и т. п.

Лучше всего начинать с импровизации, которая исполняется вначале без учета положения зрителя. Предположим, у киоска образуется очередь за газетой, в которой напечатано сенсационное сообщение. Очередь медленно продвигается, пока не выясняется, что газеты почти все распроданы. Порядок тотчас нарушается, так как каждый постарается получить газету вне очереди. Если представить себя кинооператором, который хочет снять кинокамерой этот уличный эпизод, какой выгоднее всего избрать угол зрения? Такой вопрос может быть адресован ученикам, не участвующим в действии, а наблюдающим его со стороны. Если подойти с аппаратом сбоку, можно зафиксировать протяженность образовавшейся очереди и наблюдать ее продвижение к киоску. Такого же результата можно добиться и на сцене, если построить мизансцену вдоль рампы. Однако заключительный момент эпизода, когда очередь нарушается и покупатели ведут борьбу за газету, столпившись у киоска, выгоднее снимать не сбоку, а со стороны продавца. Если больше всего дорожить этим моментом, то мизансцену целесообразнее построить не вдоль, а поперек рампы, посадив продавца спиной к зрителям. Можно, наконец, найти и такую промежуточную точку зрения (по диагонали), при которой будет достаточно отчетливо восприниматься и продвижение очереди и штурм газетного киоска. Окончательная планировка будет зависеть от того, что более всего

³⁴ Из письма М. А. Чехова к А. В. Луначарскому, 1933 г. Цит. по неопубликованной рукописи В. А. Громова.

интересует нас в исполняемой сцене, что должно стать кульминацией эпизода и какой, следовательно, выгоднее всего выбрать ракурс для построения мизансцены.

Проделав ряд таких упражнений, можно поставить перед учениками вопрос: какими преимуществами и недостатками обладают различные виды построения группировок и мизансцен? Так, например, мизансцена, построенная перпендикулярно рампе, то есть развернутая в глубину сцены, дает возможность создать перспективу движения, эффектно организовать выход действующих лиц из глубины на авансцену, причем положение лицом к зрителю позволит наилучшим образом воспринимать их мимику, голос, выражение глаз.

Наряду с преимуществами перпендикулярное построение мизансцены имеет и недостатки: находящиеся впереди будут всегда загораживать задних. При ведении диалога один из партнеров окажется спиной к зрителю либо спиной к партнеру. С этими же трудностями мы столкнемся и при построении массовой сцены, главная ось которой проходит перпендикулярно рампе. Такое построение выгодно лишь в исключительных случаях, когда центральный выход из глубины является главным стержнем сценического события.

Гораздо чаще пользуются приемом развертывания мизансцены параллельно рампе. При таком построении всякие переходы, сближения и расхождения партнеров и т. п. будут более рельефны и ощутимы для зрителя. Развертывание мизансцены вдоль рампы дает также большие преимущества при построении барельефной композиции, позволяющей показать зрителю крупным планом большое число действующих лиц, а также, если необходимо, создать впечатление дистанции между партнерами.

Но злоупотребление этим приемом может привести к однообразию сценических планировок. Кроме того, располагая актеров в профиль к залу, мы тем самым лишаем зрителя возможности следить за их мимикой, выражением глаз, затрудняем восприятие их речи и голоса, направленного при таком построении в сторону кулис.

Стремясь преодолеть недостатки подобного построения, актеры невольно разворачиваются в сторону публики, становясь вполупорот или боком к партнеру. В результате нарушается естественный процесс взаимодействия и создается наихудший вид театральной условности, получивший особенно широкое распространение на оперной сцене.

Прием так называемого диагонального построения мизансцен представляет собой сочетание двух предыдущих. Он помогает в значительной степени преодолеть недостатки рассмотренных приемов мизансценирования. Диагональное построение имеет то преимущество, что оно дает возможность развернуть планировку вдоль рампы и в то же время сохранить ее перспективу. Артист, находящийся в диагональном положении по отношению к рампе, хорошо виден и слышен из зрительного зала.

Чтобы нарушить прямолинейность сценических планировок и передвижений, мизансцена строится нередко по кривой линии, по кругу или спирали. Передвигаясь по кривой, актер попеременно виден с разных сторон, ему легко разнообразить ракурс тела и движений при общении с партнерами. Такое построение планировок достигается обычно соответствующим расположением станков и других декоративных элементов. Но и без помощи постановочных средств актеры нередко добиваются яркой выразительности, строя мизансцену по кривой.

Использование сценической техники, применение архитектурного и скульптурного принципов в оформлении спектакля значительно расширяют возможности мизансценирования. Различного рода станки, лестницы, мебель, рельефный пол и другие конструктивные элементы создают наиболее благоприятные условия для композиционного разнообразия группировок и мизансцен, если только они не превращаются в самоцель.

Конструктивные элементы декорационного оформления позволяют использовать третье измерение, создавать высотные композиции, которые выгодно сочетаются с другими приемами мизансценирования. Они чрезвычайно разнообразят и обогащают сценическое планировочное искусство.

Делались и делаются многочисленные попытки разрушить ренессансную сцену-коробку и расположить зрителя вокруг сценической площадки по принципу цирковой арены или античного амфитеатра. При таком построении создаются иные условия пространственного решения спектакля, которые требуют новых приемов мизансценирования. Круглая сце-

на помогает в некоторых случаях приблизить актера к зрителю, лучше воспринимать происходящее на ней движение. Однако этот принцип создает неравноценные условия восприятия сценического зрелища. В то время, когда одни зрители видят актера в фас, другие будут видеть его со спины.

Пусть ученики разберут с точки зрения выразительности планировок и мизансцен различные театральные постановки, пусть учатся находить наиболее целесообразные композиционные решения для исполняемых ими этюдов и отрывков. А главное, как советовал Станиславский, нужно, чтобы и в жизни внимание было направлено на мизансцены.

Театральный опыт накопил множество приемов построения группировок и мизансцен, которые с успехом могут быть использованы для тренировочных занятий. К ним относятся приемы шахматного построения, сохранения заданных дистанций, создания ломаных и пересеченных линий, различных радиусов движения, последовательности и постепенности развития мизансцены.

Прием шахматного построения. Чтобы зрители видели актера на сцене, необходимо и актеру в каждый момент своего творчества находить такие ракурсы и положения, которые позволяли бы ему видеть зрительный зал.

Одно из правил групповой мизансцены заключается в том, что актер, находящийся позади партнеров, должен всегда располагаться в промежутках между ними. Если поставить исполнителей рядами во всю глубину сцены, то, следуя этому правилу, они расположатся на планшете в шахматном порядке. Этот порядок расположения имеет то преимущество, что он не только дает возможность каждому участнику массовой сцены найти место, с которого он виден зрителю, но и достигать иллюзии большой толпы при сравнительно малом количестве исполнителей.

Любое изменение в расположении актеров, находящихся на переднем плане сцены, влечет за собой соответствующую перегруппировку всех, кто находится позади. Таким образом, за композиционную правильность мизансцены в спектакле отвечают в первую очередь те, кто располагается в глубине сцены, на втором плане, а не те, кто находится впереди.

Можно предложить ученикам ряд упражнений, которые помогут им овладеть этим приемом сценической группировки. Например, ставится задача—сыграть приход гостей на званый вечер. Для этого каждому участнику упражнения нужно выйти на сцену, сориентироваться, увидеть хозяина и хозяйку дома, подойти и поздороваться с ними, познакомиться с присутствующими гостями.

Выполняя эти действия, ученик должен найти оправданные удобные положения как по отношению к партнерам, так и к зрительному залу, руководствуясь правилом шахматного расположения. Если по ходу действия он вынужден кого-то на время загородить, то партнер должен найти для себя новое положение и восстановить нарушенный шахматный порядок. Разумеется, это надо делать не механически, а находя всякий раз соответствующее оправдание.

Прием сохранения дистанций. В процессе мизансценирования нередко приходится располагать большое количество исполнителей на небольшой площадке или же, наоборот, заполнить большую площадку малым числом исполнителей. В таких случаях устанавливается та или иная плотность группировки, которая регулируется предложенной режиссером определенной дистанцией между участниками массовой сцены. Так, например, при тесном расположении группировки актер должен чувствовать плечо партнера; при менее плотном расположении — его локоть; при более разреженном расположении — соблюдать дистанцию вытянутой руки;

и при широком расположении — держаться от партнера на расстоянии двух вытянутых рук.

Нужно натренировать учеников в быстрых переходах от одного расположения группы к другому, соблюдая при этом усвоенный ранее шахматный порядок. Заданной дистанции необходимо придерживаться не только в статических группировках, но и в движении, подобно тому как участники футбольной команды стремятся сохранять установленный поряд-

док взаимного расположения во время игры.

Как в жизни, так и на сцене мы чаще всего встречаемся с комбинированными группировками, то есть с сочетанием в одной мизансцене тесного и широкого расположения.

Если вернуться к упражнению «приход на званый вечер», то сама жизнь подскажет естественное расположение гостей. Большая группа присутствующих неизбежно распадается на ряд маленьких групп по два, по три человека и более. Причем и в этом случае шахматный порядок на сцене должен соблюдаться как внутри маленьких групп, так и в расположении их между собой. Разница лишь в том, что внутри групп будет более плотное, а между группами более широкое пространство.

Прием ломаных линий. Вспомним привычные глазу зрителя шаблонные планировки оперного хора, которые сводятся в основном к двум построениям: либо к фронтальному, либо к полукруглому расположению хора вокруг солистов. В этих случаях солист вынужден поворачиваться к хору спиной и направлять в зрительный зал слова, адресованные толпе, находящейся сзади него.

Это условное театральное построение противоречит требованиям жизненной логики.

Чтобы избежать подобного шаблона, который напоминает военный строй, и в то же время не нарушить условий сцены, то есть сделать толпу видимой из зрительного зала, целесообразно располагать ее не по прямой, а по ломаной линии. Это дает возможность разнообразить сценическую планировку, сделать ее более естественной и оправданной.

Даже в том случае, когда по замыслу режиссера актеры оказываются вытянутыми в одну шеренгу, небольшими поворотами друг к другу, сокращением или увеличением дистанций между ними можно сломать эту прямолинейность и сделать мизансцену более выразительной.

К ломаным линиям следует стремиться не только в горизонтальной, но и в вертикальной плоскости построения мизансцены, то есть добиваться ступенчатости сценической группы. Плохо, когда линия голов находится на одном уровне и создает однообразный горизонтальный рисунок.

Всякая живая группа имеет свои естественные подъемы, спады и вершины. Такой же естественный, разнообразный рисунок должен существовать и в театре. Создание ступенчатой группировки чрезвычайно облегчается при ломаном планшете сцены, при объемно-конструктивных элементах декораций, а также мебели и всевозможных театральных станках, лестницах и т. д. Хорошо продуманное объемно-архитектурное оформление может определить рисунок построения массовой народной сцены и придать ей скульптурную рельефность и графическую выразительность. Но чтобы ученики лучше усвоили принцип ступенчатого построения группы, целесообразно на первых порах давать им упражнения без мебели и станков и предложить строить мизансцены на ровном полу, например пикник на лужайке или пионерский костер, полевые работы, отдых на пляже и т. п. В таких обстоятельствах кто-то может стоять, кто-то опуститься на колени, кто-то сидеть, лежать.

В этих упражнениях каждый из учеников по очереди принимает на себя роль режиссера в создании той или иной сценической группировки.

Прием пересеченных линий. Одним из наиболее действенных приемов достижения внешней выразительности мизансцены и группировки является прием пересечения линий человеческих фигур и движений. Самое однообразное, статичное и бедное по своим возможностям построение массовой сцены — расположение по принципу отдельно стоящих, вертикальных фигур. У Станиславского подобная группировка всегда ассоциировалась с частоколом или палками в огороде. В ней нет внутреннего движения, а следовательно, и жизни. Она напоминает фигуры солдат, застывших по команде «смирно».

Чтобы избежать этой сухости и безжизненности в построении группировки, создается так называемая «игра линий», смысл которой в том, чтобы воображаемая ось человеческого тела всегда имела тот или иной угол наклона и пересекала ось наклона других участников группы. Причем угол наклона должен строиться не перпендикулярно (такой наклон будет мало заметен зрителю), а параллельно рампе. Прием пересеченных линий не есть чисто эсте-

тический прием, создающий внешнее зрительное разнообразие. Он имеет более глубокий смысл, так как позволяет через позу выразить действие, раскрыть содержание происходящей на сцене жизни. А где жизнь — там и движение, а где движение — там непременно отклонение человеческой фигуры от вертикальной и горизонтальной осей.

В упражнениях на пересеченные линии нетрудно найти общий объект внимания, объединяющий всех его участников. Например, все сгруппировались у стола, сочиняя какую-то бумагу, наподобие репинских «Запорожцев». Или — у окна, чтобы рассмотреть уличную катастрофу. Пересеченность линий может достигаться здесь тем, что одни потянулись к окну, чтобы увидеть случившееся, другие, напротив, отвернулись от окна, чтобы избежать неприятного зрелища, третьи объясняют четвертым подробности происшествия, и т. п.

От перемены места объекта внимания будут всякий раз открываться новые возможности группировок. Допустим, все рассматривают летящий в небе самолет, или изучают следы на земле, или рассматривают корабль, показавшийся на горизонте. В этих случаях будет меняться не только вся группировка, но и направление пересекающихся линий.

Так же как и в предыдущих упражнениях, ответственность за композиционную завершенность мизансцены несут те, кто к ней подстраивается, а также те, кто находится дальше от зрителя, на втором и третьем планах.

Постепенность развития мизансцены. Необходимым условием создания живой, органической жизни на сцене является точное, неукоснительное соблюдение логики и последовательности мышления, переживания, действия, движения и т. д. Этот принцип имеет непосредственное отношение и к построению и развитию мизансцены. Как нельзя внезапно сменить ненависть на любовь, не пройдя последовательно всех промежуточных ступеней от одного чувства к другому, точно так же нельзя внезапно перейти от мизансцены драки к мизансцене объятий, не нарушая жизненной логики.

Мизансцена не есть чередование различных поз и группировок, а единый процесс последовательного развития, постепенного перехода из одного положения в другое с соблюдением всех промежуточных, составных моментов.

Приведем некоторые упражнения, помогающие актерам овладеть последовательностью развития мизансцены. Например, сидящим на стульях ученикам предлагается встать. Педагог спрашивает, сколько промежуточных положений тела можно обнаружить при вставании? На первый взгляд может показаться, что таких положений будет два, три, но при внимательном рассмотрении выяснится, что их значительно больше.

Предположим, человек дремлет, развалившись на стуле, закинув ногу на ногу, скрестив руки и опустив голову. Его неожиданно позвали в другую комнату. Сколько нужно ему осуществить различных движений, чтобы встать со стула? Прежде всего он поднимет голову, затем разведет ноги, освободит руки, возьмется за сиденье, оттолкнется от спинки стула, подогнет ногу, переносит центр тяжести вперед, переведет руки на колени, сделает рывок вперед, переносит тяжесть тела на согнутую ногу, выпрямит ее и разогнет корпус.

Таким образом, чтобы перейти из первоначального сидячего положения в стоячее, ему нужно проделать более десятка различных движений. Количество движений может быть увеличено или сокращено в зависимости от тех или иных обстоятельств, но на первых порах выгодно брать такие, которые осложняют действие и дают ученику возможность наглядно ощутить все составные моменты сложного движения. Человеку старому или больному выполнить это действие будет труднее, чем молодому, здоровому.

От этого примера можно перейти к более сложному виду мизансцены, осуществляемой двумя и более участниками в процессе взаимодействия. Предлагается, например, построить мизансцену примирения двух влюбленных. При этом могут присутствовать и посредники — друзья. Зрители не слышат их слов, а видят только позы и движения. Устанавливается исходное положение. Девушка стоит у окна, отвернувшись от молодого человека. Он стоит у двери. Сцена оканчивается поцелуем. Задача заключается в том, чтобы найти как можно больше тонких, оправданных типических положений в развитии логики действия от ссоры к примирению. Последовательность и постепенность в развитии мизансцены делают ее не только логически оправданной, но и художественно убедительной.

Сценическое действие редко начинается с кульминации. Искусство драматурга, режиссера и актера заключается в умении последовательно подвести к этой кульминации, сделать кульминацию логическим и неизбежным следствием развивающихся событий. Как хороший дирижер в совершенстве владеет приемом крещендо, то есть постепенного, динамического нарастания мощности звучания оркестра, так и актер и режиссер должны уметь строить мизансцену по нарастающей линии, постепенно доводя ее до кульминации.

Радиусы движений. Неопытные актеры и режиссеры, чтобы создать иллюзию напряженной внутренней жизни на сцене, часто пытаются подхлестнуть действие тем, что делают много излишних, неоправданных перемещений, дробят и мельчат мизансцены, нарушая плавность и последовательность их развития.

Иначе поступают опытные мастера. Они проявляют большую выдержку и экономность в движениях, следуя правилу: не переходить к новой мизансцене, не исчерпав до конца предыдущей. Такая сдержанность в развитии мизансцены создает большую напряженность и позволяет актеру более отчетливо прочертить рисунок нарастающего действия. Для этого важно научиться пользоваться различными радиусами движения, начиная от самых малых и кончая самыми большими.

Допустим, если по ходу действия пьесы происходит спор, то невыгодно его сразу начинать с усиленной жестикуляции и бегания по сценической площадке, как обычно поступают актеры-любители для создания комического или драматического эффекта. Гораздо интереснее наблюдать процесс постепенного вырастания спора и доведения его до той точки кипения, когда на помощь словесным аргументам приводится в действие вся амплитуда жестов и движений актера.

Чтобы овладеть техникой последовательного развития мизансцены, Станиславский рекомендовал определить различные радиусы своих движений. К самому малому радиусу можно отнести мимику, то есть движения глаз и лицевых мускулов. Следующим радиусом будет движение головы, далее прибавляется движение пальцев и кистей рук, затем рука до локтя и, наконец, движение во всю длину руки. Потом включается верхняя часть туловища — плечи и спина, затем — все тело, но без переступания с места на место или, как выражался Станиславский, при приклеенных к полу подошвах. Наконец, самым широким радиусом движения будет перемещение актера по сценической площадке.

Ученикам предлагается упражнение на оправданное, постепенное включение всех радиусов движения как в сторону их расширения, так и в сторону сужения. Предположим, к человеку, пьющему в саду чай с вареньем, привязалась оса. Она вьется вокруг его головы. В первый момент он может замереть в неподвижности, отгоняя осу движением мускулов лица и следя за ней глазами, — это будет самый малый радиус движения. Затем он начинает отгонять осу движением головы. После этого в ход пускаются пальцы и кисти рук и т. д. и т. п. Таким постепенным расширением радиуса движений можно довести мизансцену до наибольшего ее накала — человек, преследуемый осами, может бегать от них по всей сцене или кататься по полу.

Особенно полезен прием построения мизансцены по радиусам движения при создании массовых сцен. Толпа на сцене при всем многообразии ее индивидуальностей объединена общностью действия. Она либо участвует в развитии происходящих на сцене событий как главная действующая сила, либо выполняет функцию вспомогательную, служит как бы резонатором, усиливающим и обостряющим конфликт.

И в том и в другом случае жизнь толпы должна быть соответствующим образом организована и направлена на выполнение определенной задачи. Если каждому участнику массовой сцены предоставить возможность действовать на свой риск и страх, то может возникнуть та пестрота и разнобой в поведении толпы, которые нарушат единство действия.

Одним из эффективных приемов создания общего развивающегося динамического рисунка жизни толпы на сцене с ее подъемами и спадами, взрывами и замираниями служит организация движения по радиусам. Этим приемом часто пользовался Станиславский в своих постановках. Яркая иллюстрация тому — финал ларинского бала в опере «Евгений Онегин». Во время котильона на переднем плане между Ленским и Онегиным завязывается ссора. За-

метив ее, гости прекращают танец и замирают на месте, прислушиваясь к их разговору. По мере нарастания ссоры они постепенно начинают расширять радиус своих движений — сперва переглядываются, поворачивая голову вправо и влево, затем в ход пускаются руки, чтобы привлечь внимание стоящих поодаль и выразить свое отношение к происходящему.

Когда ссора достигает кульминации, беспокойство гостей все более нарастает. Они начинают побуждать друг друга к активному вмешательству в конфликт между друзьями и, наконец, требуют от них самих объяснения. В движение включается все тело. Чередуя короткие порывистые перебежки с остановкой и замиранием, гости спускаются по ступенькам на авансцену, окружая Ленского и Онегина. Финальный момент мизансцены, связанный с уходом Ленского и обмороком Ольги, строится на стремительных и широких передвижениях участников массовой сцены, из которых одни пытаются оказать помощь Ольге, другие — остановить Ленского, третьи — привести в чувство хозяйку дома.

Достичь большой жизненной выразительности в построении массовых сцен можно путем постепенного вовлечения толпы в действие по принципу расходящихся на воде кругов или перекатывающихся волн. В таких случаях тот или иной радиус движения охватывает не всю толпу одновременно, а прокатывается по ней волнообразно. Возникнув в каком-либо определенном центре, движение распространяется вглубь и вширь, от одной группы к другой. Например, слух о сумасшествии Чацкого, пущенный Софьей на балу, переходя от одного к другому, постепенно охватывает всех гостей. Эта общность действия влечет за собой перестройку группировок.

Возможны случаи, когда волнообразное, концентрическое распространение движения от одной группировки к другой сочетается с показом различных моментов развития общего для всех участников массовой сцены действия.

В картине известного французского художника Ватто «Отплытие на остров Цетеры» мы находим пример такого многопланового построения мизансцены. На картине изображены влюбленные пары, собирающиеся в путешествие на остров любви. На первом плане мы видим сидящую молодую женщину и опустившегося на колени кавалера, который уговаривает ее последовать с ним на остров Цетеры. Другая женщина уже согласна на это предложение. Она протягивает руки к своему возлюбленному, помогающему ей подняться. Третья женщина уже поднялась и готова следовать за своим поклонником, который обнимает ее за талию. Она обернулась к оставшимся позади подругам, как бы приглашая их последовать ее примеру. Дальше видны веселые, улыбающиеся пары, идущие в обнимку к кораблю. Такая композиция картины создает впечатление постепенно развивающегося действия, различные стадии которого запечатлены художником в позах отдельных пар, начиная от малого радиуса и кончая большим.

Иллюзию активной жизни толпы при точном сохранении заданного композиционного рисунка сценической группировки можно достичь и другим способом. Большая группа разбивается на ряд малых, по три, четыре и более человек. От каждой группы отделяется по одному актеру, который переходит или перебегает к другой группе, между тем как все остальные действуют, не сходя с места. Как только та или группа увеличится на одного человека, от нее тотчас отделяется другой, чтобы присоединиться к новой группе, подобно тому как это делается в известной игре «третий лишний». Происходит непрерывное перемещение отдельных действующих лиц по большому радиусу движений, которое всякий раз должно быть оправдано необходимостью что-то передать, узнать, выяснить, указать, сговориться и т. д.

Эффект динамического нарастания действия толпы достигается сочетанием различных радиусов движения с различным звучанием голосов, от шепота к сдержанному говору, от говора к громкой речи, от громкой речи к крику и, наконец, к воплю.

Создание композиционного центра. Мы рассмотрели ряд технических приемов создания жизненных, пластически выразительных мизансцен и группировок. Но в искусстве сценического реализма выразительность не существует вне действия, вне события, раскрывающих идею произведения. Мизансцена только тогда достигает цели, когда она является наиболее точным и ярким пластическим воплощением сквозного действия спектакля.

Можно очень тщательно и виртуозно разработать какую-либо массовую сцену, напри-

мер бал у Капулетти из трагедии «Ромео и Джульетта». На этом балу можно развернуть широкую картину ренессансного быта, создать занимательные пантомимические сцены встречи гостей, их взаимоотношений, ухаживаний, показать типичные для эпохи танцы, этикет, эпизоды пьянства, обжорства и т. п. Правдивая историческая бытовая обстановка поможет нам через типические обстоятельства глубже раскрыть психологию и характер действующих лиц, понять уклад их жизни, атмосферу, в которой протекает действие пьесы. Но бытовые подробности не должны заслонять того главного, ради чего написана сцена. Они — только фон, призванный рельефнее оттенить все своеобразие и значение первой встречи Ромео с Джульеттой. Следовательно, композиционным центром всей картины должна стать встреча героев трагедии; а все остальное — подчинено этому событию.

Такой же композиционный центр должен существовать не только в каждой картине пьесы, но и в каждый момент развития мизансцены. Это тот фокус, в котором отражается сквозное действие спектакля. Одновременно он должен являться и главным фокусом внимания зрителя.

Умение точно фонарем осветить то главное, на чем должно быть сосредоточено внимание зрительного зала, имеет особое значение в массовых сценах, где внимание зрителя может рассеиваться на множество объектов. Создание композиционного центра мизансцены зависит не только от режиссера, но и от каждого участника массовой сцены. Если ее исполнители не будут чувствовать этого центра и подчинять ему свое поведение, а начнут привлекать внимание зала на себя, то зритель будет дезориентирован и может легко потерять нить происходящих событий.

Существуют приемы, которые позволяют сосредоточить внимание публики на определенных сценических объектах. Так, например, если нужно в массовой сцене выделить или подчеркнуть движение одного действующего лица, необходимо, чтобы все другие участники сцены застыли в неподвижности. Или, наоборот, если требуется подчеркнуть неподвижность одного из персонажей, то приводят в движение остальных.

Чтобы сделать заметными в большом пространстве театрального зала движения актера, его мимику, жесты, выражение глаз или какой-либо сценический объект, нужно, чтобы каждый участник сцены чувствовал этот объект и умел переключить на него внимание зрителя.

Более того, актер должен точно ощущать, что является его главным выразительным средством в каждый момент осуществления действия: произносимые слова, интонация, глаза, мимика, жест, движение тела и т. п. Так, например, чтобы заставить тысячную толпу сосредоточить внимание на выражении глаз, актер должен убрать на время все остальные средства выразительности, которые могли бы отвлечь на себя зрительный зал.

Искусством композиции в совершенстве владеют выдающиеся мастера живописи и скульптуры, для которых пластическое ощущение материала имеет первостепенное значение. Поэтому не случайно Станиславский рекомендовал включить в программу воспитания молодых актеров и режиссеров изучение лучших образцов изобразительного искусства.

В своих заметках к программе воспитания актера он указывал на необходимость ввести в учебный курс упражнения на «оживление» картин и скульптур. Ученикам предлагается принять позы изображенных на картине людей и найти соответствующие действия, оправдывающие эти позы. После этого ученики должны воссоздать ту жизнь, которая предшествовала моменту, изображенному на картине, а затем и продолжить ее. В результате может возникнуть этюд, в котором композиционное построение картины получит развитие во времени. Если взять, например, известную картину Репина «Не ждали», то нетрудно восстановить течение жизни семьи до появления ссыльного отца и мужа и после неожиданной встречи, запечатленной на полотне.

В картинах великих художников, изображающих групповые и массовые сцены, мы найдем подтверждение и убедительную иллюстрацию всех законов пластической композиции, о которых было сказано выше. Так, на известной картине Леонардо да Винчи «Тайная вечеря» изображен момент, когда Христос объявил ученикам, что один из них станет предателем. Художник воспроизводит их бурную реакцию на слова учителя. Мы видим, что одни ученики настойчиво требуют от него разъяснений и доказательств, другие — удерживают и успокаивают первых. Третьи выражают недоумение и протест, четвертые убеждают их,

упрекают в недоверии к учителю. Какими же приемами пользовался художник при изображении этого драматического события? Двенадцать учеников разбиты на четыре группы по три человека в каждой, что помогает обособить фигуру Христа, находящуюся в центре композиции. В композиционном построении группы в полной мере использованы приемы пересекающихся линий, ступенчатого построения и сочетания различных радиусов движения.

Особый интерес для изучения законов мизансцены и сценической группировки представляют групповые скульптуры, в которых, в отличие от живописи и рисунка, положение зрителя, воспринимающего произведение, не является точно установленным. Это приближает групповую скульптуру к сценической группировке, в то время как композиция в живописи и рисунке имеет строго определенный ракурс зрительного восприятия и потому не всегда без изменения может быть перенесена на сценическую площадку. Она по своей природе ближе к мизансцене кинокадра.

Изучение приемов группировок и мизансцен на тренировочных занятиях первого и второго курсов должно быть закреплено созданием массового этюда. Среди отрывков второго курса полезно иметь и драматургический материал, объединяющий весь курс, например третий акт «Горя от ума». В некоторых театральных школах студентов второго курса занимают в массовых сценах театрального репертуара. Это может принести пользу, если подготовка массовой сцены будет рассматриваться как повод для учебной работы, и в частности работы по овладению законами сценических группировок и мизансцен.

Характерность действия

В старом театре ремесленного типа характерные роли считались одной из разновидностей многочисленных актерских амплуа. Забота о создании характерности была свойственна только актерам характерным, которым поручались роли бытовые, жанровые, отрывательные или комедийные. Актеры же других амплуа, как, например, любовники, герои, благородные отцы и матери, резонеры и т. п., нередко обходились без всякой характерности, показывая на сцене лишь свои актерские данные или, вернее, привычные штампы. Борясь против ремесла, за утверждение искусства живого человека на сцене, Станиславский ясно выразил свое отношение и к вопросу характерности: «Все без исключения артисты — творцы образов — должны перевоплощаться и быть характерными. Нехарактерных ролей не существует» (т. 3, стр. 224).

В сценическом искусстве характерность — это не только внешние особенности изображаемого лица, а прежде всего его внутренний, духовный склад, который проявляется в особом качестве действия, осуществляемого актером на сцене.

Мы условились называть действием только органическое действие, то есть живой процесс восприятия, оценок и воздействий, который на сцене, как и в жизни, совершается по законам природы. Но суть актерского творчества состоит не только в том, что совершаемое актером действие отличается органичностью. Если оно лишено индивидуальных особенностей, присущих изображаемому лицу, то это органичность вне образности, а следовательно, еще и не искусство, а лишь подступы к нему. Поэтому плохо, когда воспитанников театральных школ учат быть только самими собой на сцене, не доводя их до перевоплощения. Таким актерам, как говорил Станиславский, «не нужны ни характерность, ни перевоплощение, потому что эти лица подгоняют всякую роль под себя...». Но «большая разница искать в себе и выбирать из себя аналогичные с ролью чувствования или оставлять себя таким, как есть, и изменять роль, подделывая ее под себя» (т. 3, стр. 214, 470).

Особый характер поведения, свойственный данному лицу или группе лиц, мы и называем характерностью.

Что же касается грима, парика, накладок, костюма, толщинок, реквизита и т. п., то они должны лишь подчеркнуть и дополнить по смежности или по контрасту образ, воплощаемый актером в действии, и поэтому являются вспомогательными выразительными средствами. Можно создать сценический образ, не прибегая к их помощи. И наоборот, представим себе бездействующего статиста, которому благодаря удачно найденному гриму, костюму и позе

придан характерный внешний облик, но это будет, скорее, достижением художника, а не актера.

Когда характерность рождается непроизвольно, от постижения внутренней сущности роли, то не требуется никаких сознательных усилий и нужно лишь довериться интуиции. Но если ощущение характерности не возникает само собой, актеру приходится дополнительно изучать обстоятельства жизни образа и применять специальные приемы, чтобы овладеть индивидуальными особенностями поведения действующего лица.

Иногда, как утверждает Станиславский, найти характерность помогает простой внешний трюк. В качестве примера он приводит слова Петра из «Леса» Островского, который объясняет своей невесте Аксюше, что нужно сделать, чтобы их не узнали при побеге: «один глаз зажмурил, вот тебе и кривой». Но где добыть эти трюки? Станиславский отвечает: «Пусть каждый добывает эту внешнюю характерность из себя, от других, из реальной и воображаемой жизни, по интуиции или из наблюдений над самим собой или другими, из житейского опыта, от знакомых, из картин, гравюр, рисунков, книг, повестей, романов или от простого случая — все равно. Только при всех этих внешних исканиях не теряйте внутренне самого себя» (т. 3, с. 205).

Но что значит не терять самого себя? Ведь именно видоизменение или преобразование своих внешних и внутренних данных, иногда до неузнаваемости, составляет сущность перевоплощения и дает особое удовлетворение артисту. Однако одно другому не противоречит. Актер должен всегда действовать от первого, а не от третьего лица, соответствующим образом перестраивая себя, а не изображая кого-то. Только так можно прийти к созданию живой характерности в искусстве нашего направления. Если яперенял со стороны характерный жест, интонацию, манеру поведения и т. п., то задача заключается не в подражании, не в имитации этого жеста, интонации и манеры, а в том, чтобы пропустить их через себя, понять природу заимствованной характерности и сделать ее своей. Для этого нужно поставить перед собой вопрос: как бы я действовал, если бы был старым, больным, ленивым, трусливым, туго соображающим, картавил, шепелявил, обладал бы плохим зрением, если бы у меня болела нога, сердце, если бы я был не человеком, а волком, ягненком и т. п. Ведь в каждом человеке заложены хотя бы в зачаточном состоянии элементы всех качеств и страстей, в том числе и волчья жадность и робость ягненка. Поэтому и храбрый, решительный человек в какие-то минуты может испытать страх и растерянность, щедрый в известных условиях бывает скупым, добрый — злым и т. п. Внутренняя характерность образа создается из элементов души самого артиста, который отбирает и комбинирует их всякий раз по-иному, извлекая из себя все, что нужно для исполняемой роли, и приглушая то, что ей противоречит. А ощущение внутренней характерности подскажет актеру и характерность внешнюю.

Отбор всех внутренних и внешних элементов характерности происходит с помощью уже знакомого нам «если бы», то есть постановки ряда вопросов и ответа на них действием. Например, как бы я действовал в каком-либо конкретном жизненном случае, если бы, предположим, был с детства избалован родителями, не испытывал бы нужды и уважения к труду, не привык бы преодолевать трудности и т. п. Характер моего поведения будет во многом зависеть от этих обстоятельств. И наоборот, условия жизни могут воспитать в человеке совершенно противоположные качества, позволяющие ему упорно преодолевать все препятствия. Если эти разные люди окажутся в одних и тех же обстоятельствах, то действовать они будут по-разному. Более того, если даже они будут осуществлять одно и то же действие, то характер его выполнения будет иным.

Как само действие, так и его исполнение находятся в прямой зависимости от предлагаемых обстоятельств жизни образа; причем одни обстоятельства определяют само существо действия, другие же придают ему тот или иной характер или окраску. К первой группе относятся так называемые сюжетные обстоятельства, определяющие состав событий пьесы, ее фабулу и основную линию поведения действующих лиц. Это те факты и условия сценической жизни, которые заставляют актера совершать именно это действие, а не другое. Так, например, юноша, страстно влюбленный в девушку, мечтает жениться на ней, но этому противятся ее родители. Тогда, вызвав ее на тайное свидание, он уговаривает оставить родительский дом и стать его женой. В таких обстоятельствах можно представить себе как современ-

ного, так и средневекового юношу, как героя комедии Островского, так и трагедии Шекспира, как вспыльчивого, так и уравновешенного молодого человека и т. п., но в основе поведения каждого из них будет одно и то же действие — убедить возлюбленную бежать с ним. Чтобы склонить на такое решение, ему придется активно воздействовать на нее, убеждать, доказывать, рассеивать ее опасения, колебания, быть к ней предельно внимательным, предупредительным и т. п. Однако характер поведения влюбленных в этих условиях может быть совершенно различным, в зависимости от обстоятельств времени, места, быта, эпохи, индивидуальных черт характера участников события и многих других обстоятельств.

В подготовительный период работы над собой важно исследовать пути и приемы создания характерности, зависящие от тех или иных предлагаемых обстоятельств, в которых действует актер. Различные обстоятельства способствуют созданию характерности врожденной, возрастной, национальной, историко-бытовой, социальной, профессиональной, индивидуальной и т. п. Рассмотрим некоторые из этих случаев.

Характерность врожденная. Личность человека складывается не только под воздействием внешних условий жизни и воспитания в самом широком смысле этого слова, но и в силу врожденных качеств, доставшихся ему по наследству. В создании сценического образа мы можем рассматривать наследственность как особого рода предлагаемое обстоятельство, определяющее характер поведения действующего лица. В некоторых пьесах, где влияние наследственности имеет прямое отношение к сквозному действию роли, создание такой характерности становится особо необходимым. Например, действие пьесы Ибсена «Привидения» строится на том, что главный ее герой Освальд наделен наследственностью, которая, несмотря на все усилия окружающих, приводит его к трагическому концу.

Царь Федор Иоаннович в одноименной трагедии А. К. Толстого представляет по складу характера полную противоположность отца, Ивана Грозного. Но лучшие исполнители роли царя Федора находили в пьесе моменты, где проявлялась его наследственность: внезапные вспышки гнева и неуравновешенность, оттеняющие кротость и безволие «блаженного царя», «осужденного Природой на всегдашнее малолетство духа» (Н. М. Карамзин).

Врожденными являются различные типы высшей нервной деятельности, соответствующие различным темпераментам. В своих ранних исследованиях Станиславский уделял большое внимание природе актерского темперамента. Но, разрабатывая эту проблему, он не находил тогда достаточной опоры в современной ему науке о человеке. В настоящее время природа человеческого характера, и в частности темперамента, изучена значительно глубже. Уточнилось самое понятие «характер» как сочетание свойств врожденных и свойств приобретенных в результате взаимодействия человека с окружающей его средой. «Тип высшей нервной деятельности (соответствующий темпераменту) есть комплекс врожденных, природных свойств нервной системы (силы уравновешенности, подвижности); его можно назвать «генотипом», — пишет известный психолог Б. М. Теплов. — Тип высшей нервной деятельности («генотип», темперамент) следует отличать от «характера», «фенотипа» или «склада высшей нервной деятельности», который есть сплав из черт типа и тех черт, которые приобретены за время индивидуального существования человека или животного»³⁵.

В заметках к программе театральной школы, говоря о характерности, Станиславский указывает на необходимость изучать различные типы человеческих темпераментов, опираясь на классификацию, предложенную еще Гиппократом. По качеству темперамента Гиппократ разделял всех людей на четыре типа: слабый тип — меланхолический, живой — сангвинический, безудержный — холерический и спокойный — флегматический.

Современная типология различает уже не четыре, а по меньшей мере двадцать четыре генотипа, каждый из которых определяется сочетанием различных свойств темперамента: его силой или слабостью, уравновешенностью, при которой преобладает торможение, или неуравновешенностью, при преобладании возбуждения. Общий и обязательный для всех людей органический процесс взаимодействия с окружающим миром будет протекать при этом

³⁵ Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961, с. 389.

по-разному и с разной степенью интенсивности, или, говоря языком актера, — темпо-ритма. Таким образом, чтобы воссоздать тот или иной тип высшей нервной деятельности, необходимо овладеть особенностями органического процесса, свойственными данному типу, и в соответствии с этим перестроить собственную органику. Это и приведет к созданию внутренней характерности (так сказать, органического происхождения), которую мы называем характерностью врожденной в отличие от характерности приобретенной.

Чтобы отыскать и воплотить такого рода характерность, нужно глубоко проникнуть в природу образа. В большинстве случаев эти поиски ведутся «на ощупь», на основании запаса жизненных впечатлений, догадок, интуиции. Станиславский говорил, что большую помощь в этой работе могло бы оказать знание психологии и особенно той ее части, которая посвящена изучению человеческого характера. Не случайно поэтому в его заметках мы находим рекомендацию изучать «психологию и характерологию». Сейчас особенно ясно, что дальнейшее изучение актерского творчества уже нельзя мыслить в отрыве от современной физиологии и психологии.

Изучение особенностей органического процесса, присущего различным типам нервной деятельности, открывает широкие возможности для практических проб и тренировочных упражнений по овладению природой характерности. К решению этой сложной задачи целесообразно подойти от самых простых упражнений. Органический процесс осуществляется не только человеком, но и любым живым организмом. Если обратиться к миру животных, то контрасты в их поведении станут особенно наглядными.

Станиславский предлагал ученикам понаблюдать, как ведут себя разные животные, и попытаться воспроизвести их поведение. При этом он предупреждал, что не нужно внешне копировать, изображать, например, собаку или кошку, все равно физического сходства добиться невозможно, а важно уловить особенный характер поведения, отличающий одно животное от другого.

На первом курсе Оперно-драматической студии был организован своего рода конкурс: каждый ученик демонстрировал поведение какого-либо животного, дикого или домашнего, или птицы. Так, например, один из учеников показал строптивого львенка, плохо поддающегося дрессировке, другой — не оперившегося еще петушка, который пытался подражать во всем взрослому петуху, но то и дело попадал впросак. Он вскакивал с полу на табурет и бил себя руками, точно крыльями, по бедрам, стараясь воспроизвести «кукареку», но всякий раз срывался, точно начинающий тенор на высокой ноте. Все узнали в нем не только молодого петушка, но и молодого певца, который учился в студии, но еще не мог протянуть верхнего «си» и всякий раз киксовал на этой ноте. Третий изображал спокойного, меланхолического верблюда, который был полон сознания собственного достоинства и с презрением относился к своему поводырю.

Из этих упражнений на фантазию, наблюдательность, актерскую непосредственность, а заодно и на характерность складывались целые этюды; один из них назывался «колхозный двор», другой — «зверинец», третий, в сочетании с упражнениями акробатического типа, — «цирк», и т. п. Прямое отношение к тренировке на характерность имели и другие упражнения, которые содержали элементы фантастики или шуточной пародии. Из подобных упражнений был создан, например, этюд «кукольный магазин», в котором ночью оживали механические игрушки. Каждая из них действовала на свой лад. Затем игрушки вступали в драку, механизмы портились, и мастер, явившийся утром, начинал их чинить и налаживать.

Станиславский полагал, что процесс перевоплощения актера в образ должен определить содержание работы третьего курса театрального вуза. Что же касается тренировки элементов характерности, то он начинал ее уже с первого курса, а затем вводил в «туалет актера».

Характерность возрастная. Причины, вызывающие ту или иную возрастную характерность, сводятся к физиологическим особенностям организма. Они оказывают влияние на все поведение человека. Происходит либо заторможенность органического процесса, как это бывает в старости, либо его активизация, как у молодых. В зависимости от этого корректируется и логика поведения. Когда речь зашла о том, как молодому актеру сыграть старика,

Станиславский говорил: «Все жесты, которые были у вас в молодости, сохраняются и в старости. Изменяется только ритм. Труднее садиться, труднее вставать. У меня, например, приобретена новая логика действий. Я не смогу с размаху сесть за стол. Сначала обопрусь на него руками; не могу сразу подняться—сначала ухвачусь за что-нибудь... Поймите эту новую для вас стариковскую логику действий, и вы будете стариком, но никогда не теряйте себя в роли»³⁶.

Кроме замедленного темпа и ритма действий существуют и другие признаки старческой характерности: «Благодаря отложениям солей, загрубелости мышц и другим причинам, разрушающим с годами человеческий организм, сочленения у стариков точно не смазаны. Они скрипят и заедают, как железо от ржавчины. Это суживает широту жеста, сокращает углы и градусы сгибов сочленений, поворотов туловища, головы, заставляет одно» большое движение разбивать на много малых составных:

и готовиться к ним, прежде чем их делать» (т. 3, стр. 217). Физическая природа старости связана также с частичной потерей слуха, зрения, притуплением органов восприятия, что затрудняет общение с окружающими.

Таким же образом можно найти логику действий, типичную для ребенка, подростка.

Целесообразно предложить ученикам выполнить ряд простейших действий, например встать, сесть, согнуться, подняться и спуститься по ступеням лестницы, пройтись взад и вперед, прибрать комнату и т. п., ставя себя в положение человека разного возраста.

Характерность национальная. Будущему актеру необходимо наблюдать и запоминать характерные особенности людей различных национальностей, проникать в природу их темперамента, накапливая материал для будущих ролей. Важно понять, как в одних и тех же обстоятельствах будут вести себя немец, итальянец, житель севера, юга и т. д. Подобные наблюдения можно брать не только из жизни, но и из литературы, из произведений великих художников, музыкантов, которые умели передавать в искусстве национальное своеобразие своего народа. Так, например, сопоставляя музыку Моцарта и творчество итальянских композиторов, Стендаль говорит:

«В Италии Моцарт никогда не будет иметь той славы, какая выпала на его долю в Германии и в Англии, по той простой причине, что музыка его не рассчитана на эту страну; назначение ее в том, чтобы трогать душу своими печальными образами, заставляющими думать о страданиях, которые несет с собой самая приятная и самая нежная из страстей. А ведь и сама любовь в Болонье совсем не то, что в Кенигсберге. В Италии она гораздо стремительнее, гораздо нетерпеливее, в ней больше пыла, и воображение не играет в ней такой важной роли. Она не умеет завладеть понемногу и навсегда всеми склонностями души, она захватывает ее с наскока и за одно мгновение заполняет ее всю. Это — неистовство, а в неистовстве нет места грусти. Это избыток сил, а грусть лишена всякой силы. Насколько мне известно, итальянская любовь не изображена еще ни в одном романе; вот почему эта нация не имеет романов, но у нее есть Чимароза, который на языке этой страны превосходно изобразил любовь во всех ее оттенках, начиная с девической нежности... до безумной старческой страсти»³⁷.

Наблюдения больших писателей, художников, музыкантов помогают глубже понять природу национальной характерности и перевести ее на язык действия. Так, Островский, например, замечает, что у русских, «как у всех северных народов, не отличающихся пластичностью, зрение вообще мало развито; мы больше слушаем и думаем, чем смотрим; мы больше вслушиваемся, чем всматриваемся в жизнь»³⁸. Подчеркивая эту характерную для северян особенность органического процесса восприятия, как мы бы теперь сказали, Островский в то же время рекомендует всячески развивать пластическое ощущение образа у актера.

³⁶ Из стенограммы беседы Станиславского в Оперно-драматической студии 2 апреля 1937г.

³⁷ Стендаль. Собр. соч. в 15-ти т., т. 8. М., изд-во «Правда», 1959, С. 287—288.

³⁸ Островский А. Н. Собр. соч. в 10-ти т., т. 10, с. 233—234.

Станиславский обращался к специальной тренировке по овладению национальной и бытовой характерностью, которая проводилась параллельно с работой над ролью. Так, в период подготовки учебного спектакля-оперы «Чио Чио Сан» он включил в тренировку японскую пластику и танцы. Для этого были пошиты специальные репетиционные кимоно, изготовлена обувь — котурны — и веера, необходимая принадлежность японского туалета. Тренировка проводилась до тех пор, пока японская пластика и манеры не стали для учеников привычными и необходимыми.

Характерность историко-бытовая. Этот раздел работы по овладению характерностью непосредственно примыкает к предыдущему.

Станиславский мечтал о таком курсе истории культуры, который был бы специально приспособлен к профессии актера и включал изучение различных эпох (наиболее типичных в истории мировой культуры) с точки зрения быта, костюма и особенностей поведения. Поскольку объем программы не позволяет провести развернутое систематическое изучение всех эпох, то в порядке индивидуального задания каждому из учеников поручается изучить какую-нибудь одну эпоху. Его задание не ограничивается только теоретическим изложением темы, а включает и наглядную демонстрацию материала. Для этого «ученик должен по своему усмотрению сшить с помощью портных наиболее типичный для своей эпохи костюм, подобрать парик и показать наиболее типичные для эпохи танцы, приемы держаться, кланяться и прочь и, если возможно, пропеть соответствующую для эпохи песню» (т. 3, стр. 437).

Станиславский предлагал изучать эпохи на материале нескольких пьес мирового репертуара, которые, может быть, и не будут доведены до спектакля, но послужат хорошим поводом для учебной работы. Он намечал также ряд этюдов для овладения манерой держаться, характерной для различных исторических периодов. Например, тема этюда — вечеринка с танцами и пением. Можно начать с изображения современной вечеринки, затем воспроизвести вечеринку дореволюционную, потом обратиться к 40-м, 20-м годам XIX века, к более отдаленному времени и т. д. В каждом из этих этюдов надо исполнить характерный для данной эпохи танец, научиться носить костюм. «Надо знать обычаи времени, этикет, поклоны, как обращаться с веером, шпагой, палкой, шляпой, платком» (т. 3, стр. 396).

Станиславский вводил в тренировочные занятия множество упражнений для отработки характерных движений и действий в различных бытовых, исторических условиях. Все, кто бывал на его занятиях, помнят, с каким совершенством он владел плащом, шпагой, тростью, зонтом, веером, платком, лорнетом, всевозможными приемами обращения с дамой, поклонами, походками, манерой себя держать, носить костюмы, головные уборы и т. п. в соответствии с особенностями одежды и обычаями разных времен и народов. Всем этим он занимался на протяжении всей своей жизни, считая такую внешнюю артистическую технику непременной принадлежностью системы. «Константин Сергеевич занимался с нами сценической походкой, вырабатывая умение двигаться по сцене непринужденно и свободно,— вспоминает Р. Н. Симонов,— занимался «историческими поклонами», показав манеру держаться в разные эпохи, с античных времен до девятнадцатого века включительно... Целый урок Станиславский посвятил умению обращаться с театральным плащом. Принеся из дому плащ античной эпохи, Константин Сергеевич показал в течение урока около сорока приемов использования плаща греками и римлянами как одеяния, принимающего совершенно разную форму, разные линии и складки в зависимости от обстановки и внутреннего состояния человека. Заканчивая урок, Константин Сергеевич собрал плащ в виде тюрбана, водрузил его на голову и разъяснил восхищенной молодежи, что в дождливые дни греки и римляне пользовались плащом как своеобразной шляпой-зонтиком, прикрывающим голову от непогоды»³⁹.

Станиславский не только знал великолепно историю костюма, но всякий раз старался разгадать, так сказать, генеалогию, и практический смысл, и тот особый характер поведения, к которому обязывает костюм. С его одобрения в Оперно-драматической студии велась работа по созданию хронологических таблиц, отражающих эволюцию причесок и головных уборов. Он считал, что при прохождении курса истории культуры педагоги и ученики долж-

³⁹ Симонов Р. С Вахтанговым. М., «Искусство», 1959, с. 16.

ны создавать экспозицию по истории театра и костюма, которая пополнялась бы усилиями всех студийцев:

их рисунками, кальками или фотографиями, сделанными по материалам исторических архивов.

Характерность социальная. В одних и тех же исторических и национальных условиях складываются совершенно различные характерные черты, отличающие людей разной социальной принадлежности. Народная культура с ее обычаями, преданьями, сказками, песнями, танцами, одеждой, говором, бытовым укладом и т. п. может не только не совпадать, но находиться в резком противоречии с культурой господствующих классов, которые в свою очередь делятся на ряд социальных категорий: придворных, помещиков, чиновников, военных, духовных лиц, представителей всех слоев буржуазии и т. п. Изучить все многообразие словесных различий по всем странам и эпохам, конечно, невозможно. Важно на конкретном драматургическом материале научить студентов вскрывать социальную природу образа, отбирать наиболее типичные признаки и черты для характеристики классовой принадлежности действующего лица.

В заметках о работе актера над ролью Станиславский намечает пути овладения социальной характеристикой образа. Он предлагает исполнителям «Вишневого сада» сыграть этюд, в котором гости собираются на званый вечер к Раневской. Как они входят в помещичий дом, как встречаются друг с другом, как обмениваются приветствиями и мнениями о предстоящем бале? Чем будет отличаться друг от друга поведение помещиков, купцов, чиновников, приказчиков, студента, лакея и горничной? В каких взаимоотношениях они будут находиться? Станиславский предлагает ответить действием на эти вопросы, пользуясь материалом пьесы и собственными вымыслами.

Характер поведения действующего лица, обусловленный его сословным положением, приобретает особое значение в тех пьесах, где он оказывает влияние на развитие сквозного действия, как, например, в «Вишневом саду», «Плодах просвещения», «Женитьбе Фигаро» и во многих других классических и современных пьесах. При этом нельзя допускать вульгарно-социологического подхода в трактовке персонажей, согласно которому все действующие лица делятся на отрицательных и положительных в зависимости от их социального положения (например, Дездемона — аристократка, а Яго — простой солдат, но это не делает ее персонажем отрицательным, а его — положительным). Все дело в том, как сквозное действие роли строится по отношению к сквозному действию пьесы: совпадает с ним (хотя бы частично) либо противостоит ему.

Характерность профессиональная. Нужно также направлять внимание учеников на то, какой отпечаток накладывает род деятельности на поведение человека и как по внешним признакам определить его профессию. Тот, кто постоянно соприкасается с природой и занимается физическим трудом, отличается, например, от канцелярского работника и манерой общаться с людьми, говорить, двигаться, отличается и фигурой, и цветом лица. Некоторые профессии приводят к постоянной тренировке определенной группы мышц и психических способностей и к атрофии других, вырабатывают определенный стиль поведения, способствуют развитию или, напротив, притуплению органов восприятия и в конце концов влияют на изменение самой органики человека.

Но профессиональная характерность приобретает не только под влиянием практической деятельности. Человек нередко выбирает профессию в соответствии со своими врожденными склонностями и становится профессионалом в той или иной области именно потому, что она в наибольшей степени отвечает его внутренним и внешним данным. Не случайно в настоящее время делаются попытки научным путем определить врожденные способности человека, чтобы помочь ему в правильном выборе профессии. Так, например, по способу связи человека с окружающей средой можно определить, относится ли он к типу мыслительному или художественному, то есть склонен ли он больше к абстрактному или к конкретно-образному мышлению. Художественный тип тоже неоднороден, тут может преобладать либо зрительное восприятие, свойственное художнику, либо слуховое, присущее музыканту. Если

это будущий музыкант, то у него могут быть в большей или меньшей степени развиты музыкальный слух, чувство ритма, голос, пальцы и кисти рук или пластичность всего тела, что повлияет на то, будет ли он пианистом или трубачом, певцом или танцором. Следовательно, представители различных родов деятельности могут отличаться друг от друга не только приобретенными, но и врожденными качествами, что предполагает различный характер протекания органического процесса.

Артисту важно добираться до всех этих тонкостей и изучать природу различного вида характерностей. Пытаясь овладеть характерностью образа с ходу, с помощью одной интуиции, он часто попадает во власть услужливых актерских штампов и канонов. Разбирая работу учеников в упражнениях на характерность, Станиславский говорит: «Веселовский... дал нам все, что полагается для изображения Тита Титыча, но это не был Брусков, это не был также просто купец, а это было «вообще» то, что называется «купцом» в кавычках. То же следует сказать и о Пущине. Его аристократ «вообще» не для жизни, а специально для театра. Это были мертвые, ремесленные традиции. Так «играются» купцы и аристократы во всех театрах. Это не живые существа, а актерский представляемый ритуал.

Другие артисты,— продолжает он,— с более тонкой и внимательной наблюдательностью, умеют выбрать из всей массы купцов, военных, аристократов, крестьян отдельные группы, то есть они отличают среди всех военных армейцев, или гвардейцев, или кавалеристов, или пехотинцев и прочих солдат, офицеров, генералов. Они видят лавочников, торговцев, фабрикантов среди купцов. Они усматривают среди всех аристократов придворных, петербургских, провинциальных, русских, иностранных и т. д. Всех этих представителей групп они наделяют типичными для них характерными чертами. В этом смысле на просмотре показал себя Шустов. Он из всех военных «вообще» умел выбрать группу армейцев и снабдил их элементарными типичными чертами. Данный им образ был не военный «вообще», а военный армеец» (т. 3, стр. 221).

Каким образом можно овладеть профессиональной характерностью? Самый простой и надежный способ — ознакомиться с ней на практике, тем более что большинство профессий доступно для непосредственного изучения.

В этом отношении представляет интерес опыт Театрального училища имени Б. В. Щукина, где изучение элементов характерности входит в программу работы актера над собой. Когда воспроизведение характерных движений, говор, акцентов и проч. идет от простого подражания подсмотренным в жизни образцам — это развивает наблюдательность, но часто приводит к простому передразниванию, к наигрышу. Но есть другой тип упражнений, который строится на изучении тех или иных профессиональных навыков и имеет прямое отношение к овладению характерностью. Студенты училища на какое-то время прикрепляются к тому или иному производству, мастерской, больнице, пекарне, стройке и не только наблюдают работу, но и сами в нее включаются. На экзамене они показывают усвоенные ими производственные навыки, действуя с воображаемыми или реальными предметами, демонстрируя наблюдения, почерпнутые из жизни. Подобная практика изоцирует наблюдательность и внимание к поведению других и к своему собственному поведению. Материал жизни становится источником пусть весьма скромного, но самостоятельного творчества учеников.

Вот свидетельство студента училища им. Б. В. Щукина—С. Крупнова: «...я, наблюдая за работой врача, воспринял, помимо «голой» профессии, то особенное, что откладывает эта профессия на характер врача. Отсюда, по-моему, и берет начало то, что мы называем образ, и не просто образ, а типичный образ, потому что я наблюдал не за одним врачом, а за несколькими»⁴⁰.

Конечно, характерность еще не образ, а лишь элемент образа, но в основе своей рассуждение студента Крупнова вполне справедливо.

Развивая наблюдательность, ученики смогут добраться до еще больших тонкостей, улавливая, как советует Станиславский, не только особенности поведения врача, но врача определенной специальности и определенного социального положения. Те, кто видел, например, Б. Г. Добронравова в роли Платона Кречета на сцене МХАТ, помнят, что он и

⁴⁰ Цит. по кн.: Львова В., Шихматов Л. Первые этюды. М., ВТО. 1959, с. 96.

внутренне и внешне был похож на любого советского культурного человека и на первый взгляд никакой особой характерности не создал. Но в его внешнем облике и поведении были какие-то тонкости, которые позволяли распознать в нем врача, и притом врача-хирурга.

Изучая особенности профессии, он овладевал не только внешними профессиональными признаками хирурга, как, например, типичное положение рук и движение хорошо развитых пальцев, но и, так сказать, самой психологией профессии. «Я стоял подле операционного стола,— вспоминает Добронравов,— рядом с хирургом, профессором Плоткиным, вместе с ним волнуясь за исход операции, жаркий пот катился по моему лицу, и мне казалось, что пульс мой бьется согласно с пульсом профессора»⁴¹. Платон Кречет Добронравова был не только врач и хирург, но еще врач-новатор и борец за свои идеалы. Созданный им образ обладал не только профессиональной, но еще и индивидуальной характерностью передового советского человека.

Характерность индивидуальная. Возвращаясь к разбору работы учеников по созданию характерных образов, вспомним, что говорит далее Торцов — Станиславский. Похвалив ученика Шустова за то, что ему удалось показать не военного «вообще», а военного-армейца, он замечает, что артисты с еще более тонкой наблюдательностью «могут из всех военных, из всей группы армейцев выбрать одного какого-нибудь Ивана Ивановича Иванова и передать свойственные ему одному типичные черты, которые не повторяются в другом армейце. Такой человек, несомненно, военный «вообще», несомненно, армеец, но, кроме того, он еще и Иван Иванович Иванов» (т. 3, стр. 222).

Такой степени конкретизации образа достигал и сам Станиславский. Об его подполковнике Вершинине можно было с полным основанием сказать, что это профессиональный военный, но не вообще военный, а артиллерист, представитель наиболее интеллигентной части офицеров того времени, да еще типичный чеховский персонаж, обаятельный и безвольный, мечтающий о «невообразимо прекрасной» жизни на земле и в то же время бессильный устроить собственную жизнь. В исполнении Станиславского это был еще и Александр Игнатьевич Вершинин, определенная личность, характер, отличный от всех остальных артиллерийских офицеров и от всех других чеховских персонажей. Обобщенное и типическое сочеталось в нем с индивидуально-неповторимым.

Индивидуальная характерность присуща каждому реалистическому образу, но есть роли, в которых она приобретает совершенно исключительное значение, определяя собой развитие конфликта. Так, Сирано де Бержерак в пьесе Ростана обладает всеми достоинствами романтического героя, но у него слишком длинный нос, и это делает его несчастным, определяет его поступки и отношения с окружающими. Привлекательная или отталкивающая внешность, физический или психический недостаток, последствия увечья или болезни — все это влияет на человека, на характер его поступков. Недостатки зрения, слуха, косноязычие, хромота, сердечная болезнь и т. п. вносят различные поправки в органику поведения, изменяют не только внешность, но и душевный склад человека.

В тренировочной работе не следует поначалу перегружаться слишком сложными психологическими задачами, а пытаться действием ответить на вопросы: что бы я стал делать в данных условиях, если бы был близорук и потерял, предположим, очки, а мне необходимо найти спрятанный предмет или прочесть важное письмо?.. а если бы я сильно заикался, но должен был бы объяснить с кем-нибудь или что-либо срочно сообщить?..

Со временем можно подойти к решению более сложных задач по овладению индивидуальной характерностью, отвечая действием на вопрос: а как бы я поступил, если бы был застенчив и робок, или, напротив, развязен и самоуверен, или раздражителен, нетерпим к чужому мнению, или благожелателен и т. п. Иными словами, от изучения внешней характерности следует переходить к характерности внутренней, помня, что между ними нет резкой грани. Например, я раздражителен и нетерпим потому, что у меня постоянно болит печень, а люди не хотят этого замечать и пристают ко мне с пустяками, или — я робок и застенчив потому, что сознаю свое уродство и превосходство других. Эту связь внутренней и внешней

⁴¹ «Ежегодник МХТ» за 1949—1950 гг. М., 1952. с. 646.

характерности можно уловить на себе самом и на других, перенося свои наблюдения в упражнения и этюды. Ведь даже перемена костюма и прически что-то изменяет в психологии человека. Так, например, нарядно и со вкусом одетая женщина чувствует себя от одного этого увереннее и счастливее. Если же она всегда одевается хорошо, то самочувствие это становится для нее привычным, делается чертой ее характера.

Преодоление актерской характерности. Индивидуальная характерность присуща каждому человеку, а значит, и каждому актеру. Кроме того, актер часто утверждает в той характерной манере поведения, которая имела некогда успех у зрителей, помогла ему преодолеть однажды внутреннюю скованность, конфуз, сделала его сценически обаятельным. Речь идет о личных штампах актера, которые он охотно переносит из роли в роль. Ведь они проверены, усвоены и апробированы зрителем.

Обычным оправданием в этих случаях служит упрощенно понятая формула «идти в роли от себя». Но, как остроумно заметил М. Н. Кедров, «актер должен идти в роли от себя... и как можно дальше». Чтобы прийти к характерности образа, актеру нужно прежде всего преодолеть свою личную характерность, привычные интонации и жесты. А для этого необходима мышечная свобода и большая выдержка. «Выдержка в жесте имеет особое значение в области характерности,— утверждает Станиславский.— Чтоб уйти от себя и не повторяться внешне в каждой новой роли, необходимо безжестие. Каждое лишнее движение актера удаляет его от изображаемого образа и напоминает о самом исполнителе. Нередко случается, что актер находит для изображаемого им лица на всю пьесу три, четыре характерных движения и действия, типичных для роли. Чтоб управиться ими на протяжении всей пьесы, необходима очень большая экономность в движениях. Выдержка помогает в этой задаче. Но если этого не случится и три типичных движения потонут среди сотен личных жестов самого актера, тогда исполнитель выйдет наружу из маски роли и закроет собой исполняемое им лицо. Если это повторится в каждом изображаемом актером лице, то он станет чрезвычайно однообразным и скучным на сцене, так как будет постоянно показывать себя самого.

Кроме того, не надо забывать, что характерные движения сродняют артиста с ролью, тогда как свои собственные движения отдаляют исполнителя от изображаемого лица, толкают его в круг своих личных, индивидуальных переживаний и чувств. Едва ли это полезно для пьесы и роли, раз что нужна аналогия чувства артиста и роли» (т. 3 стр. 227).

Станиславский подчеркивает, что внешняя характерность нужна не сама по себе, не как украшение или добавление к уже созданной роли, а как средство овладения внутренней сущностью образа, проникновения в круг его переживаний. А для этого надо не только овладеть характерной манерой поведения изображаемого лица, но и уметь преодолевать собственную, присущую в жизни актеру характерность.

Есть еще и другие виды характерностей, с которыми сталкивается актер при создании сценического образа. К ним относятся, например, характерность, подсказанная авторским стилем и особенностями жанра. Но об этом удобнее говорить не сейчас, а в связи с методом работы актера над ролью. Здесь же мы говорим о характерности в плане работы актера над собой. Упражняясь в овладении характерностью, студент сам создает себе роль, делая ее объектом изучения. Когда же начнется работа над пьесой, то он будет уже создавать образ, предложенный автором. К этому необходимо готовиться заранее, не рассчитывая на то, что в нужный момент характерность роли родится по вдохновению. Пусть такие случаи возможны, но это не означает, что актер может сидеть сложа руки и ожидать, когда его посетит вдохновение.

«ТУАЛЕТ АКТЕРА»

Систематическая работа артиста над развитием и совершенствованием своих профессиональных качеств — непреложный закон театрального образования, единственно верный путь достижения мастерства.

Эту работу нельзя пускать на самотек, полагаясь лишь на инициативу и сознательность учащихся. Она должна быть тщательно продумана, хорошо организована и, особенно в первое время, проводиться под непосредственным руководством педагога. Задача театральной школы — научить своих воспитанников работать самостоятельно, привить им вкус и потребность в ежедневной тренировке. Регулярную тренировку всех творческих элементов, с которой начинается каждый учебный день, Станиславский называл «туалетом актера».

«Туалет актера» как определенная форма работы начинает складываться уже на первом курсе, где тренировка ведется поначалу порознь в классах мастерства актера, сценической речи, движения и т. п. На втором году обучения, когда накоплен достаточный запас практических знаний и навыков, «туалет актера» превращается в комплексную тренировку всех элементов актерской техники, куда включается и вся сумма практических домашних заданий. Кроме упражнений, возникающих по ходу изучения курса основ актерского искусства, в «туалет» входят также упражнения по смежным дисциплинам, связанные с постановкой дыхания, голоса, дикции, выправлением фигуры, походки, общим стилем поведения, гимнастика, танцевальные экзерсисы у станка и т. п.

Существует мнение, что большая затрата времени на тренировки может неблагоприятно отразиться на прохождении школьной программы. Но опыт доказывает, что повседневная тренировка способствует более интенсивному освоению курса, так как не требует от педагогов постоянного возвращения к пройденному и стимулирует творческую самостоятельность учеников.

Конечно, невозможно в полуторачасовой тренаж вложить все, что изучается по практическим дисциплинам, тем более что объем знаний будет непрестанно расширяться. Поэтому нужно определить точные объекты тренировки на какой-либо отрезок времени, выделяя из пройденного курса наиболее важное в данный момент и чередуя в различных комбинациях всю сумму накопленных навыков. Первые двадцать, тридцать минут отводятся, например, под физическую тренировку и технику речи. Остальное время посвящается отработке различных элементов действия как порознь, так и в сочетании друг с другом. И наконец, создаются новые упражнения, включающие всю сумму приобретенных навыков.

Цикл упражнений для домашней работы (кроме индивидуальных заданий) осуществляется сперва под наблюдением педагога, а потом и самостоятельно, для чего на каждую неделю назначается ответственный из самих студентов. Со временем каждый студент должен научиться проводить групповые тренировочные занятия. Это заставит его глубже вникать в существо предмета и методику работы над собой, вести регулярные записи упражнений, которые пригодятся впоследствии. К четвертому курсу групповая тренировка будет все более приобретать характер самостоятельной работы. Роль педагога сведется к контролю и консультативной помощи в проведении этих занятий.

Прочное основание всей последующей тренировочной работы закладывается на занятиях первого курса. Упражнения накапливаются с первых же уроков, на которых изучаются элементы сценического действия. Далее, от урока к уроку, отрабатываются уже знакомые и вводятся новые упражнения. При этом пройденное не отбрасывается, а постоянно совершенствуется. По выражению Станиславского, трудное должно становиться привычным, а привычное — легким, пока приобретенные навыки не станут второй натурой актера. Само собой разумеется, что при повторении старых упражнений надо стараться не штамповать, не забалтывать их, а постоянно обогащать, никогда не теряя того главного, ради чего они существуют. Так, возвращаясь к ранее сделанному упражнению, следует всякий раз повышать требования к качеству его выполнения, а для этого обновлять творческую задачу, вводить новые, осложняющие обстоятельства, заставляющие студента углублять то, чем он уже овладел на предыдущих уроках.

Плохо перескакивать от одного задания к другому, не доводя ни одного из них до конца, но плохо также долбить по одному месту, не давая новых толчков творческой воле и воображению учеников. Чтобы избежать этого, важно, чтобы педагог всегда видел возможность дальнейшего расширения и углубления заданий, которые он дает ученикам.

Первый этап тренировки посвящен мобилизации воли и внимания учеников на совершение самых элементарных действий. Характер этих упражнений изложен нами в главе «Настройка к действию». Они лишены еще психологической нагрузки и не ставят перед учениками углубленных творческих задач. Упражнения эти напоминают, скорее, спортивные игры, где ставится точная цель соревнования и определяются условия ее достижения. Такие полуспортивные упражнения, стоящие на грани искусства и жизни, хорошо сочетаются с упражнениями на ослабление и напряжение мышц, на действия с воображаемыми предметами и другими элементами артистической техники. Прежде чем углубляться в вопросы художественного творчества, необходимо научиться откликаться действием на любое задание и точно его выполнять.

Приводим описание некоторых упражнений, показанных на контрольном уроке первого полугодия в Школе-студии МХАТ.

Урок начинается с организованного выхода в заданном ритме, по заранее установленной мизансцене. Каждый студент берет стул, ставит его на точно обусловленное место и садится одновременно с другими.

Продельвается несколько упражнений на освобождение от мышечных зажимов и напряжений как физических, так и психических. Ученикам предлагается медленно и плавно встать со стула и подниматься на носки, как бы выжимая груз, опирающийся на плечи; вытянуться до предела всем телом, после чего переносить центр тяжести то на правую, то на левую ногу, покачивая другой ногой взад и вперед, но сохраняя при этом равновесие и неподвижность фигуры. Затем опуститься и вернуться в исходное положение. После этого ослабить мышцы, что легче всего достигается по контрасту с напряжением; последовательно напрягаются и затем освобождаются лоб, брови, глаза, нос, губы, шея, плечи, локти, кисти рук, спинной хребет сверху донизу, бедра, колени, ступни. Ослабление мышц не должно, однако, приводить к полной расхлябанности, при которой отвисает челюсть, голова — и человек, как мешок, валится на пол. Дойдя до этой грани, нужно сохранить минимально необходимое напряжение в спинном хребте и в шее, чтобы обеспечить нормальное положение сидящей фигуры, подобрать отвисшие руки, соединив их на коленях, лицо сделать совершенно покойным, нейтральным.

Продельвается несколько упражнений на развитие кистей рук и ступней ног: выбрасывание каждого пальца по очереди, потом всех пальцев, с постепенным сгибанием каждого сустава, освобождение всей кисти с падением ее вниз, отряхивание ее, точно на пальцах налипши частички жидкого теста, от которых нужно освободиться;

кручение кисти, описывающей в воздухе круги то в одну, то в другую сторону, полный взмах всей руки и поглаживание кистью по воображаемому бархату или шелку. Почти те же движения и для ступней ног, для чего следует забросить ногу на ногу и упражнения для каждой ступни продельвать врозь.

Публичное выступление может затормозить органический процесс, замедлить реакцию восприятия и выполнения действия. Поэтому в тренировку вводятся такие упражнения, которые требуют точности и быстроты реакции. Например, педагог дает поочередно три различных звуковых сигнала: хлопок в ладоши означает «приготовиться», для чего надо пересестись на край стула и подобрать ноги. Второй сигнал — удар ногой в пол — означает «встать» и вытянуться во весь рост, а третий — удар по столу — равносителен команде «развалиться на стуле» в позе отдыхающего человека. Однако порядок команд то и дело нарушается, и после «приготовиться» может последовать «развалиться», а после этого — «встать» и т. п. Чтобы ученики не видели заранее, какой готовится сигнал, упражнение делается с закрытыми глазами. Ученик, совершивший ошибку, «штрафуется» и вместе со своим стулом отодвигается в сторону.

Дальше идет упражнение с воображаемым предметом, которое одновременно является и упражнением на тренировку пальцев и кистей рук. Предлагается размять воображаемый

кусок пластилина и вылепить из него фигуру или какой-либо предмет. После этого очистить горячую вареную картошку, облупить горячее яйцо, продеть нитку в бусину или проволоку в хрупкий елочный шар и т. п. Потом каждый начинает делать воображаемым карандашом, углем или красками портрет одного из присутствующих, используя плоскость сиденья стула или реального блокнота, папки, книги. (Писать на воображаемой плоскости мольберта — слишком трудная задача, — взгляд должен во что-то упереться, чтобы поверить в правду такого действия.) Возможно также выполнение

заранее подготовленных упражнений на действие с воображаемыми предметами.

В каждый тренаж включаются упражнения на развитие и настройку органов восприятия, наблюдательности, зрительной и иной памяти. Так, например, дается десять-пятнадцать секунд на то, чтобы рассмотреть своих товарищей, после чего повернуться к ним спиной и точно ответить на вопросы: кто как одет, причесан, какого цвета глаза, волосы, кто в какой позе сидел, что держал в руках и т. п.

В коллективных упражнениях важно развивать «чувство локтя», точное восприятие партнеров, учет их поведения. Эти важные качества приобретаются постепенно, начиная с выполнения самых простых заданий. Делается, например, упражнение на передачу хлопка. Сидя на стульях полукругом, ученики ритмично и с одинаковой громкостью хлопают в ладоши, как бы передавая свой хлопок соседу слева или справа, а тот в свою очередь передает его дальше или по особому сигналу возвращает обратно. Упражнение начинается медленно и доводится до предельно быстрого темпа, при котором отдельные хлопки сливаются в один равномерный треск, перекатывающийся по шеренге взад и вперед.

Дается также упражнение на синхронность движений всей группы. Педагог задает определенный рисунок движения. Например, каждый берет свой стул и переходит с ним в центр зала, поворачиваясь спиной к партнерам. Образуется круг, который растягивается затем в эллипс и разрывается на две параллельные шеренги. Потом шеренги меняются местами и т. п. Все эти перестройки происходят по команде педагога, но так, чтобы не терять точного рисунка движения и делать его одновременно со всеми другими, желательно под музыку. Если в момент перестроения ученики оказываются спиной друг к другу, и не видят партнера, то должны «услышать» его движение, уловить его ритм. Когда движение усвоено и совершается синхронно и музыкально, задание усложняется, вводится дополнительное условие, требующее многоплоскостного внимания. Например, педагог время от времени дает звонок, или стучит, или попеременно делает и то и другое. Выполняя предложенный рисунок движения, ученики должны подсчитать, сколько было звонков и стуков. Можно также дать задание по ходу упражнения спеть хором песню, причем по сигналу педагога песня поется то вслух, то про себя, затем снова вслух и т. д.

Проводя тренировочный урок, важно учитывать нагрузку внимания и чередовать характер упражнений, давая время от времени необходимую разрядку. После утомительного упражнения на многоплоскостное внимание можно провести игру. Все, кроме одного — водящего, — садятся друг против друга в две шеренги на расстоянии нескольких шагов и, договорившись глазами с кем-нибудь из сидящих напротив, меняются с ним местами, но так, чтобы водящий этого не заметил и не успел занять одно из двух освободившихся мест. Все передвижения делаются бесшумно. Осложняющее обстоятельство: при перемене местами партнеры должны успеть обменяться на ходу вопросом и ответом, например: на какой улице ты живешь, как имя твоей матери и т. п.

Упражнение с мячиком предвосхищает упражнения по словесному действию. Оно требует находчивости, ловкости, приучает точно адресовать произносимое слово партнеру. Педагог дает определенную схему предложения, например: прилагательное, существительное, глагол. Бросая кому-либо мячик, ученик говорит: «черный»; второй, перебрасывая мячик третьему, говорит: «ворон», а третий, не затягивая паузы, находит глагол, например — «каркает». Нужно добиться того, чтобы предложение произносилось тремя людьми как одним человеком, то есть слитно, а не отдельно. Можно продолжить переброску мяча, создавая таким путем целый рассказ, перенимая от партнера не только последнее слово, но и интонацию.

Более сложен вариант упражнения с переброской мяча, когда каждый ученик произно-

сит лишь одну букву алфавита. Называя ее вслух, он одновременно бросает мяч товарищу, предлагая ему назвать вторую букву слова и т. п.

Упражнение это является разновидностью традиционной «пишущей машинки», где все буквы алфавита закрепляются за учениками. Под диктовку педагога каждый отмечает свою букву хлопком и все одновременно отстукивают концы слов. Распределив группу на две части, можно «печатать» заданный текст синхронно двумя группами, строго соблюдая заданный темп; или же каждая группа «печатает» свой текст независимо, соревнуясь в скорости и четкости выполнения задания.

От упражнения сидя можно перейти к подвижному. Взяв свой стул, каждый бежит с ним по кругу. По сигналу направление бега меняется. При этом важно, чтобы не происходило никаких столкновений и шума: надо уметь носить свой стул, минуя все препятствия. По другому сигналу все стулья бесшумно складываются в пирамиду в центре зала, причем бег по кругу продолжается. По третьему сигналу каждый должен на ходу извлечь свой стул из пирамиды (если он завален другими, то пропустить круг) и, наконец, поставить стулья на свои места, всем сесть одновременно и замереть в полной неподвижности.

После этого идет воспроизведение заданных движений и действий. Все, кроме двух человек, удаляются из зала. Двое оставшихся (парень и девушка) создают живую картину — группировку. Входящие по двое должны за пять секунд рассмотреть и запомнить позу товарищей и воспроизвести ее. Новая пара повторяет то же самое и т. д. Когда все сменили друг друга — возвращается первая пара и вновь занимает то положение, с которого началось упражнение. Сравнивая группировки первой и последней пары, можно наглядно видеть отклонение копии от оригинала.

Конец урока и уход из зала должны быть организованы так же четко, как и начало. Каждый берет свой стул и уходит в общем строю по команде педагога. Весь урок должен быть проведен в хорошем темпе и занимать не более часа.

Во втором полугодии тренировки полуспортивного, полуигрового характера все более вытесняются упражнениями на «если бы», на взаимодействие между партнерами, на развитие наблюдательности и т. п. Внимание механическое все более уступает место вниманию творческому. Упражнения могут выдумывать и задавать не только педагоги, но и сами ученики.

К концу первого курса тренировочное занятие выносится на экзамен. Оно должно включать упражнения по всем пройденным разделам программы, в том числе и домашние задания по смежным дисциплинам (речь, движение, танец, ритмика, манеры).

Приводим пример такого занятия. Первый выход учеников под музыку может быть различным: спортивный марш, переходящий в гимнастические упражнения, жонглирование, акробатику; или торжественный полонез с переходом на быстрый танец; или, наконец, выход, связанный с демонстрацией походки в разных ритмах, светских манер и т. д. После этого можно дать задание на быстрое и бесшумное исполнение таких действий, как перемена местами, перестановка мебели, перебежки и замирание по сигналу и т. п.

Далее внимание участников сосредоточивается на упражнениях по дыханию, голосу, дикции. Можно заставить их пропеть хором гамму или вокализ, предложить по очереди читать газету, требуя абсолютной ясности и чистоты произношения, продемонстрировать скороговорки, которые по сигналу будут перехватываться и произноситься разными лицами, затем эти скороговорки отхлопать по буквам, распределив предварительно между учениками алфавит.

Если удалось добиться собранности и активности, можно начать проверку органов восприятия, предлагая упражнения на слушание, смотрение, осязание различных объектов с последующим оправданием этих действий.

Следующий этап — взаимодействие с партнерами. Допустим, дается задание рассмотреть товарищей и обнаружить в них нечто новое, чего не было вчера. Например, у соседки новая прическа, которая ей идет, и это дает повод обратиться к ней с комплиментом. А у соседа новый красивый галстук. Можно подойти разглядеть его, узнать, где купил. Все это делать не по-театральному, а по-жизненному, как если бы это происходило не на уроке, а на перемене.

К реальным наблюдениям окружающих лиц и обстановки добавляется вымысел, который переключает действие в плоскость воображения. Например, одна группа учеников рассматривает другую. Педагог предлагает оправдать это следующим вымыслом: на студенческий вечер пришла иностранная молодежная делегация. Надо ее встретить, познакомиться, принять, рассадить, угостить, втянуть в разговоры, танцы, игры. Или один из присутствующих объявляется космонавтом, который пришел сегодня к студентам в гости.

Педагог ставит перед учениками все новые и новые «если бы». Если бы все сидели на трибуне стадиона и наблюдали за состязанием, в котором принимают участие товарищи; или ехали в туристском автобусе, который проходит по красивым, неизвестным местам; или если бы это был отдых альпинистов, совершающих трудное восхождение; если бы все присутствовали в качестве свидетелей на судебном процессе по делу товарища и т. п.

Во всех этих упражнениях наиболее важен первый момент ориентировки — умение оценить обстановку, «обфантазировать» ее и перейти к действию. Лишь только ученики завязали общение и встали на верный путь органического творчества, упражнение может быть остановлено, чтобы перейти к новым заданиям. На этом этапе работы самым важным является гибкость актерского воображения, умение привести себя в состояние готовности к действию, но разработка логики действий и превращение упражнения в этюд, естественно, выходит за рамки тренировочного занятия.

Значительное место в «туалете актера» занимают упражнения на действия с воображаемыми предметами, цель которых — совершенствование техники обращения с «пустышкой», отработка логики и последовательности выполняемого действия.

Целесообразно объединить всех учащихся в групповом упражнении импровизационного типа, в котором еще не ставится задача воплощения единого события и где каждый ведет свою, независимую от других линию действия. Темой упражнения может быть колхозный рынок, поликлиника, экскурсия, посещение музея, цирка и т. д. В таком упражнении помимо выполнения органического процесса действий могут быть также приобретены первоначальные навыки по умению находить свое место в группе, располагаться в сценическом пространстве.

На втором курсе в «туалете актера» вводятся новые элементы актерской техники: словесное взаимодействие, темпо-ритм, характерность, мизансцена и т. п. Это не означает, однако, что не следует повторять пройденного на первом курсе. Но, возвращаясь к старым упражнениям, надо не просто повторять их, а предъявить к ним повышенные требования, усложняя постепенно первоначальную задачу. Так, простейшее упражнение, например на разглядывание партнера, можно выполнить с различной степенью внимания. Если остановиться на его костюме, прическе — это не потребует еще большей наблюдательности; но можно постараться уловить его настроение, подметить тонкости поведения, то есть заглянуть ему в душу или, во всяком случае, попытаться это сделать. Одно и то же упражнение при различной степени сосредоточенности приведет к разным результатам.

Говоря о методике работы по овладению элементами актерской техники, Станиславский считал наиболее целесообразным движение по спирали или концентрическими кругами от периферии к центру. Иными словами, после изучения системы, так сказать, по внешнему кругу на первом курсе необходимо вернуться к повторному, более глубокому ее изучению на последующих курсах. Пользуясь его образным сравнением, ученики первого курса не могут еще подняться выше первого этажа системы, начальной ступени ее понимания. Соприкосновение с драматургическим материалом поможет по-новому оценить то, что было усвоено ими на первом курсе, и подняться на второй этаж познания системы. Третий этаж, связанный с овладением сквозным действием и сверхзадачей, позволит им синтезировать все пройденное и направить усилия к достижению творческой цели. Четвертым этажом Станиславский называл область творческого подсознания, то есть такую степень овладения системой, когда она становится уже творческой природой самого актера и пользование ее элементами не требует сознательных усилий. Эти «четыре этажа» системы определяют, по существу, принципы построения программы актерской тренировки на всех четырех курсах.

Характер тренировки будет постоянно видоизменяться в зависимости от прохождения тех или иных разделов программы и от успеваемости группы. Смысл тренировочной рабо-

ты— в разностороннем и гармоническом развитии всех элементов техники, в сочетании их между собой.

Для тренировки различных элементов вовсе не обязательно менять всякий раз тему упражнения. Достаточно подбросить новое осложняющее обстоятельство. Например, занятия начинаются с проверки походки. Студенты обходят по кругу репетиционный зал. После этого педагог подсказывает какое-нибудь «если бы». Если бы вы проходили не по знакомому вам репетиционному залу, а по залу картинной галереи, где впервые выставлены полотна знаменитого художника. Ученикам можно предложить разбиться на группы и установить между собой те или иные взаимоотношения: среди посетителей галереи окажутся и близкие друг другу люди, и знакомые, и незнакомые. Кто-то может пользоваться каталогом, делать заметки или пытаться зарисовать полюбившуюся ему композицию; это приведет к ряду дополнительных действий с воображаемыми предметами. Чтобы объединить всех присутствующих в выставочном зале, создать общий для всех центр внимания, можно ввести и такой вымысел: среди присутствующих находится автор картин. Постепенно вокруг него образуется группа и завяжется общение.

То же упражнение легко использовать для создания разнообразных группировок. Вводя дополнительные обстоятельства (раздается звонок, предупреждающий о закрытии галереи, между тем как главные картины еще не просмотрены), можно найти повод для изменения ритма поведения присутствующих в зале. Можно придумать и более интересные обстоятельства, изменяющие ритм и характер действия, например неожиданная встреча, спор, вызванный противоречивыми оценками картины, и т. п.

На этом простом упражнении нетрудно, подсказывая все новые, приводящие обстоятельства, провести учащихся по всем элементам сценического действия, перенося лишь акцент с одного на другой.

Можно строить упражнение и так, что сами его участники будут окружать себя все новыми обстоятельствами, оправдывая заданные им действия, мизансцены, ритмы. Для этого целесообразно привлечь музыкальное сопровождение, предлагая оправдывать каждое изменение в музыке новыми вымыслами, изменяющими характер действия. Периодическое участие концертмейстера в работе по проведению «туалета актера» необходимо. Музыка питает фантазию; она является хорошим суфлером наших чувств, вносит порядок и бодрость в работу коллектива, воспитывает слух и чувство ритма.

По мере прохождения учебной программы «туалет актера» будет обогащаться все новым материалом. Когда начнется работа над драматургическими отрывками, а затем и над актами из пьес и целыми пьесами, ученикам придется овладевать различными приемами работы над ролью, элементами творческого метода. Каждый должен научиться действовать от первого лица в обстоятельствах жизни образа, а для этого уметь извлекать из литературного материала сценические факты, находить точные определения событий и эпизодов, вскрывать природу конфликта, выстраивать логику своего поведения в образе, создавать партитуру роли, ее прошлое, будущее, находить сквозное действие, сверхзадачу роли и т. п. Все эти элементы работы над ролью должны не только уложиться в сознании учащихся,— ими нужно практически овладеть, приобрести соответствующие навыки.

Общие для всех вопросы артистической техники и метода и связанные с ними упражнения разбираются на занятиях всего курса. Нельзя признать целесообразной такую практику работы, когда курс разбивается на несколько маленьких групп, возглавляемых режиссерами-педагогами, и каждый из них занимается только своим отрывком. Тогда общие курсовые занятия прекращаются, и вся работа сосредоточивается в этих маленьких, изолированных друг от друга группах. При таких условиях возникает неизбежный разнобой в методике преподавания и нередко теряется главная педагогическая задача курса: вместо того чтобы учить методу работы над всякой ролью, их учат тому, как играть данную роль. В результате, сыграв в школе несколько ролей, актеры так и не получают ясного представления о методе сценической работы и чувствуют себя беспомощными при соприкосновении с новой ролью в театре.

Совершенно иной результат достигается в том случае, когда на практических занятиях всего курса на примере одного из заданных отрывков решаются общие вопросы творческого

метода и приобретаются необходимые навыки работы над ролью. Видя ошибки, допущенные товарищами, ученики начинают понимать и собственные ошибки, а разбирая коллективно чужой отрывок, учатся самостоятельно анализировать и свой собственный. Курсовые занятия стимулируют инициативу учеников и экономят энергию педагогов.

Каждая пьеса дает обильный материал для тренировки всех элементов актерской техники, для упражнений и этюдов, которые помогают овладеть действиями, мыслями и чувствами изображаемого лица. С помощью такой тренировки актеры без всякого насилия над собой, не забалтывая текста и не штампуя мизансцен, накапливают нужный материал для создания образа. Когда материал для упражнений берется из самой пьесы, между тренировочной и репетиционной работой стирается грань. Одно естественно переходит в другое.

Тренировку, которая непосредственно подводит актера к действию по пьесе, Станиславский называл «туалетом-настройкой». Перед началом репетиций или спектакля он проводил «туалет» сам или поручал помощникам. Какого же характера была эта тренировка? Приведем в качестве примера упражнения, которые проделывались в Оперно-драматической студии при подготовке спектакля «Три сестры».

Если участники спектакля взволнованы и внимание их рассеяно, то прежде всего им предлагается сесть, освободиться от лишних напряжений и сосредоточиться, для чего дается минута молчания. За эту минуту каждый должен мысленно просмотреть линию своей роли, останавливаясь на ее узловых моментах или на том, что предшествует роли. И наоборот, если у исполнителей пониженный тонус и надо их взбодрить, то даются упражнения, требующие активного, бодрого ритма. Например, коснуться тридцати различных предметов, окружающих актера,— пола, ковра, стола, скатерти, стула, тронуть свою и чужую одежду, прическу, руку, обувь, часы, тетрадь, карандаш,— и сделать это раньше остальных; или сосчитать количество стульев в зрительном зале, лампочек в люстре, стекол в окнах и т. п.

Затем, не сходя с места, рассмотреть своих товарищей, уловить изменения в их внешнем облике и в настроении, установить с ними взаимоотношения как с действующими лицами, партнерами по пьесе, обратившись к каждому с репликой в духе роли, но не повторяющей авторского текста (справиться о здоровье, о делах, дать распоряжение, сделать замечание и т. п.).

Далее каждый выполняет действие с воображаемыми предметами по своей роли, например: проверяет школьные тетради (Ольга), принимает телеграммы на почте (Ирина), украшает комнату цветами (Маша), хозяйничает за столом (Наташа), играет на скрипке (Андрей), фотографирует и играет на гитаре (Федотик и Родэ), читает газеты (Чебутыкин), играет на рояле (Тузенбах), наливает настойку из графина и пьет (Соленый), надевает шинель и прилаживает военную амуницию (Вершинин), топит голландскую печь (Анфиса) и т. п. Затем можно перейти к объединяющим всех упражнениям, например, чаепитие (конец первого акта), приход в натопленную комнату с мороза после масленичного гулянья (второй акт), участие в тушении пожара и поведение всех в эту бессонную, тревожную ночь (третий акт), прощание и проводы (четвертый акт). Причем, не ограничиваясь теми действиями, которые подсказывает автор, актеры должны всякий раз найти нечто новое, развивающее и обогащающее уже найденное ранее сценическое действие.

Упражнения постепенно подводят к тому, что непосредственно предшествует действию. Так, например, если репетируется первый акт «Трех сестер», то ему предшествует подготовка праздничного стола (по ремарке Чехова сервировка стола продолжается и при открытии занавеса); в первый раз после зимы открываются настежь окна, и в комнату врываются весенние запахи и звуки. Если необходимо сосредоточить актеров, настроить их на серьезный лад, то можно сделать общее упражнение на тему: посещение кладбища и уборка цветами могилы после того, как выстояли панихиду (в этот день сестры отмечают годовщину смерти отца).

Но грустные воспоминания и мысли перемежаются с ощущениями радостной, праздничной атмосферы — сегодня именины Ирины. Чтобы найти бодрый, праздничный ритм, можно предложить всем поздравить именинницу, сказать ей что-либо приятное, поднести ей подарок.

Если опираться на пьесу, то Андрей подарил ей в этот день самодельную рамочку,

Кулыгин — книжку, Чебутыкин — самовар, Федотик и Родэ — корзину цветов и волчок, Наташа — коробку конфет, а Протопопов прислал пирог. Вероятно, и другие дарили ей что-либо, недаром же, как говорит Вершинин, вся комната заполнилась весенними цветами. После этого упражнения, которое было задано Станиславским перед первой публичной прогонной репетицией «Трех сестер», можно было перейти непосредственно к событиям первого акта, то есть к началу спектакля.

Если есть надобность, то некоторые события акта могут быть также подготовлены в «туалете актера», чтобы не останавливаться на них по ходу самой репетиции. Например, появление в доме подполковника Вершинина и длительный процесс взаимного узнавания. В этом эпизоде заняты не только Вершинин и члены семьи Прозоровых, но и все присутствующие, которые так или иначе принимают в нем участие. Но чтобы верно организовать встречу, необходимо прежде хорошо прощупать самый органический процесс такого вторичного знакомства, черпая материал из самой жизни и, если нужно, пользоваться своими словами.

Изучение органических процессов действия в обстоятельствах жизни пьесы, в сочетании с упражнениями по развитию внутренней и внешней техники актера, должно стать главным содержанием тренировочных занятий на последних курсах.

Как мы убедились на примере «Трех сестер», каждая новая пьеса дает нам множество поводов для подобных упражнений. «Актеру нужны такие упражнения,— говорил Станиславский.— Каждое маленькое, ничтожное действие пусть он доводит до порога подсознания. В каждом маленьком действии можно дойти до такого настроения, которое, мы называем вдохновением. То, что «я сегодня в духе и хорошо играю»,— это состояние правильного творческого самочувствия вы можете получить из ничтожного действия... Это дает такую технику, что вы будете, все делать шутя. Если актер так вымуштрован, он может всю роль сделать в неделю»⁴².

Мысль о том, что тренировка должна привести к сокращению сроков репетиционной работы, встречается в высказываниях Станиславского постоянно. Он говорил, что с великолепно натренированным и вымуштрованным коллективом можно скоро и хорошо ставить спектакли.

Вводя тренировочную работу в Оперно-драматической студии, Станиславский считал ее главным условием не только развития актерской техники, но и овладения методом творческой работы. «Я сейчас готовлю такой полк, который бы пришел в театр, проделав это все. Они должны уметь раздеваться, одеваться (беспредметно.— Г. К.), входить в комнату, друг друга в чем-то убеждать. Тут сочетаются действия физические и внутренние... Если у нас обрывается такой актер, то это будет мастер. Я могу ему сказать: «через неделю будет репетиция. Потрудитесь мне принести линию жизни тела роли. До свиданья!» И он принесет линию тела, потому что он знает, что это такое. Он знает, как он будет пить чай. Он не будет пить театрально, как обычно пьют в театре (пародирует условное питье чая). Он умеет расчленять действия. Он знает, что нужно прикоснуться к стакану, прежде чем пить, он, в этом логичен. И благодаря этому природа идет за... Если эту мелочь он действительно довел до самой последней правды, он уже на пороге подсознания... Вы можете с ним делать что хотите. А вот эту подготовку роли в актере и актера в роли мы пропускаем»⁴³.

«Туалет-настройка» предполагает и иной характер самой репетиционной работы, из которой должна уйти педагогическая «раскачка» актеров и «натаскивание» на роль. При таком подходе к «туалету актера» он станет совершенно необходим не только в начальной стадии изучения системы, то есть на первых курсах, но и на последних; он приведет не к дополнительной нагрузке педагогов и студентов, а напротив, к их разгрузке для более плодотворной творческой работы.

«Туалет-настройка» не исключает продолжения ежедневной тренировочной работы по совершенствованию физического и психического аппарата актера. Постоянная забота о совершенствовании своей природы, своего актерского материала отличает подлинного артиста

⁴² Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. М., «Искусство», 1953, с. 665.

⁴³ Там же, с. 669.

от дилетанта. Систематические упражнения обеспечивают творческий рост актера, утончение выразительных средств его искусства, а прекращение тренировки означает начало его творческой деградации.

Организация и осуществление актерской тренировки на всем протяжении учебного курса может оказать большое влияние на обновление методики воспитания актера и на перестройку всей программы. Но пока эта проблема ждет своего решения. Для ее осуществления нужна большая подготовительная работа и инициатива педагогов, которые взяли бы на себя риск смело пойти в этом вопросе за Станиславским и пересмотреть привычные традиции.

ЭТЮД НА ЛИТЕРАТУРНОЙ ОСНОВЕ

Этюд, созданный на литературном материале, является промежуточным звеном между этюдом собственного сочинения и работой над пьесой.

Для начала целесообразно выбирать литературный материал, близкий и понятный современной молодежи, не обремененный сложными психологическими ситуациями, но заключающий в себе острый, действенный конфликт, активную борьбу. На первых порах нужно избегать также воплощения образов с ярко выраженной характерностью, связанной с возрастными, социальными, национальными, историческими и иными условиями и особенностями жизни действующих лиц. Не укрепившись в технике органического действия, начинающий актер легко соскальзывает на путь внешнего изображения образа, на играние самой характерности.

Практика подсказывает, что в первом полугодии целесообразнее отдавать предпочтение произведениям, изображающим современную жизнь. Этим требованиям отвечает избранный нами фрагмент из романа К. М. Симонова «Живые и мертвые». Хотя в нем излагаются трагические события Великой Отечественной войны, в которой сегодняшнее молодое поколение не участвовало, но идея его глубоко современна. В нем выведены образы советских людей, которые по своему возрасту, складу мышления, пониманию гражданского долга, патриотизму так же близки современной молодежи, как и поколению их отцов.

Предположим, что для работы выбран эпизод возвращения Синцова из окружения. Само собой разумеется, что нельзя ни сыграть, ни даже правильно понять этот эпизод, если не знать всего, что ему предшествовало. Необходимо внимательно вчитаться в роман, чтобы извлечь из него нужные обстоятельства и предысторию жизни действующих лиц. Более того, необходимо узнать и дальнейшую их судьбу, понять ту жизненную перспективу, которая заставляла их вести себя так, а не иначе. Только углубляясь в творчество автора, исполнители смогут прояснить до конца смысл избранного ими события и найти верную логику своего поведения в нем.

Обычно после ознакомления с литературным материалом пытаются тотчас же определить идею произведения, его сверхзадачу и сквозное действие. Все это необходимо выяснить, чтобы поставить работу на верные рельсы. Но чрезмерная поспешность в определении сверхзадачи и сквозного действия может отрицательно сказаться на всей последующей работе. Глубокая идея не лежит на поверхности и не может быть постигнута сразу, с помощью одного только разума. Для этого необходимо деятельное участие воли и эмоции артиста, пытливые проникновения в сокровенную сущность произведения.

Руководствуясь первым впечатлением, можно сказать, что в романе «Живые и мертвые» автор хотел прославить героизм советских людей, защитников Родины, и отдать дань павшим на поле боя. С этим трудно спорить. Но такое определение слишком общо и не раскрывает еще всего идейного смысла произведения, не позволяет уловить его особое неповторимое звучание. Такая рациональная формулировка не может увлечь артиста, дать горячий материал для его творческой фантазии. Она логически верна, но творчески бесплодна, потому что оторвана от живой плоти произведения.

При определении сверхзадачи надо понять не только то, что побудило писателя взяться за перо, но и найти свое собственное отношение к изображаемому, то есть ответить на вопрос: что я, как актер, собираюсь сказать зрителю, принимая на себя задачу воплотить образы романа? Поиски ответа на этот вопрос не должны прекращаться до самого конца работы.

Но если трудно сразу докопаться до сверхзадачи, то какой-то прицел на нее должен быть с самого начала. Пусть это будет пока приблизительное, рабочее определение сверхзадачи, но без нее актер не сможет выйти на сцену и начать действовать. Верно вскрыть конфликт — это и значит сделать первый шаг к познанию идейного содержания пьесы.

Режиссер-педагог ставит перед учениками вопрос: какое событие происходит в данной сцене? Если ответ не приходит сразу, лучше перейти к последовательному изложению фабулы, сперва отмечая все мельчайшие внешние факты, а затем проникая в их внутренний смысл. Пусть с помощью наводящих вопросов педагога ученики расскажут, как произошло

столкновение двух честных советских людей Синцова и Крутикова и почему на протяжении короткого диалога они становятся врагами. Важно отчетливо представить весь ход развития события, понять причину конфликта.

В этом эпизоде молодой лейтенант Крутиков, честно исполняющий воинский долг, своим недоверием и подозрительностью жестоко оскорбил собрата по оружию, нанес ему глубокую нравственную травму. Политрук Синцов, испытавший на себе всю тяжесть неравной борьбы с врагом, горечь первых поражений, окружение, плен, бессилие перед превосходящими силами противника, перенесший смертельную опасность, голод, холод, ранения и крайнее физическое напряжение, — прорывается наконец к своим. Но в тот момент, когда все тревоги и лишения, казалось бы, остались позади, когда он вправе был рассчитывать на поддержку и дружеское участие, происходит нечто прямо противоположное его ожиданиям: перед самоотверженным, мужественным патриотом вырастает стена недоверия и подозрительности.

В таком пересказе события фактически содержится и его оценка, то есть отношение к тому, что произошло. Отсюда один шаг к пониманию идейного замысла автора, который с большой остротой ставит вопрос о доверии к человеку, поднимает проблему социалистического гуманизма.

Если ученики сами придут к этим выводам — они уже напали на верный след, имеют прицел на сверхзадачу, которая будет все более уточняться и конкретизироваться по мере дальнейшего изучения роли. На первое время этого достаточно, чтобы понять, в каком направлении искать.

Предположим, смысл происшедшего между Синцовым и Крутиковым конфликта студенты определили так: герой встречен как враг. После этого можно уже приступить к анализу сценического события в процессе самого действия. Лишь в непосредственном общении с партнером, осуществляя логику поведения роли и оправдывая ее собственным вымыслом, исполнители будут не только понимать происходящее на сцене, но и реально ощущать себя в обстоятельствах жизни роли.

Часто работа начинается с того, что садятся за стол и пытаются мысленно охватить весь ход сценических событий. Но воображать себя действующим — это еще не то, что действовать реально. Нельзя, сидя за столом, ощутить во всей конкретности процесс сценической борьбы. Гораздо продуктивнее сразу же обращаться к действию, познавая роль не только умом и воображением, но и всеми другими элементами духовной и физической природы человека-артиста. Ведь не только воображение побуждает нас к действию, но и само действие является сильнейшим возбудителем творческого воображения.

Чтобы начать действовать, необходимо ориентироваться в обстоятельствах, которые приводят к нему. Актер не может выйти на сцену, не зная, что произошло с ним до того как с персонажем. Это особенно важно учитывать при работе над литературным отрывком, в котором раскрывается одно из звеньев в общей цепи к столкновению политрука Синцова с лейтенантом Крутиковым, нужно хорошо разобраться в том, что непосредственно предшествовало ему. В данном случае речь идет о встречах Синцова с солдатом Ефремовым и старшим политруком.

Независимо от того, будут ли эти эпизоды включены в инсценировку или нет, без них нельзя до конца понять всего, что произошло в сцене ночного разговора Синцова с Крутиковым.

Автор дает нам точное описание встречи Синцова с Ефремовым. Синцов не предполагал, что он давно уже пересек линию фронта и находится в расположении своих частей. «Наконец, когда почти совсем стемнело, он вышел из лесу на перекопанное противотанковым рвом поле. Он пробрался через этот ров и дошел до каких-то выселок — трех домиков с тянущимися сзади них плетнями. Он поднялся на взгорок и подошел к крайнему домику.

Кругом было тихо. Домик показался ему нежилым, но, когда он подошел еще ближе, из-за угла дома навстречу ему вышел немолодой боец с ведром в руке.

И именно это и было как чудо! И именно то, что боец шел так запросто с ведром в руке к колодцу, не оставляло сомнений: Синцов вышел к своим».

Дальше автор подробно описывает, как произошла встреча Синцова с солдатом, как они

две-три секунды смотрели друг на друга, как Синцов сделал два шага навстречу бойцу, а тот попятился, как Синцов протянул вперед обе руки, как дребезжало ведро в руке бойца, когда ее начал трясти Синцов, как в глазах бойца загорелась довольная искорка и т. п. Но если актеры начнут изображать все эти «как», этюд пойдет по пути поверхностной иллюстрации авторского текста и не приведет к желаемой цели.

Как же воплотить все то, о чем рассказывает автор? Для этого исполнителям важно самим испытать нечто подобное. Пусть актер поставит себя в обстоятельства действующего лица и искренне ответит на вопрос: а как бы действовал я, именно я, а не герой симоновского романа, если бы оказался в обстоятельствах Синцова и неожиданно встретил бойца с ведром в этой прифронтовой полосе? Уметь ответить на такой вопрос действием, а не словесной формулировкой — значит сделать первый и очень важный шаг в овладении ролью.

Этот рекомендуемый Станиславским подход к роли нередко вызывает возражение. Говорят, что внутренний склад и логика поведения актера никогда не будут полностью совпадать с логикой чувств и поступков действующего лица. Причем талантливый автор, как правило, находит более интересную логику, чем актер. Но здесь уместно вернуться к коренному вопросу сценической методологии Станиславского, а именно: может ли ограничиться актер ролью докладчика авторского текста, иллюстратора чужого замысла? Актер, по словам Станиславского, не простой посредник между автором и зрителем, не комиссионер, а самостоятельный творец сценического образа. В таком случае он неминуемо должен повторить творческий процесс писателя и сравнить свои находки с теми, что нашел автор.

Если автор и актер идут в искусстве от жизни, от естественных законов человеческого поведения, то непременно, хотя бы в главном и решающем, возникнут точки соприкосновения между ними. При дальнейшем углублении в роль и более точном учете предлагаемых обстоятельств эти отдельные точки будут соединяться сперва в короткие, а потом в более длительные отрезки жизни. Это будет не только жизнь роли или жизнь актера в обстоятельствах роли, но это будет новое, живое создание, «унаследовавшее черты артиста, его родившего, и роли, его, артиста, оплодотворившей».

Если поставить себя в обстоятельства Синцова при встрече с бойцом Ефремовым, непременно зародятся моменты ориентировки, взаимного изучения, проверки возникающих догадок, выяснения обстоятельств, установления взаимоотношений. У исполнителя роли Синцова возникнет потребность убедить бойца, рассеять его сомнения, поделиться своей радостью, уцепиться за него как за якорь спасения и т. п. Верные эмоциональные ощущения, вызванные работой воображения, натолкнут актера на нужные действия, а логически верные, санкционированные чувством правды действия рефлекторно вызовут и нужные эмоции.

Бесполезно спорить о том, что должно появиться раньше — чувство или действие: одно от другого неотделимо, но фиксировать надо логику действий, а не логику чувств, которую зафиксировать невозможно.

Только после такой предварительной работы можно обратиться к тщательному изучению авторского текста, сравнить логику своего поведения в заданных обстоятельствах с логикой, созданной автором, обнаружить моменты слияния и моменты расхождения с ним, уточнить последовательность действий и выправить отклонения от логики автора. Эти отклонения в большинстве случаев происходят от недостаточно глубокого понимания всех предлагаемых обстоятельств пьесы.

Приведем пример такого отклонения. Предположим, исполнитель роли бойца Ефремова проявит слишком большую осторожность и недоверие к объяснениям Синцова, будет требовать от него все новых и новых доказательств и начнет вести себя с ним официально. Возможно ли, что солдат, встретивший незнакомого человека вечером, во фронтовой полосе, будет себя вести именно так? Конечно, возможно. Но кроме обстоятельств этой встречи автор сообщает нам и другие детали — подробности жизни солдата Ефремова. Это пожилой человек, хорошо знающий жизнь и людей, а главное, испытавший на себе всю тяжесть вражеского окружения. Он не отравлен ядом подозрительности, недоверия к человеку, как его начальник, лейтенант Крутиков. Он почти сразу поверил Синцову потому, что почувствовал сердцем всю меру пережитых им страданий и радость возвращения к своим. По особому чувству такта, свойственному людям простым, умудренным жизненным опытом, он не доса-

ждает ему своими расспросами, а прежде всего старается помочь человеку, попавшему в беду.

Если исполнитель роли Ефремова этого сразу не понял и пошел в своей работе по ложному пути, то расхождение с логикой автора заставит его глубже вникнуть в литературный материал и тем самым приблизиться к пониманию сценического события и характера изображаемого лица.

Встрече Синцова со старшим лейтенантом Крутиковым предшествует и другая встреча — со старшим политруком. Если не принять во внимание ее, то разговор Синцова с Крутиковым мог бы пойти по другому руслу. В самом деле, преодолевая усталость, Синцов рассказал политруку обо всем, что ему пришлось испытать, и расстался с ним успокоенный, с сознанием выполненного долга. Но он понял также, что обстоятельства утери документов выглядят неправдоподобно, и это его встревожило. Сообщив о себе все, что нужно, и утолив голод, Синцов ощутил сильнейший упадок сил. После непродолжительного глубокого сна его с трудом разбудил боец Ефремов, и с этого, собственно говоря, начинается главный эпизод — его встреча с Крутиковым.

Как добиться, чтобы исполнитель роли лейтенанта совершенно искренне и убежденно встал на позицию недоверия к Синцову? Ведь студент, которому будет поручена эта роль, прочитав роман, не может не сочувствовать его героям и не порицать поведения Крутикова. Начиная актер в таком случае легко может начать играть отношение к образу, то есть изображать отрицательный персонаж, что никак не соответствовало бы нашим педагогическим целям. Возникает вопрос: чем же должен жить на сцене актер, если его личная сверхзадача или «сверх-сверхзадача», как говорил Станиславский, противоположна сверхзадаче роли. Если при этом предложить актеру честно решить, как бы он стал действовать в данных условиях от своего лица, он может наметить логику поведения, прямо противоположную тому, что требуется для создания сценического конфликта.

Чтобы внести ясность в этот вопрос, необходимо остановиться на понятии «контрдействие». Без этой противоборствующей силы не может проявиться и сквозное действие, а стало быть, и идея произведения. И чем больше исполнитель роли Крутикова будет сочувствовать идее, тем активнее он будет бороться с Синцовым. Противодействие Крутикова и его оскорбительное недоверие к Синцову еще более укрепит нашу симпатию к герою и ненависть ко всему, что мешает людям жить.

Созданные автором обстоятельства этой встречи не ограничиваются только внешними фактами. Исполнитель роли Крутикова имеет достаточно оснований, чтобы оправдать логику своего поведения. Кто он такой? Молодой лейтенант, только что попавший на фронт из военной школы и с первого дня испытавший жестокую бомбежку. Он уже «трое суток почти не спал и, изнемогая в борьбе с чувством страха, все-таки ревностно делал завалы и рыл окопы и рвы, и ставил противотанковые ежи, и устал, как устают все люди». Не удивительно поэтому, что необходимость разговаривать среди ночи с побывавшим в плену человеком, отрывая время от сна, вызывала в нем раздражение. «И так устал, как собака,— говорит он,— а тут еще...»

Враждебные отношения, сложившиеся между Крутиковым и Синцовым, объясняются и тем, что Синцов решительно отказался выполнить все те воинские формальности, которых в соответствии с дисциплинарным уставом требовал от него Крутиков. И если с человеческой точки зрения Крутиков проявил нечувствительность и черствость к товарищу, попавшему в беду, то с точки зрения воинского устава он поступил правильно. Может ли он в этих суровых условиях верить на слово человеку, неспособному предъявить ни одного убедительного доказательства своей правоты? В самом деле, является человек с вражеской стороны без документов, выдает себя за старшего политрука. Начальство требует от Крутикова строжайшей воинской бдительности. Враг засылает переодетых в советскую военную форму разведчиков, шпионов. Его беспечность может привести к гибели сотен и тысяч людей. Поведение молодого офицера Крутикова в этих условиях можно также понять и оправдать.

Наконец, неопытность в подобных делах, растерянность, неуверенность в себе, обидное для него ощущение морального превосходства своего комиссара, да и самого Синцова,— все это сделало Крутикова, может быть, более жестоким, чем он был на самом деле. Автор назы-

ваает его недобрым, но нельзя изображать доброго или злого человека вообще, а нужно понять, в чем конкретно проявляются эти качества. Если перевести понятие «недобрый» на язык действия, можно сказать, что недобрый человек тот, кто склонен в окружающих прежде всего видеть недостатки. Что же способствовало формированию этих негуманных качеств в характере советского офицера?

В искусстве всегда интересны лишь те частности, в которых отражается общее, типическое. Задача художника в данном случае не просто создать образ малосимпатичного лейтенанта, а раскрыть в поведении Крутикова черты, свойственные многим людям, воспитанным в определенных исторических условиях, когда нарушались нормы социалистической законности. Вспомним, например, что в те жестокие времена каждый побывавший в окружении брался на подозрение, подвергался преследованиям, а попавшему в плен предписывалось по воинскому уставу покончить жизнь самоубийством. Само возвращение из плена с точки зрения юридической считалось актом противозаконным. Поэтому наряду с беспримерным героизмом в людях развивались и недоверие, подозрительность, негуманное отношение к человеку.

По мере углубления в материал и изучения логики поведения действующих лиц будет постепенно проясняться и сверхзадача произведения. Станет ясным, что, называя свой роман «Живые и мертвые», Симонов имел в виду не только различные судьбы своих героев, участников Отечественной войны, из которых одни остались живы, а другие погибли, но нечто более значительное и глубокое.

Сила романа в том и заключается, что автор воспел подвиги советских людей и в то же время страстно осудил антигуманистическую сущность культа личности, пробуждавшего к жизни худшие стороны человеческой души. Поэтому столкновение в этой сцене двух равных по общественному положению, но различных по душевному складу людей есть встреча того живого и мертвого, что боролось в недавнем прошлом в советском обществе.

Идея сценического произведения только тогда становится художественно убедительной, когда она раскрывается не в рассуждениях автора, а в конкретных столкновениях, действиях, борьбе. Поэтому главное внимание должно быть обращено на создание верной партитуры действия, на абсолютную точность взаимодействия партнеров, при котором поведение одного ставилось бы в зависимость от поведения другого. Каждый из участников должен самостоятельно готовиться к исполнению роли: изучать обстоятельства места и времени, уточнить логику и последовательность своих действий, мыслей, создавать киноленту образных видений, то есть глубоко распахивать почву, укреплять корни, от которых произрастет его будущее сценическое создание. Актер должен превосходно знать, зачем он выходит на сцену, почему действует так, а не иначе, чего добивается от партнера. Но как будет осуществляться действие, какие при этом возникнут приспособления — интонации, жесты, мимика, мизансцены, ритм и т. д. — это должно решаться в процессе живого взаимодействия с партнером, в совместной репетиционной работе исполнителей.

Опасно начинать работу над ролью с фиксации результата творчества. Это может мешать живому общению с партнером и непосредственному восприятию той реальной обстановки, в которой действует актер.

Неопытному актеру свойственно заранее решать в своем воображении не только как он будет сам действовать, но и как, по его мнению, должен действовать партнер. В результате при встрече с партнером чрезвычайно важный и интересный момент взаимной ориентировки, прощупывания друг друга комкается, а то и вовсе пропускается.

Предположим, исполнитель роли Синцова, зная, что лейтенант отнесется к нему недоброжелательно, заранее настроил себя на то, что он будет вести себя с Крутиковым враждебно, хотя тот еще не дал ему для этого никакого повода.

Чтобы исправить допущенное нарушение логики, педагог может предложить исполнителю роли Крутикова стать на некоторое время доброжелательным, чутким. На таком упражнении, построенном от противного, ученики лучше всего обнаружат свои ошибки. Им станет ясно, что первая реплика Синцова: «Здравствуйте, разрешите войти!» — направлена лишь на прощупывание партнера, на выяснение его намерений, но не может быть окрашена никаким определенным отношением к Крутикову, которого он еще не знает.

Автор обостряет конфликт тем, что оба собеседника встречаются в состоянии смертельной усталости и предстоящий разговор отрывает у них время от отдыха. Как сценически выразить эту смертельную усталость, которая накладывает отпечаток на поведение обоих партнеров? Если внешне изображать физическую вялость, потерю координации, смыкающиеся веки, зевоту, нервный озноб и т. п., это будет игрой состояния. Нужно найти правильную логику поведения уставшего человека. Она состоит не в том, чтобы продемонстрировать усталость, а, напротив, чтобы стремиться преодолеть ее. Усталость в данном случае — обстоятельство, осложняющее действие.

Напряженность во взаимоотношениях возникает с ответной реплики Крутикова: «Обратитесь как положено». И эта реплика вызывается пока не враждебностью, а, как говорит автор, «беспощадным служебным рвением».

По-видимому, неофициальное «здравствуйте» Синцова, человека с запятанной, по представлению Крутикова, репутацией, показалось ему слишком фамильярным, неуважительным к его командирскому званию. Но в ответ на формальное требование лейтенанта Синцов «молча посмотрел на него, снял с табуретки его фуражку, переложил ее на стол и сел», демонстративно отклоняя те официальные отношения, которые предложил ему лейтенант. Все пережитое в тылу врага давало ему право ожидать иного, более чуткого отношения к себе.

Поступок Синцова может означать упрек, вызов либо требование уважения к себе, то есть действие его может получить различную окраску в зависимости от того, как сложатся в данный момент их взаимоотношения, как прозвучит предшествующая этому поступку реплика лейтенанта, как он посмотрит на Синцова. Фиксировать эти нюансы действия не следует, даже если автор и дал бы нам подробнейшее описание душевного состояния героя. Ведь, как мы уже условились, игра актеров не есть иллюстрация авторского текста, а самостоятельное творчество, создающее новую жизнь. Эта жизнь не может быть законсервирована в однажды и навсегда найденном рисунке роли. Больше всего нужно дорожить тонкостями во взаимодействии партнеров, возникающими «здесь, сегодня, сейчас». Они придают свежесть и неповторимость сценическому действию. Нужно фиксировать логику действий, условия их возникновения, но не форму их проявления, которая всегда должна нести в себе элемент новизны.

В отличие от искусства представления и ремесла процесс живого органического творчества актера всегда предполагает некоторую импровизационность. Но свобода в выборе сценических приспособлений должна опираться на твердо установленную логику действия. Это те рельсы, по которым будет развиваться творчество. Нужно многократно прощупывать весь ход развития сценического события, добиваясь абсолютной точности взаимодействия партнеров, и в то же время всячески избегать фиксации приспособлений, так легко перерождающихся в штамп. Если на каждой репетиции и на каждом спектакле происходит лишь точное повторение предыдущего, без привнесения чего-то нового, сегодняшнего, то можно с полной уверенностью сказать, что роль не развивается, а мертвеет, соскальзывает на проторенный путь представления.

После того как Синцов демонстративно сел перед лейтенантом, переложив без спросу его фуражку, тот с еще большей настойчивостью требует выполнить его приказание. Он дважды командует: «Встать!», все более повышая тон и, наконец, чтобы заставить Синцова подчиниться, хватается за пистолет.

— Не пугайте — пуганый,— не шевельнувшись, сказал Синцов.— Я политрук, по званию вам равен, а стоять мне тяжело. Вот я и сел. Тем более что вы тоже сидите.

Но Крутиков продолжает упорствовать:

— Где ваши документы?— спрашивает он, зная заранее из состоявшегося у него предварительного разговора с политруком, что документов нет.

— Нет у меня документов,— отвечает Синцов.

— А пока нет документов, вы для меня не политрук! Встать!

И все же Синцов не подчинился настойчивым требованиям лейтенанта, подкрепленным угрозой. Он остался сидеть. «Они долго смотрели друг на друга,— пишет автор,— и, кажется, старший лейтенант понял, что может хоть стрелять в этого человека, но заставить его

встать не в силах».

И лейтенант прекращает на этом свои ставшие уже бессмысленными требования о формальном соблюдении воинского устава, меняет тон и переходит к допросу Синцова, к разговору, который «не предвещал ничего хорошего».

Здесь завершается первый эпизод события. В нем определились и взаимоотношения действующих лиц: Крутиков занял позицию следователя, пытающегося разоблачить подосланного шпиона, а Синцов попал в положение подсудимого, которому волей-неволей приходится оправдываться перед оскорбляющим и унижающим его Крутиковым.

Важно, чтобы, разбирая этот отрывок, ученики отчетливо ощущали весь ход развития события, умели бы его расчленить на составные части. Конечно, членение большого события на мелкие эпизоды в какой-то мере условно; иной раз один эпизод так незаметно переливается в другой, что трудно нащупать между ними точную грань. И тем не менее, чтобы не заблудиться, необходимо, как говорил Станиславский, точно знать все промежуточные станции и полустанки, то есть все большие и малые этапы развития роли.

Попробуем ответить на вопрос: что же произошло в разобранный эпизод? При этом следует избегать распространенного приема результативного определения эпизодов, когда обозначается лишь общий, эмоциональный смысл события, например: «досадное недоразумение», «нашла коса на камень», «из огня да в полымя» и т. п. Такого рода определения мало что дают актеру — они лишены конкретности. В них нет ясного указания на то, что же происходит на сцене и каковы действия партнеров.

В нашем примере сценическое событие не так уж элементарно. Несомненно, здесь происходит острое столкновение двух людей, которое приводит ко взаимной враждебности. Кто же ведет инициативу в этом столкновении? Кто нападающий, а кто обороняющийся? Кто выходит победителем, а кто терпит поражение? Постановка этих вопросов и точный ответ на них необходимы при определении каждого сценического эпизода.

С точки зрения внешнего хода событий Синцов, оказавшийся на положении арестованного, вынужденный оправдываться перед Крутиковым, занимает позицию оборонительную. Крутиков в этой сцене хозяин положения, а Синцов ведет с ним неравную борьбу. Но если поглубже вникнуть в смысл происходящего, то оно представится нам в ином свете. Все говорит о моральном превосходстве Синцова, который, несмотря на огромную физическую слабость, проявляет в разговоре с Крутиковым большую силу духа. Он не роняет перед ним своего достоинства, не малодушничает, не пугается угроз, хотя и не в силах доказать свою правоту.

Крутиков же, напротив, неуверенный в себе и в других, цепляющийся за букву закона, всячески старается подчеркнуть свое превосходство, унижая Синцова подозрениями и мелочными придирками. Но, пытаясь унижить Синцова, он тем самым разоблачает себя как слабого и трусливого человека. Поэтому первая стычка с Синцовым, по существу, оборачивается поражением Крутикова. Испробовав все средства принуждения, он отказывается наконец от нелепого намерения поставить перед собой в стойку «смирно» обессилевшего политрука.

Автор тонко замечает, что, если бы Крутиков просто не верил Синцову, он не был бы виноват, но «он был виноват в том, что не желал верить, и Синцов инстинктивно чувствовал это». Первое же столкновение этих двух людей раскрывает моральное превосходство одного и ущербность другого. Это неудавшаяся попытка человека слабого, но облеченного властью одолеть сильного, но нуждающегося в помощи именно потому, что тот лучше и сильнее его. Это столкновение героя с посредственностью, мужественности с трусостью, душевного благородства с бездушным формализмом, высокого гуманизма с неоправданной жестокостью.

Как в капле воды отражается солнце, так и в этом столкновении различных человеческих характеров находит отражение сверхзадача произведения. Здесь говорится о том живом, прогрессивном, что составляет лучшие качества советского человека, дает ему силы переносить любые испытания, и о том мертвящем, бездушном, что пытается помешать живому.

В следующем эпизоде, который можно определить словами «пристрастный допрос», Синцов вынужден снова повторить историю своих странствований и борьбы в тылу врага, то и дело обороняясь от провокационных вопросов. Симонов не дает последовательного текста этого рассказа, который должен быть создан самим актером на основании изучения романа.

В развитие того, что дается автором, исполнитель роли Крутикова также не может оставаться нейтральным слушателем, он будет стараться уличить Синцова во лжи, дискредитировать его подвиги. Родится диалог, который может вначале протекать в импровизационном порядке, а затем, путем отбора нужных слов, станет таким же обязательным текстом, как и текст самого автора.

После того как Крутиков подверг сомнению и отклонил все объяснения Синцова, борьба между партнерами вновь обостряется. Синцов потерял всякую сдержанность и терпение после замечания лейтенанта: «Странная история: ранение в голову, без памяти упали, а после этого чуть не сорок километров прошли». Тогда Синцов, как пишет автор, встал во весь рост, скинул ватник и начал показывать Крутикову свои ранения, предъявляя ему реальные доказательства того, что ему пришлось испытать. «Видели?— он ткнул пальцем в белый двойной шрам у себя на боку.— Это я специально для вас гвоздем проткнул. А это,— он показал на забинтованную голову,— тоже для маскировки. Там нет ничего. Развязать?» Под напором новых доводов и наступательных действий партнера Крутиков оборвал разговор и отпустил Синцова. В этом новом эпизоде он вынужден был снова отступить перед Синцовым, не желая признать себя неправым.

Далее идет эпизод отправки красноармейца Ефремова с запиской в особый отдел дивизии. Простой солдат оказался дальновиднее своего командира, разглядев в Синцове друга, а не врага. Его молчаливая борьба с Крутиковым прямо ложится на сквозное действие разобранной нами сцены, дополняет и завершает ее. Но это уже вопрос построения этюда и инсценировки, которая может быть решена по-разному.

Создавая этюды на литературной основе, ученики встречаются с новыми для них творческими и техническими задачами, которые должны быть практически решены. Важно, чтобы они ощутили на собственном опыте, что значит подлинно, органично действовать в предлагаемых автором обстоятельствах, обогащенных собственным вымыслом; как чужие, авторские слова сделать своими;

как подходить к определению сценического события, как строить борьбу; как приблизиться к ощущению непрерывно развивающегося сквозного действия и пониманию конечной цели творчества—сверхзадачи; что значит, идя от себя, осуществлять логику действия роли; как перевести на язык действия описательную прозу.

Нельзя ожидать, что все эти возникающие перед учениками задачи могут быть решены на протяжении первого полугодия второго курса, на материале одного лишь литературного этюда. Чтобы закрепить приобретенные знания, нужно постоянно совершенствовать артистическую технику и накапливать необходимый опыт на новых этюдах. Во втором полугодии почти тот же круг вопросов будет решаться на более сложном драматургическом материале. Представится также возможность более глубоко подойти и к изучению творческого метода или, вернее, отдельных его элементов, так как в полном своем объеме метод работы актера над ролью раскроется лишь на третьем курсе при постановке пьесы.

ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

При подведении итогов второго года обучения важно установить, в какой мере ученики овладели умением подлинно, органично действовать в предлагаемых автором обстоятельствах и произносить заданные им слова как свои собственные. На экзаменах демонстрируется результат работы учеников в этюдах, созданных на литературной основе, то есть на основе инсценированных рассказов или фрагментов из повестей и романов, отрывков из пьес или одноактных драматических произведений. В конце первого полугодия могут быть также показаны этюды собственного сочинения, доведенные до художественной законченности.

Как уже говорилось, перевоплощение актера в образ не может еще стать на втором курсе программным требованием. И не только потому, что ученики для этого недостаточно технически подготовлены, не владеют методом работы над ролью. Развитие и становление сценического образа происходит на всем протяжении пьесы и зависит от множества обстоятельств жизни действующего лица. В отрывке же берется лишь один из моментов этого развития, одно звено из длинной цепи сценических событий и обстоятельств роли. Воспроизвести логику поведения действующего лица в отрывке это не то же, что создать образ в спектакле. Поэтому мы рассматриваем исполнение отрывка не как фрагмент спектакля, а как этюд на литературной основе. В соответствии с этим определяются и экзаменационные требования.

В этюде на литературной основе синтезируются все элементы артистической техники, изученные на первом и втором курсах. Ученики должны уметь соблюдать все стадии органического процесса взаимодействия, не повторять вчерашнего исполнения, а действовать по сегодняшнему, подлинно мыслить на сцене, а не притворяться мыслящим, точно выполнять партитуру действия, не допуская никакой приблизительности.

Особое внимание следует уделить тому, как усвоена учениками техника словесного взаимодействия: умеют ли партнеры слушать и воспринимать друг друга в диалоге, воздействовать словом на партнера, органически сочетать словесные действия с физическими, создавать яркую киноленту видений, передавать подтекст роли? Овладели ли они культурой речи на сцене, правильным звучанием и внятным произношением? Важно также оценить, как отразились на исполнении этюда занятия по культуре тела, владеют ли ученики темпом и ритмом действия, приемами построения группировок и мизансцен, элементами характерности (особенности возраста, профессии, социального положения и т. п.).

Работа над этюдами связана также с изучением основ сценического метода. Ученики должны уметь определить сценическое событие и построить логику борьбы, выполнить от первого лица действия изображаемого персонажа, овладеть авторским текстом и донести сверхзадачу в той мере, в которой она выражена в исполняемом фрагменте. В зависимости от результатов этой работы можно судить о готовности учеников перейти к новому этапу школьной программы — к изучению работы над ролью.

Кроме этюдов на литературной основе на экзаменах должен быть показан и «туалет актера», по которому можно судить о состоянии работы над собой и получить дополнительные данные об успеваемости и способностях учеников. В контрольные уроки по «туалету актера» выносятся все типы упражнений по пройденным элементам артистической техники. Примерный план построения таких уроков приводился нами в главе «Туалет актера». Помимо заранее подготовленных упражнений на контрольных уроках выполняются также упражнения импровизационные. Они дают возможность проверить способность учеников быстро ориентироваться в заданных обстоятельствах и начать логически целесообразно действовать на собственный страх и риск, без подсказки со стороны. Вынесение «туалета актера» на экзаменационную сессию способствует укреплению авторитета этой дисциплины, что имеет немаловажное значение. Если ограничиться лишь просмотром подготовленных этюдов, то практически это приведет к прекращению тренировочной работы на курсе уже задолго до экзаменов.

ТРЕТИЙ КУРС

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Начиная с третьего курса центр тяжести в преподавании основ актерского искусства перемещается с работы над собой на работу над ролью. К этому моменту ученики подходят достаточно подготовленными: овладение артистической техникой и опыт исполнения этюдов и отрывков, который они приобрели на первых двух курсах, позволяют им перейти к воплощению роли в спектакле. Но в отличие от второго курса, где требовалось умение органично действовать от своего лица в условиях жизни пьесы, главная задача третьего курса — научиться действовать в образе. Перевоплощение актера в образ впервые возникает здесь как программное требование.

Это не означает, что подготовка учебного спектакля должна вытеснить все другие формы учебы. Продолжается изучение теоретических курсов и практическая работа над собой. Что же касается тренировочных занятий по мастерству актера, то за недостатком времени они обычно прекращаются на третьем курсе. Но если поставить тренировку на службу главной педагогической задаче, то она не только не добавит часы к репетиционному времени, а, напротив, сократит репетиционный период: педагогу-режиссеру не придется тратить много времени на “раскачку” студентов, не привыкших еще работать самостоятельно. Прекратить тренировку будущих актеров на третьем курсе это значит прекратить ее навсегда.

В самом деле, если нельзя найти время для работы над собой в период подготовки учебного спектакля, то еще труднее будет найти его в условиях театральной производственной работы. Здесь мы снова возвращаемся к важнейшему принципу воспитания актера школы Станиславского.

В процессе подготовки учебного спектакля ученики овладевают методом работы над пьесой и ролью. Эта важная педагогическая задача должна решаться последовательно и бескомпромиссно.

Иногда, прочтя пьесу, актер сразу схватывает ее внутреннюю суть и начинает жить жизнью образа. О таких счастливых исключениях рассказывается во многих театральных мемуарах. Но на исключениях нельзя основывать правила, а тем более строить педагогический процесс. Гораздо чаще при соприкосновении с новой ролью актер испытывает сполна все муки творчества, которые он испытывал и при работе над первой ролью. В таких случаях особенно важно опереться на надежный, проверенный метод, который, точно ариаднина нить, помог бы актеру благополучно выбраться из сложного лабиринта творческих исканий.

Где же пролегает этот путь? Как на основе литературного произведения создать произведение сценического искусства? С чего целесообразнее всего начать работу и в каком направлении ее вести? Вот вопросы, встающие перед каждым актером и режиссером. Эти вопросы решаются по-разному художниками разных направлений и творческих индивидуальностей в зависимости от их творческого опыта, от характера пьесы и условий работы.

Но многообразие приемов, помогающих актеру по-дойти к конечному результату наиболее естественным и коротким путем, не означает, что все они одинаково хороши с точки зрения органического творчества, что среди них нет лучших и худших. Поэтому надо отобрать из них самые совершенные, отвечающие требованиям нашего искусства.

Некоторые практики и теоретики вообще отрицают целесообразность изучения какого-либо определенного метода сценической работы в театральной школе. Они полагают, что на этот счет нельзя выработать общих для всех рекомендаций. Каждый художник, говорят они, должен создать собственный метод, отвечающий индивидуальным особенностям его дарования, его личному опыту. Пользование единым методом ведет якобы к нивелировке талантов, к обезличиванию творческой индивидуальности.

Но ведь метод основан не на индивидуальных различиях, а на том общем, что свойственно органической природе каждого артиста. Независимо от того, каким опытом располагает актер и над какой ролью работает, он во всех случаях должен прежде всего ознако-

миться с пьесой, разобраться в том, что в ней происходит, понять замысел автора, определить собственное отношение к героям пьесы и событиям, овладеть мыслями, чувствами и поступками изображаемого лица, передать их своим телом, голосом, найти внешнюю форму воплощения образа и т. п. Значит, есть общие и обязательные для всех актеров закономерности в овладении ролью и совпадающие художественные и технические задачи.

Поскольку театр — искусство коллективное, где творчество одного зависит от творчества другого, работа над пьесой не может быть плодотворной, если она будет протекать неорганизованно, стихийно, вне объединяющего всех метода. Единство метода — важнейшее условие со-здания сценического ансамбля, художественной целостности спектакля. Поэтому неразумно не воспользоваться опытом лучших мастеров театра, и в первую очередь опытом школы Станиславского, глубоко разработавшей основы современного сценического метода. Метод Станиславского опирается на объективные законы органической природы артиста. Именно это делает его пригодным для всех актеров и режиссеров, стоящих на позициях искусства переживания.

Большинство деятелей современного театра признает метод Станиславского, но по-разному его понимает. Каждый берет от Станиславского то, что ему ближе как художнику. Но часто противоречия возникают от недостаточно ясного представления об эволюции метода, который прошел длительный и сложный путь развития. Станиславский никогда не останавливался в своих исканиях и постоянно совершенствовал процесс работы актера над ролью. Под влиянием накопленного опыта, достижений современной ему науки о человеке и тех изменений, которые происходили в жизни и сознании людей, он нередко пересматривал и отвергал старые приемы работы, усвоенные целым поколением его учеников. Вот почему даже убежденные последователи Станиславского не находят подчас общего языка, когда речь заходит о его методе.

Когда Станиславский начинал свой режиссерский путь, в театрах существовал довольно-таки примитивный метод работы. Происходила считка пьесы по ролям, затем так называемая “разводка” актеров и, наконец, не-сколько прогонных репетиций. Режиссер был скорее лицом административным, организатором, а не идейно-творческим руководителем, каким он стал впоследствии. Ответственность за трактовку пьесы и ее воплощение целиком ложилась на актеров, которые и решали эти вопросы в меру своего разумения и таланта. При таком методе трудно было рассчитывать на художественную целостность спектакля. Она достигалась лишь в тех редких случаях, когда актеры находили общий язык в понимании авторского замысла, осуществляя, так сказать, коллективную режиссуру, или когда их искания направлял сам автор, как, например, Островский, или же главный актер труппы, подобно Щепкину.

Станиславский высоко поднял творческий авторитет режиссера, его ответственность за создание спектакля. Режиссер стал не только организатором, но и интерпретатором автора, создателем спектакля как целостного произведения искусства, воспитателем театрального коллектива. Но метод Станиславского формировался постепенно, на протяжении десятилетий. Вначале, по его собственному признанию, он показывал актерам то, что складывалось в его воображении, а они копировали его жесты, интонации, мизансцены, повторяя их помногу раз, пока не достигался желаемый результат.

Со временем его приемы работы становились все тоньше и разнообразнее; чтобы глубже проникнуть в авторский замысел, проводились тщательные обсуждения ролей, устраивались многочисленные читки пьесы за столом и т. п. Но самый подход к творчеству долгое время оставался неизменным. Режиссер предлагал актерам готовые решения, которые им следовало осмыслить и точно воспроизвести, оправдывая заданную форму собственными переживаниями. Это удавалось лишь наиболее талантливым исполнителям. Другие же просто копировали режиссера, выполняя только внешний рисунок роли. Станиславский признается, что его выручал тогда “режиссерский деспотизм”, которому он научился у руководителя мейнингенской труппы Кронека. “Я требовал и заставлял себе повиноваться. При этом многие лишь внешне исполняли мои режиссерские указания, так как не были еще готовы к тому, чтобы понимать их чувством. Что ж делать! Приходилось в несколько месяцев создать труппу, театр, новое направление, и я не видел иного средства для выполнения этой задачи”

(т. 1, стр.199).

Но стремление к дальнейшему развитию актерского искусства заставляло Станиславского совершенствовать приемы сценической работы. Он искал метод, который с наибольшей глубиной раскрывал бы индивидуальность актеров, стимулировал их художественную инициативу, а не превращал в пассивный материал в руках режиссера. Впоследствии Станиславский пришел к решительному осуждению режиссерского диктата, в котором видел опасность подавления творческой самостоятельности актера.

Результативный подход к творчеству связан не только с диктатурой режиссера. Нередко и сам актер, минуя все ступени органического творчества, пытается сразу овладеть конечным его результатом: создать внешнюю характерность образа, воспроизвести свойственные действующему лицу интонации речи, жесты, мимику и т. п. Подход к роли со стороны внешней характерности был также опробован Станиславским и привел его к выводу, что это “возможный, но далеко не самый верный творческий путь”. Хорошо, когда найденная форма роли глубоко и полно выражает ее содержание. Но естественный процесс работы должен идти от постижения содержания роли к созданию ее внешней формы.

Придание себе той или иной типической характерности станет в этом случае не начальным, а заключительным моментом работы над ролью, завершающим процесс перевоплощения. Когда же актер пытается сразу овладеть внешней характерностью роли, он всегда рискует оторваться от живого взаимодействия с партнерами и уйти в играние образа, в изображение самой характерности. Еще Гоголь говорил о принципиальной разнице, которая существует между жизнью в образе и представлением образа. Подход к роли со стороны внешней характерности тем и опасен, что он тянет актера на представление.

Именно поэтому Станиславский считал впоследствии Ошибочным подход к работе над пьесой и ролью со стороны заранее придуманной мизансцены, готовых постановочных решений будущего спектакля, так же как и со стороны жанра, ритма, внешней характерности и прочего. Все эти приемы были когда-то им испытаны на практике и отвергнуты как несовершенные.

Это не исключает того, что у актера с самого начала работы над ролью может возникать предощущение ее конечного результата; оно будет только подогревать интерес к роли, но первые предположения часто бывают ошибочны. Они требуют тщательной проверки, проб, исканий, превращающих гипотезу в аксиому. Кроме того, как бы ни был верен первоначальный замысел художника, он всегда обогащается, а иногда и переосмысливается в процессе творчества.

Работа актера по созданию сценического образа должна быть так организована, чтобы творческий результат созрел естественным, органическим, а не форсированным, искусственным путем. Этой задаче и служит метод.

В конце 900-х годов, когда зарождалась система, Станиславский сделал крутой поворот в методе сценической работы, в подходе к процессу перевоплощения актера в образ. Если вначале он считал, что нужно идти от внешнего к внутреннему, то теперь, наоборот, шел от внутреннего к внешнему, от самочувствия к действию, от переживания роли к ее воплощению.

Актеры с помощью различных технических приемов старались создать в себе соответствующее внутреннее душевное состояние. Работа над ролью начиналась с психологического анализа пьесы, с определения зерна роли, волевых задач, “душевных тонов”, преобладающих настроений тех или иных сценических кусков. Опираясь на эмоциональную память, актеры старались вызвать в своей душе ранее испытанные ими переживания, аналогичные переживаниям действующего лица. Если это не удавалось, возвращались к тщательному изучению авторского текста, пытаясь овладеть строем мыслей, психологией образа. Прежде чем начать физически действовать, актеры, сидя за столом, старались сжиться с ролью, овладеть ее духовным содержанием.

“Застольная работа” помогала глубоко вникать в тонкости авторского и режиссерского замысла. В этом заключалась ее несомненная польза и прогрессивное значение. Но со временем стали обнаруживаться и недостатки такого подхода. Расчет на то, что созданное во время застольной работы переживание роли интуитивно, само собой вызовет и соответствующую

щее внешнее воплощение, то есть подскажет нужную форму сценического поведения, не всегда оправдывал себя на практике.

“В моем увлечении новыми приемами внутренней техники,— писал Станиславский,— я искренно верил тогда, что для того, чтобы выявить свои переживания, актеру нужно только овладеть на сцене спасительным творческим самочувствием, и все остальное придет само собой” (т. 1, стр. 309). Но он все более убеждался, что стремление овладеть вначале самочувствием, психологией действующего лица, осмыслить и пережить свою роль “за столом”, а потом уже воплощать ее в действии — далеко не лучший способ работы актера. “Конечно,— писал он,— и при такой работе кое-что важное западает в его душу, пригодится в творчестве. Но еще больше попадет туда ненужных, лишних сведений, мыслей и чувствований, которые вначале только загромаждают голову, сердце, пугают артиста и мешают его свободному творчеству” (т. 4, стр. 315). “И тут артистам говорят: “Идите на подмостки, играйте ваши роли и применяйте то, что вы узнали в истекшие месяцы застольной работы”. С распухшей головой и пустым сердцем выходят артисты на сцену и ничего играть не могут. Нужны еще долгие месяцы, чтобы выбросить из себя лишнее, чтобы выбрать и усвоить нужное, чтобы найти себя — хотя бы по частям — в новой роли” (т. 4, стр. 314).

Стремление разобраться во всех внутренних ходах роли умозрительно, сидя за столом, без постоянной про-верки своих догадок и предположений на практике, таит опасность рас-судочного подхода к творчеству, который парализует деятельность артистического подсо-знания, нарушает органичность творческого процесса. Привыкшие переживать за столом ак-теры и на сцене продолжают пребывать в своих “переживаниях”, вместо того чтобы активно действовать. В результате появился новый штамп внешнего, очень правдоподобного изобра-жения самого переживания, быть может, наиболее опасный в творческой истории МХАТ.

В жизни психические процессы возникают и развиваются в нас не сами по себе, а под воздействием различных реальных и воображаемых раздражителей, воспринимаемых орга-нами чувств, с помощью которых осуществляется связь с окружающим внешним миром. Значит, чтобы жизнь актера на сцене стала органичной, необходимо прежде всего наладить те физические процессы восприятия и воздействия, под влиянием которых формируется и проявляется наш внутренний мир.

Рассматривая сценическое действие как единство физического и психического, Стани-славский пришел к выводу, что овладеть этим единством легче всего, отталкиваясь не от психической, а от физической природы действий.

“В области физических действий мы более “у себя дома”, чем в области неуловимого чувства,— писал он.— Мы там лучше ориентируемся, мы там находчивее, увереннее, чем в области трудно уловимых и фиксируемых внутренних элементов” (т. 3, стр. 418). Это счастли-вое свойство физических действий натолкнуло Станиславского на новые важные открытия в актерском творчестве.

Он признал ошибочными свои прежние попытки создать творческое самочувствие вне конкретного действия и все более убеждался, что анализ и синтез, переживание и воплоще-ние составляют единый творческий процесс, а не различные его стадии, как это представля-лось ему прежде.

Метод физических действий, разработанный Станиславским в последние годы жизни, принципиально отличается от всего, что было создано им прежде в области методики сцени-ческого творчества. Это не только новые приемы работы, но и новая концепция творчества, получившая в его трудах глубокое научное обоснование. Станиславский не случайно считал этот метод итогом всей прожитой жизни в искусстве, своим завещанием будущим артисти-ческим поколениям. Не случайно и то, что новый метод Станиславского был принят на во-оружение его ближайшими учениками и последователями, получил признание крупнейших деятелей советского и зарубежного театра, от Мейерхольда до Брехта, при-влек к себе внимание физиологов и психологов.

И в наше время метод физических действий остается высшим достижением театраль-ной методологии.

Ему посвящен следующий раздел учебного пособия, в котором излагается процесс ра-боты актера над ролью начиная с первого знакомства с пьесой и кончая пере-воплощением в

образ. Раскрывая этот процесс, мы опирались не только на творческий опыт и высказывания самого Станиславского, но и на театральную-педагогическую практику последующих лет. Практика подтвердила ценность многих предложенных им новых приемов творчества. Они стали теперь аксиоматичными. Другие же его рекомендации до сих пор остаются проблемой, требующей дальнейшего изучения и проверки; так, например, чтобы сохранить свежесть восприятия драматургического материала, Станиславский предлагал актерам начинать работать над ролью, не читая пьесы, а окружая себя обстоятельствами жизни действующих лиц и пытаясь действовать в этих обстоятельствах от своего лица. Но такой подход к роли недостаточно еще изучен, чтобы его можно было рекомендовать в качестве образца для учебной работы.

Нашупав новый методический прием, Станиславский в пылу увлечения часто перечеркивал результаты своих прежних исканий, в которых было и немало верного и полезного. Поэтому наша задача — бережно сохранить и все то ценное, что было найдено им ранее в методике сценической работы.

Постановка каждого спектакля, в том числе и учебного, есть неповторимый творческий акт, изобилующий неожиданностями, которые невозможно предугадать. Предлагаемая программа отвечает лишь на основные вопросы, возникающие перед актером в процессе работы над ролью.

Естественно, что характер и последовательность изложения метода в учебном пособии не могут полностью совпадать с тем, как этот процесс протекает на практике. В зависимости от условий методика работы будет всегда изменяться в частностях, оставаясь неизменной в существе. Некоторые вопросы, рассматриваемые нами по-рознь, в разных главах, как, например, “Анализ действием” и “Внесценическая жизнь роли” или “Оценка фактов и событий” и “Создание логики действий роли”, — практически будут решаться параллельно.

Учебная работа над пьесой во многом отличается от постановки спектакля в театре. Она преследует иные цели и поэтому должна быть иначе организована. Подготовка учебного спектакля это и творческий и педагогический процесс, в ходе которого ученики не только овладевают материалом роли, но изучают и самый метод работы. Для этой цели выгодно взять пьесу, которая ставила бы перед исполнителем интересные творческие задачи. Если идея ее поверхностна, а психология образов примитивна, то работа над такой пьесой поневоле будет упрощенной. Метод и система, как говорил Станиславский, нужны не тогда, когда и без них все ясно, а для тех трудных случаев, когда ответ не рождается сам собой и приходится докапываться до сокровенной сущности произведения. Этим требованиям в наибольшей степени отвечает классическая драматургия. Поэтому для иллюстрации метода мы пользуемся прежде всего примерами из русской, советской и зарубежной классики, опираясь на практический опыт работы над пьесами Грибоедова, Гоголя, Чехова, Островского, Тренева, Булгакова, Шекспира, Мольера, Гольдони, произведениями разных авторов, эпох, стилей и жанров. Пройдя через классику, ученики подойдут технически вооруженными и к работе над современными пьесами, которые должны занять достойное место в дипломных спектаклях.

В работе над учебным спектаклем необходимо обеспечить тщательное прохождение всех стадий творческого процесса, не допуская никакой спешки и компромиссов. Если к концу третьего курса весь спектакль не будет еще готов — это не беда. На экзамен можно вынести отдельные акты и сцены из спектакля, лишь бы не комкать созревания творческих результатов, не упрощать процесса овладения методом органического творчества.

РАБОТА НАД РОЛЬЮ

Знакомство с пьесой

Многие педагоги не придают особого значения первому чтению пьесы. Они предоставляют ученикам самим ознакомиться с ней, когда им заблагорассудится. И пьесу нередко читают кое-как, урывками, в авто-бусе, в метро, во время еды и перед сном, когда книга валится из рук. Если к тому же объявить, кто какую роль играет, то читать будут уже не столько пьесу, сколько свою роль в пьесе. Ученики прежде всего постараются отыскать в тексте выигрышные места, где можно будет показать свое обаяние, темперамент, вызвать смех зрительного зала. О самом же произведении нередко складывается весьма сумбурное, поверхностное впечатление.

Совершенно иначе к первому знакомству с ролью подходил Станиславский. Он сравнивал этот момент со встречей будущих супругов, которую организует сваха-режиссер, а конечный момент творчества — рождение сценического образа — с рождением нового живого существа, сочетающего в себе черты породивших его актера и драматурга.

Первая читка пьесы — волнующее событие в жизни актера, его первый шаг к творчеству. Это повод для объединения усилий исполнительского коллектива на выполнение общей художественной задачи. Поэтому чтение пьесы должно быть организовано так, чтобы внушить будущим актерам уважительное отношение к творчеству драматурга, чувство ответственности при знакомстве с новым литературным произведением. Не случайно Станиславский обставлял первую читку пьесы с некоторой торжественностью, задавая тем самым тон всей дальнейшей работе.

Небрежный подход к этому начальному этапу работы может создать предубеждения, препятствующие дальнейшему сближению актера с ролью. Поспешно составленное мнение о пьесе часто бывает поверхностным и обманчивым, но изменить его потом не просто. Предубеждения бывают разного рода. Они часто возникают под влиянием случайных жизненных обстоятельств, которые накладываются на впечатления о прочитанном.

При работе над хорошо известным классическим произведением нелегко преодолеть инерцию традиций и прочесть пьесу своими глазами, по-сегодняшнему, а не глазами предшественников и школьных учителей. Только при этом условии можно рассчитывать, что образ будет новым, самостоятельным художественным созданием, а не повторением ранее созданных образцов.

Под современным прочтением пьесы иногда ошибочно понимают подход к ней с позиций модных в данное время театральных концепций и вкусов. Но подлинное современное прочтение предполагает свободное отношение к авторскому тексту, преодоление всяких предвзятостей, в том числе и предвзятостей, вызванных требованиями моды. Надо даже хорошо знакомую пьесу уметь воспринимать как бы впервые, создать собственное мнение о ней. Непосредственность артистического восприятия Станиславский сравнивал с чистым листом фотографической бумаги, которая запечатлевает все то, что в данный момент доступно зрению, а предубеждение — с уже бывшей в употреблении пленкой, на которой изображение получится путанным и неопределенным.

О свободном отношении к пьесе говорил и Немирович-Данченко. «Вот у меня текст произведения, никакой истории этой пьесы знать не хочу — ни литературной, ни сценической. Я знаю только автора, который написал эту пьесу. Я знать не хочу того, что об этом авторе в литературе рассказывают то-то и то-то, и мне не важны наслоения предшествующих театральных работ над этой пьесой. (Потом я буду непременно стремиться это ближе узнать — для корректуры моей работы.) Мне важен прежде всего самый подлинный текст. Как современник определенной театральной эстетики, автор (имеется в виду Грибоедов. — Г. К.), естественно, был во власти театра своей эпохи, в данном случае — театра, существовавшего сто с лишним лет тому назад, с определенными сценическими требованиями, задачами, эффектами, с такой-то обстановкой, с таким-то пафосом, таким-то качеством обаяния актера и т. д. Я все это отбрасываю. Русский театр прошел после этого столетнюю куль-

туру, он стал другим — и сценичность другая, и эмоциональность зрительного зала теперь другая, и все несущиеся со сцены художественные задачи воздействия па публику не те, какие были сто лет тому назад... Я уже сам не тот, каким был по отношению к “Горю от ума” лет шесть-десять тому назад... Я стал другим. Я весь наполнен идеями и чувством современности. И не может быть, чтобы это не отразилось на моем восприятии текста Грибоедова.

Свободно, без всякой наносной предвзятости подойти сегодня к классическому тексту — в этом заключается и трудность и удовлетворение”.

Обычно проводится коллективное прослушивание пьесы, которое дает возможность создать благоприятную атмосферу для серьезного, вдумчивого ее восприятия.

Читка пьесы не должна быть художественным ее исполнением, чтобы не навязывать актерам ни трактовки ролей, ни интонаций, ни характеристик. Это должен быть грамотный доклад содержания, позволяющий улавливать ход авторских мыслей и следить за всеми поворотами сценических событий.

Хорошо, если сразу после знакомства с пьесой актер увлечется ролью, а воображение и жизненный опыт подскажут ему верное ее решение. Но мы уже условились не возлагать расчетов на счастливую случайность, а исходить из тех трудных положений, когда исполнителю неясно, как подойти к роли.

Чтобы уяснить содержание пьесы, после чтения проводится обычно свободный обмен мнениями. Актеры делятся первыми впечатлениями о том, что поразило их воображение, что увлекло в новой пьесе, а что оставило равнодушными. Однако такие суждения бывают часто поверхностными и дилетантскими, а мнения недостаточно продуманными. Поэтому лучше избегать скороспелых выводов, способных принести больше вреда, чем пользы.

Типичную картину такого обсуждения с большим юмором рисует Станиславский. “На первых беседах,— пишет он,— по обычаю театра, слово предоставляется всем желающим. Обыкновенно в эти дни говорят те, которым на спектакле приходится молчать, то есть бессловесные сотрудники. Первым из них выступил наиболее самонадеянный и очень глупый человек, любитель громких слов митингового характера. Он устами Чацкого призывал жестоко бичевать устаревшие устои нашего общества, которые мало изменились со времени прошлого столетия; он умолял артистов позлее осмеять с помощью гениальной сатиры Грибоедова представителей светского общества и бюрократию — злейших врагов обновления человечества. Только в этой благородной задаче он видел оправдание и общественное значение постановки “Горе от ума” в передовом театре... По мнению говорившего, Чацкий нечто вроде митингового оратора со здоровой глоткой, зычным голосом, свирепым лицом. Цитируя реплики Чацкого, сотрудник гудел басом и сильно работал кулаками в воздухе.

Следующий оратор говорил почти исключительно о Чаадаеве. Его речь не имела никакого отношения ни к пьесе, ни к Чацкому, ни к Грибоедову, ни к постановке. Единственный ее смысл заключался в том, что она дала возможность говорившему блеснуть своей эрудицией.

Третьим — очень скучно, витиевато — говорил один из так называемых “друзей театра”, молодой приват-доцент, известный своими рефератами, которые он читал по разным клубам и кружкам...” (т. 4, стр. 381). В результате таких обсуждений “очень редко мнения сходятся на чем-нибудь определенном,— замечает Станиславский.—Чаще всего они расходятся по самым различным, противоположным и неожиданным направлениям. В головах будущих исполнителей образуется сумбур. Даже тот, кто, казалось, нашел свое отношение к новому произведению, теряет его” (т. 4, стр. 313).

Чтобы рассеять туман и помочь исполнителям разобраться в произведении, в театре устраиваются иногда специальные беседы и лекции, которые читают квалифицированные специалисты, знатоки литературы, истории и быта. Об одной из таких лекций, посвященных “Горю от ума”, вспоминает Станиславский.

Его описание начинается с того, как группа встретила профессора “не шумными, но почтительными аплодисментами”, как профессор изящно поблагодарил театр “за честь и радость” быть соучастником его новой творческой работы и как он “интересно и красиво” говорил около двух часов. “Начав с биографии Грибоедова, он перешел к истории создания “Горе от ума”, к подробному разбору сохранившихся рукописей. Потом он перешел к изу-

чению последнего текста пьесы, цитировал наизусть многие стихи, не вошедшие в издание, сравнивал их... Далее лектор вспомнил наиболее важных комментаторов и критиков пьесы, разбирая противоречия, которые у них встречаются.

В заключение он прочел и передал главному режиссеру целый реестр названий критических статей о прежнем исполнении пьесы... Оратору долго и горячо аплодировали. Артисты обступили его, жали ему руки, благодарили его и говорили, перебивая друг друга:

— Спасибо! Спасибо! Вы дали нам так много! Благодарим вас!

— Вы сказали так много важного!..

— Вы очень, очень помогли нам!” (т. 4, стр. 374). Актеры обменивались впечатлениями об удачной беседе. И только наиболее талантливый актер труппы был среди общего оживления задумчив и мрачен. На вопрос товарища о том, чем он озабочен, артист ответил, что он удивлен, поражен знаниями профессора, что голова его переполнена, а сердце пусто.

“— Какие же нужны таланты, чтобы выполнить хоть часть того, что он наговорил за два часа?! И так уж трудно, и без того страшно браться за работу, а тут — на тебе! Навалили на спину пуды всяких сведений и говорят: “С богом! Счастливого пути!..”

— Однако,— возражал ему Рассудов,—должны же мы все это знать и руководствоваться при работе.

— Не знаю, вероятно, должны. Я ведь неученый. Но пусть нам говорят об этом не теперь, при первых шагах, пусть не говорят так много сразу; пусть нам скажут об этом после, постепенно, когда мы нащупаем под собой хоть какую-нибудь почву... И, наконец, когда мы совершенно овладеем ролью, читай нам ежедневно по лекции. Все пойдет впрок” (т. 4, стр. 375—376).

Подобное настороженное отношение к чужим мнениям о пьесе в самом начале работы характерно для актеров, отстаивающих свою творческую самостоятельность. С такой оппозицией Станиславский не раз сталкивался на практике. Вот, например, что рассказывает И. Н. Певцов о своей работе над ролью царя Федора Иоанновича в стенах Художественного театра. Станиславский интересно и вдохновенно говорил перед началом репетиции о жизни старой Руси, об образе безвольного царя, глубоко раскрывал его трагедию. Заметив, что Певцов чем-то озабочен, он обратился к нему с вопросом: “Скажите мне, не мешает ли вам то, что я говорю?” Певцов признался, что мешает, и на вопрос: почему?— ответил:

“Потому, что вы так увлекательно рисуете образ, что я чувствую себя абсолютным бедняком по сравнению с теми видениями, которые возникают у вас, и мне остается только пытаться изобразить что-то намеченное вами. Я же до сих пор предпочитал хотя бы что-то худшее, но возникающее во мне и из меня, чем лучшее, но передаваемое мне от другого”^[2].

Каждая новая роль ставит перед исполнителем множество вопросов, на которые он должен ответить. Важно так организовать работу, чтобы эти ответы сами созревали в его сознании, а не преподносились в готовом виде. Нельзя, например, после первого знакомства с пьесой требовать от учеников точного определения идейного замысла произведения, его сверхзадачи и сквозного действия.

В первый момент может родиться лишь предощущение будущего замысла спектакля, требующее тщательной проверки на практике. В дальнейшем на основании объективного анализа пьесы сложится более точное представление об ее идейном содержании, определится “прицел” на сверхзадачу. Постепенное углубление и конкретизация такой предварительной сверхзадачи будут происходить на всем протяжении работы.

Если же сразу предложить ученикам готовые решения образов и всего спектакля, это значит убить в зародыше тот живой творческий процесс, который должен сформироваться в душе актера и пройти все стадии своего развития; это значит отпугнуть личные эмоциональные воспоминания артиста, зародившиеся при знакомстве с пьесой, и вытеснить их своими, быть может, более яркими, но не органичными для исполнителя роли.

Конечно, педагог увлекает волю и фантазию начинающего актера какими-то заразительными видениями и мыслями о будущем спектакле, наталкивает его на правильное понимание образа, но если он дорожит живым органическим процессом творчества, то не станет форсировать результат, не будет навязывать ему своих решений.

Его задача — помочь ученику бережно вырастить образ по законам органической при-

роды. Но “если режиссер вкладывает в актера свои мысли, свои чувства, взятые из своих личных эмоциональных воспоминаний, если он говорит ему: делай именно так,— он его тем самым насилует. Разве мои эмоциональные воспоминания ему нужны?— спрашивает Станиславский.— У него есть свои. Я должен как магнит присосаться к его душе и

посмотреть, что там есть. Потом бросить другой магнит. Я посмотрю, какой у него там материал. Ага! Я понимаю, какой у него живой эмоциональный материал,— другого быть не может”^[3]. Только из этого живого материала и можно вырастить живой образ.

Пока актер не оживит поступки действующего лица своими эмоциональными воспоминаниями, не определит своего отношения к будущему образу, он неспособен критически оценивать мнения других. Эти мнения могут только сбить его с толку, притупить творческую инициативу в поисках самостоятельного решения. Надо дать актеру самому разобратся в материале пьесы.

Протокол внешней жизни роли

Процесс познания пьесы Станиславский сравнивал с постепенным проникновением в недра земли, где под глубокими пластами скрыты ее богатства. Сначала снимается верхний растительный слой, затем — скрытые от глаз различные геологические наслоения почвы, через которые человек все более проникает в глубь земной коры, познавая ее строение. А недра земли, где бурлит и клокочет огненная масса, Станиславский сравнивал с областью творческого подсознания, до которого удастся добраться немногим.

Самый верхний, видимый и осязаемый слой — это фабула, факты, внешние события пьесы. Именно они составляют объективную основу драматургического произведения. Их-то и следует в первую очередь выявить и оценить. Еще Аристотель считал, что при анализе трагедии самое важное — определить “состав происшествий”, а потом уже все остальное: словесное выражение мыслей, характеры, сценическую обстановку и т. п.

Точная оценка состава происшествий позволит в дальнейшем уяснить подлинный смысл сценических событий и место каждого действующего лица в них. “По мере исследования внешних событий,— писал Станиславский,— сталкиваешься с предлагаемыми обстоятельствами пьесы, поразившими самые факты. Изучая их, понимаешь внутренние причины, имеющие к ним отношение. Так все глубже опускаешься в самую гущу жизни человеческого духа роли, подходишь к подтексту, попадаешь в линию подводного течения пьесы...” (т. 4, стр. 247).

Станиславский ссылается на Немировича-Данченко, который предложил очень простой и остроумный прием:

работу над пьесой целесообразнее всего начинать с краткого рассказа ее содержания. Актеру дается конкретное задание: последовательно и по возможности точно изложить факты и события, составляющие сюжет произведения. При этом поначалу не требуется ни эмоциональной, ни идейной оценки фактов, ни их психологического раскрытия, ни тем более привнесения собственных вымыслов.

М. Н. Кедров советует при изучении фактов пьесы занять позицию беспристрастного следователя, составляющего протокол происшествия. Ведь прежде чем делать какие-либо выводы и принимать решения, опытный следователь постарается досконально изучить обстоятельства, восстановить во всех подробностях объективную картину того, что произошло. Например, сегодня, в два часа дня на перекрестке улицы Горького и Садового кольца столкнулись две машины, “Волга” и “Победа”. Этот факт может быть детализирован: столкнулись они в двух метрах от тротуара, причем водитель “Победы” сильно затормозил, а “Волга” врезалась в нее на повороте со скоростью пятьдесят километров в час. Далее могут быть перечислены подробности: послышался звон разбитого стекла, сбежались прохожие, кто-то вызвал скорую помощь, из “Победы” вынесли раненого гражданина такого-то, а гражданка такая-то, отделавшись легкими ушибами, выбралась из машины сама. Водитель “Волги” задержан и доставлен в милицию.

Изучая и сопоставляя все эти факты, следователь должен дать точную оценку событию

и определить в конечном итоге, что привело к аварии: случайное ли стечение обстоятельств, нарушение правил уличного движения, недисциплинированность водителя или же злой умысел. Всякое скороспелое, недостаточно обоснованное заключение может направить следствие по ложному пути. Когда смысл события станет ясным, следователь сможет дать оценку фактам.

Тщательное изучение фактов и событий, составляющих сюжетный каркас пьесы, обязательно для каждого актера и режиссера, независимо от понимания ими идеи пьесы и ее сценического истолкования. Сознательное или бессознательное искажение фактов пьесы или их произвольная перестановка неизбежно приводят и к искажению замысла драматурга. Так, например, в финале трагедии Шекспира “Ромео и Джульетта” герои кончают жизнь самоубийством. В истории театра известны случаи, когда в угоду вкусам зрителей делалась “небольшая” поправка: монах Лоренцо успевал вовремя спуститься в склеп Капулетти, и пьеса приходила к счастливой развязке. Влюбленные оказывались спасенными, но трагедия — погубленной.

Несостоятельность такого произвольного обращения с фактами пьесы совершенно очевидна. Ведь трагический финал происходит не от простой случайности. Он предопределен всем замыслом пьесы, подготовлен логикой развития событий, обусловлен сцеплением многочисленных фактов, созданных драматургом.

В качестве примера обратимся к сценическим фактам, из которых складывается первое событие трагедии “Ромео и Джульетта”.

1. Двое слуг из дома Капулетти вышли в поисках развлечения на улицу.
2. Мимо проходили слуги из дома Монтеки. Слуги Капулетти начали их поддразнивать, задирать.
3. Завязалась ссора, которая перешла в драку.
4. Появившийся Бенволио пытался разнять их.
5. К Бенволио придрался Тибальд, напал на него.
6. В драку вмешались прохожие.
7. На шум вышли другие представители домов Монтеки и Капулетти.
8. Старики — главы семейств — обнажили мечи. Жены их удерживают.
9. В разгар драки появляется герцог. Ему с трудом удается унять дерущихся и водворить порядок.
10. Герцог угрожает смертной казнью тем, кто снова затеет драку.

Все перечисленные факты составляют, в сущности, одно событие: уличная драка двух семейств, прекращенная герцогом. Если пройти так по всей пьесе, то составит, по выражению Станиславского, “протокол жизни пьесы”, взятой пока лишь с внешней, наиболее доступной нам стороны. Но чтобы приступить к анализу действием, достаточно уже найденного.

Важно подчеркнуть, что первоначальное определение сценического события раскрывает не внутреннюю суть происходящего, а только внешнюю, видимую его сторону. Со временем обнаружится и скрытое духовное содержание, которое должно быть воплощено в творчестве актеров.

Станиславский рекомендует определенную последовательность работы над ролью. Прежде чем проникнуть в “жизнь человеческого духа”, необходимо овладеть “жизнью человеческого тела” изображаемого образа, соблюдая все тонкости органических процессов.

Анализ действием

После определения внешних фактов и событий пьесы исполнителям предлагается переходить к “разведке действием”, исследуя на практике те органические процессы, которые вытекают из найденных фактов и событий. Перед актером ставится вопрос: что бы он стал делать, если бы находился здесь, сегодня, сейчас в обстоятельствах жизни роли? На поставленный вопрос актер отвечает не словами, а действием, которое он тут же пытается выполнить от собственного лица, а не от лица неведомого ему пока образа.

Смысл приема Станиславского в том, что чужая жизнь, изображенная в пьесе, переключается в плоскость личного жизненного опыта актера. Это сразу вы-бывает у него из-под ног “актерскую” почву и ставит его на почву жизненную, на путь подлинного, органического действия, а не условного его изображения. Ведь для того чтобы осуществить даже самые элементарные физические действия, ему придется постоянно уточнять обстоятельства жизни роли. Нельзя, например, открыть дверь и войти в комнату, если не знать, откуда и зачем пришел. Следовательно, по мере исследования действий одновременно изучаются и предлагаемые обстоятельства, обуславливающие эти действия.

Станиславский подчеркивал огромную разницу, кото-рая существует между мысленными представлениями о действиях, возникающими при изучении роли за столом, и реальным ощущением действия, осуществляемого в живом общении с партнерами или другими сценическими объектами. В этом случае участвуют не только психика актера, но и органы чувств, мышцы тела, вся его духов-ная и физическая природа. Поставленный в положение действующего лица, в самую гущу сценических событий, актер не только познает таким способом пьесу, но и себя в обстоятельствах пьесы, овладевает тем самочувствием, которое Станиславский называл реальным ощущением жизни роли. Без такого самочувствия анализ роли будет холодным, рассудочным.

Свой новый подход к роли Станиславский убеди-тельно иллюстрирует примером из “Ревизора” Гоголя. Ученику Названову предлагается сыграть первый выход Хлестакова.

— Как же я могу сыграть, когда я не знаю, что нужно делать?— отнекивался я с изумлением.

— Вы не знаете всего, но кое-что знаете. Вот это немного вы и сыграйте. Иначе говоря: выполните из жизни роли те, хотя бы самые маленькие, физические действия, которые можете сделать искренне, правдиво, от своего собственного лица.

— Я ничего не могу сделать, так как ничего не знаю!

— Как?— накинулся на меня Аркадий Николаевич.— В пьесе сказано: “Входит Хлестаков”. Разве вы не знае-те, как входят в номер гостиницы?

— Знаю.

— Вот вы и войдите. Дальше Хлестаков бранит Осипа за то, что он “опять валялся на кровати”. Разве вы не знаете, как бранятся?

— Знаю.

— Потом Хлестаков хочет заставить Осипа пойти и похлопотать об еде. Разве вы не знаете, как обращаются к другому с щекотливой просьбой?

— Знаю и это.

— Вот вы и сыграйте только то, что вам на первых порах доступно, то, в чем вы чувствуете правду, чему вы сможете искренне поверить.

— Что же нам на первых порах доступно в новой роли? — старался я выяснить.

— Немного. Передача внешней фабулы с ее эпизода-ми, с ее простейшими физическими действиями.

Вначале только это можно выполнить искренне, правдиво, от своего лица и за свой страх. Если же вы захотите дать больше, то столкнетесь с непосильными задачами, и тогда рискуете вывихнуться, очутиться во власти лжи, которая толкнет на наигрыш и насилие природы. Бойтесь вначале чересчур трудных задач — вы еще не готовы углубляться в душу новой роли. Поэтому дер-житесь строго указанной вам узкой области физических действий, ищите в них логику и последовательность, без которой не найдешь правды, веры, а следовательно, и того состояния, которое мы называем “я есмь”...

— Но я не знаю слов, и мне нечего говорить,— упря-мился я.

— Вы не знаете слов, но общий смысл разговора вы помните?

— Да, приблизительно.

— Так передавайте его своими словами. Порядок мыслей диалога я вам подскажу. Да и вы сами скоро привыкнете к их последовательности и логике.

— Но я не знаю образа, который надо изображать!

— Зато вы знаете важный закон. Он говорит: “Ка-кую бы роль ни играл артист, он всегда должен действовать от себя самого, за свой личный страх и совесть”. Если же он не

найдет или потеряет себя в роли, то тем самым убьет изображаемое лицо, которое лишится жи-вого чувства. Это чувство может дать создаваемому лицу сам артист, и только он один. Поэтому всякую роль иг-райте от своего имени, в предлагаемых обстоятельствах, данных автором. Этим путем вы в первую очередь ощу-щаете себя самого в роли. Когда это сделано, то уже нетрудно вырастить всю роль в себе. Живое, подлинное человеческое чувство— хорошая почва для этого” (т. 4, стр. 316—318).

Характерно, что предложенная Станиславским но-вая, необычная методика работы над ролью вызывает на первых порах недоумение и сопротивление ученика. Происходит доволь-но длительная раскочка, пока ученик наконец поймет требования педагога и начнет дей-ство-вать в обстоятельствах роли.

Иное дело, когда актер уже вооружен соответствующей сценической техникой. Он умеет выполнять физиче-ские действия в самых различных предлагаемых обстоя-тельствах. Предположим, он открывает дверь и входит в комнату; сегодня, чтобы сообщить своим дру-зьям важ-ную новость, завтра, чтобы вызвать во время урока то-варища из класса, в другой раз он входит в свою собст-венную комнату после утомительного рабочего дня, а на следу-ющий день открывает дверь в больничную па-лату, или в камеру преступника, в кабинет следовате-ля и т. п.

Умея выполнять простейшие действия в разных жиз-ненных обстоятельствах, он без особых затруднений бу-дет справляться с этой задачей и на сцене, в частности сумеет от-крыть дверь и войти в номер гостиницы в об-стоятельствах Хлестакова.

Продолжая работу с учеником Названовым, Горцов — Станиславский говорит ему: “Окружите же себя предлагаемыми обстоятельствами пьесы и ответьте искренне:

что бы вы сами (а не какое-то неизвестное вам сущест-во — Хлестаков) стали делать для того, чтоб выбраться из безвыходного положения?

— Да!— вздохнул я.— Когда нужно самому выби-раться из положения, а не идти слепо за автором, то приходится крепко призадуматься.

— Вот это вы хорошо сказали!— заметил Аркадий Николаевич.

— Я ведь в первый раз перевел на себя, почувство-вал положение и предлагаемые об-стоятельства, в кото-рые поставил Гоголь своих действующих лиц. Для зри-телей их поло-жение комично, но для самих исполнителей Хлестакова и Осипа оно безвыходно. Я впервые почув-ствовал это сегодня, а между тем сколько раз приходи-лось читать и смотреть на сцене “Ревизора”!

— Это произошло от правильного подхода. Вы пере-несли на себя и почувствовали по-ложение действующих лиц в предлагаемых обстоятельствах Гоголя. Вот это важно! Это пре-восходно! Никогда не втискивайте себя в роль насильно, не приступайте к изучению ее по при-нуждению. Вы должны сами выбрать и выполнить в изображаемой жизни то, хотя бы самое малое, что вам вначале доступно. Так и сделайте сегодня. В результате вы немного по-чувствуете себя в роли. Отталкиваясь от этого, можно идти дальше и со временем подойти к тому, чтобы почувствовать самую роль в себе” (т. 4, стр.319—320).

Станиславский добивается строгой последовательно-сти в овладении образом, не до-пуская никакого насилия над творческой природой артиста. Предложенная им новая методи-ка как раз и направлена на то, чтобы по-мочь актеру создать живой органический процесс на сцене. С этой целью он и рекомендовал тотчас же после знакомства с пьесой и выяснения ее фабулы приступать к дальнейшему ее изучению не умозрительно, а в живом взаимодействии партнеров, не обусловленном на этом этапе никакими мизансценами и фиксированным тек-стом.

Такое предварительное изучение себя в обстоятель-ствах роли подготавливает актера к дальнейшему про-цессу работы, к органическому перевоплощению в образ.

О том, как достигал этого Станиславский на практи-ке, можно проследить на примере его работы в Оперно-драматической студии. Однажды он предложил ассистен-там распреде-лить между собой роли в пьесе “Горе от ума”. На вопрос ассистента, не следует ли им преж-де всего перечитать пьесу, Станиславский заметил, что “Го-ре от ума” у всех на слуху, а ста-ло быть, нет необходи-мости перечитывать. Если же забудется последователь-ность дей-ствий и эпизодов, то можно общими усилиями восстановить это в памяти.

— С чего начинается пьеса?— спрашивает он.

— Софья заставила крепостную служанку Лизу сидеть всю ночь у дверей своей комнаты, охранять ее свидание с Молчалиным, секретарем Фамусова, в которого она влюблена,— отвечает исполнительница роли Лизы— Е. А. Соколова.

— Стойте, стойте! Это все вы уже знаете как читатель пьесы и собираетесь прочесть мне лекцию о “Горе от ума”. А я подхожу как зритель, который ничего пока не знает. Есть какая-то последовательность, в которой раскрывается пьеса, и мы не должны ее нарушать, а вы мне объясняете то, что узнается только потом... Так что же происходит вначале?

— Лиза просыпается в кресле, замечает, что уже рассвело, и начинает...

— Не забегайте вперед... Лиза просыпается. Это уже сложное физическое действие. Можете выполнить его? — обращается он к Е. А. Соколовой.

— Попробую... (Актриса выдвигает кресло на середину зала, усаживается в него, изображая спящую, потом просыпается внезапно, как от толчка.)

— Нет-нет! Это только в театре актеры просыпаются так, точно их палкой огрели по голове. Ведь в жизни вы просыпаетесь каждый день и, казалось бы, должны хорошо знать, как это делается. А вот на сцене приходится всему учиться сызнова. Это закон. В каждой новой роли приходится заново учиться делать самые простые вещи: ходить, сидеть, а в данном случае — просыпаться. Так вот вспомните, как это делается в жизни, а не в театре.

— Но в авторской ремарке сказано,— замечает кто-то,— что Лиза просыпается “вдруг”, то есть внезапно. Она, по-видимому, испугана тем, что проспала рассвет. В Художественном театре от неожиданности она скатывалась даже на пол.

— Испуг это не действие. А я вас прошу для начала только действовать физически, и больше ничего. Если человека разбудить, он вначале ничего не понимает. Есть что-то промежуточное между сном и бодрствованием, когда человек приходит в себя, прежде чем что-либо сообразить. Вот эти органические процессы мы и должны в первую очередь исследовать, найти элементарную логику физических действий, а потом уж будем говорить об авторских ремарках, которые, кстати, бывают совершенно беспомощными с режиссерской точки зрения. Вообще прошу временно забыть о пьесе и даже не открывать ее... Было бы лучше всего, если бы актеры вообще пьесы не читали и не смотрели ее в театре. Тогда не возникало бы никаких предубеждений, а просто я, режиссер, объявлял бы вам по порядку факты пьесы. Вы просыпаетесь в кресле — вот вам первый факт. Извольте его исследовать на основании личного жизненного опыта, собственных эмоциональных, а не театральных воспоминаний. Ну-с, пожалуйста.

— В первый момент я еще не захочу расставаться с приятными сновидениями.

— Прежде всего, не верю вашей позе. Чтобы решать вопрос, как я проснулся в кресле, нужно сперва решить, как я заснул в нем. Найдите положение, в котором можно заснуть сидя... (Актриса меняет позу.) Ну, это еще не очень удобно... А еще как?.. (Актриса находит новое положение.) Это уже лучше, но не верю ногам... А если ноги подобрать под себя?

— А Лиза не побойтся скинуть туфли? Она ведь должна быть начеку, чтобы вскочить при первой опасности.

— Никакой Лизы нет, а есть вы... Катя. Какую Лизу видел перед собой Грибоедов, когда писал комедию, мы не знаем. Мы можем только разгадать ее поведение, если попытаемся честно, по совести ответить на вопрос:

а что бы я делал, если бы оказался в обстоятельствах Лизы? И отвечать не словами, а действиями. Но действия эти будут ваши, а не какой-то воображаемой Лизы. Если будете действовать логично, по законам природы, а не по театральным штампам, учитывая предлагаемые обстоятельства, то придет время, когда трудно будет отделить действия Кати от действий Лизы. Вы и сами не заметите, как это произойдет, а пока нет никаких образов и никакой пьесы. Есть только элементарные обстоятельства пьесы, ее внешние факты, и больше ничего... Скинете вы туфли или нет, это не я вам продиктую, а вы сами решите впоследствии. Пробуйте пока и так и сяк.

— Если я заснула в непривычной обстановке, не у себя в постели, а в кресле, в этой гостиной, то прежде всего возникает вопрос: где я? Почему я здесь?

— Никакой гостиной пока нет, а есть этот зал с колоннами, люстрой и расписным по-

толком. (Занятия про-исходят в доме Станиславского, в “Онегинском зале”.) Берите всегда реальную, окружающую вас в данный момент обстановку. Кстати, чем этот дом не фамусовский? Говорят даже, что Грибоедов как раз и имел в виду этот дом на Леонтьевском переулке, когда писал комедию. Но это пока не важно. Важно, чтобы вы ощущали себя здесь, в этой сегодняшней обстановке, а не где-то в воображаемой гостиной... Действовать надо всегда так, как могу действовать я здесь, с его дня, сейчас, а не кто-то, где-то, когда-то, то есть какая-то неведомая нам пока Лиза, в неизвестном нам фамусовском доме, более ста лет тому назад... То, что вы говорите,— верно, но вы пропускаете самый первый момент просыпания, промежуточный между “сплю” и “не сплю”. Как его определить? Проверьте это сами.

— Мне неясно, отчего я просыпаюсь.

— Конечно, надо это решить. А решить можно по-разному. Проснуться вы можете оттого, что неудачно перевернулись во сне и потеряли равновесие. Проверьте это... А теперь мы разбудим вас звоном часов... (Имитируется бой часов.) Проснуться вы можете и оттого, что прекратилась музыка в соседней комнате или луч утреннего солнца прошел через ставни и попал на лицо. Испытайте на себе все эти варианты, чтобы выбрать самое выгодное для логики вашего действия... Вот теперь оглядитесь и поймите, где вы находитесь и что привело вас сюда.

— Пока я оглядывалась — заметила свет в окне, надо проверить, сколько времени... Оказывается, проспала. (Все это исполнительница говорит по ходу действия, пробуя и примеряясь к нему.)

— А вы знаете, чем это грозит?

— Большими неприятностями.

— Какими же?

— Меня могут выгнать с работы. (Общий смех.)

— Выпороть розгами на конюшне, а потом сослать в глухую деревню, “за птицами ходить”.

— Позвольте, Константин Сергеевич,— вступает в разговор один из присутствующих,— вы же говорили, что пока не следует принимать во внимание обстоятельства жизни действующего лица, а брать только голую фабулу.

— Я говорил, что не надо преждевременно загружать актера всякими сведениями, которые ему до времени не нужны. Но обстоятельства надо добавлять по мере надобности. Вот и пришла такая надобность, режиссер всегда должен быть во всеоружии. Вы чувствуете, что от этого добавления все действия становятся острее. Проспала, прозевала и этим, может быть, накликала страшную беду и на себя и на других. Значит, это не просто проверка времени, чтобы решить, например, не пора ли мне принимать лекарство, а страшно активное действие... Впрочем, я забежал вперед. О ритме пока не думайте, а тщательно проверяйте и доводите до последней степени правды каждое мельчайшее физическое действие... Что дальше?

— Надо срочно предупредить влюбленных о грозящей опасности. (Подходит к двери, за которой происходит предполагаемое свидание, и приглушенно кричит в замочную скважину: “Эй, расходитесь, уже утро!”)

— Но откуда вы знаете, что они еще там? Может быть, они давно ушли, пока вы спали?

— В самом деле, значит, сперва надо проверить, может быть, заглянуть туда...

— В пьесе сказано, что они сидят там “запершись”, — напоминает кто-то.

— Да и вообще вам строжайше запрещено открывать эту дверь,— добавляет Станиславский выдуманное им новое обстоятельство.

— Как же быть?— недоумевает исполнительница, обеспокоенная самым искренним образом.

— Вот вы уже и взволнованы трудностью задачи. Очень хорошо. Это уже начало переживания, а ведь мы ни о чем не говорили, кроме элементарных физических действий. В этом-то и заключается главный секрет приема: переживания рождаются сами собой, рефлекторно, по закону связи тела и души. Если будете действовать логически правильно и верить в подлинность ваших действий, то невозможно при этом чувствовать неправильно. Ведь переживание идет от веры в подлинность совершаемого действия...

На следующей репетиции оказалось, что некоторые логически необходимые действия раньше были пропущены. Началось с того, что исполнительница стала невольно повторять случайно найденные ранее мизансцены, да и кресло на этот раз было специально поставлено в то же положение, в котором оно случайно находилось накануне. По этому поводу Станиславский заметил:

— Задача заключается не в том, чтобы штамповать вчерашние приспособления, как это делает большинство актеров во всех театрах мира, а в том, чтобы проделать весь процесс заново, продолжая поиски правды. Те физические действия, которые были найдены вчера, нужно выполнять по-сегодняшнему, а не по-вчерашнему. Вы должны твердо знать линию действия, то есть что я делаю и в какой последовательности, зачем, почему, по каким причинам, а как делаю—оставьте в покое и доверьтесь в этом смысле подсознанию. Заштамповать действия очень легко, если долбить каждый день одни и те же приспособления, но тогда уже оно перестает быть действием, а превращается в штамп. Так и вы, Екатерина Алексеевна, уже перестали ориентироваться: куда броситься, как поступить, если вам не отвечают из соседней комнаты, а уже уверенно бросаетесь вправо и влево на основании простой мышечной памяти, после проделанного на вчерашней репетиции. Но техника, которую я предлагаю вам, заключается в том, чтобы всякий раз забывать, как я это делал, а фиксировать только логику действия. Надо, как говорит Леонидов, уметь стирать из памяти все вчерашнее, как стирают тряпкой мел с грифельной доски, чтобы сегодня писать на ней заново. Надо уметь “забывать” пьесу, выходя на сцену.

Станиславский часто говорил, что вот эту суть системы не понимают даже близкие ему по театру люди. Вечное недоразумение заключается в том, что актеры торопятся внешне зафиксировать роль, прежде чем она внутренне созреет, заштамповать то, что однажды родилось подсознательно.

— И когда я отклоняю действия, превращающиеся в штамп, и стараюсь возродить заново органический процесс, актеры, не понимая этого, ворчат: “Станиславский опять все переделывает! Вчера хвалил, а сегодня за это же ругает...” Но ведь я хвалил вчера не мизансцену, а верность актерского поведения, которое возникло органическим путем, а сегодня уже повторяется механически, по мышечной памяти.

Значит, новое поколение актеров надо так тренировать, чтобы выработать в них соответствующую технику подлинного, органического действия. Нужно, чтобы они владели правильным методом работы над ролью: возобновляли бы всякий раз живой процесс, а не повторяли от раза к разу один и тот же результат.

Чтобы лишить исполнительницу роли Лизы возможности повторять привычные мизансцены и заставить ее сегодня заново ориентироваться, Станиславский просит перенести его режиссерское кресло на противоположную сторону репетиционного зала.

Актриса, чувствуя, что она окажется спиной к нему, пытается развернуть и свое кресло, но Станиславский останавливает ее.

— Разве безразлично с точки зрения логики вашего действия, как поставить кресло?.. Где, по-вашему, происходит свидание? — спрашивает он.

— В соседней комнате, куда ведет дверь слева от меня.

— А откуда можно ждать опасности?

— Из вестибюля, куда ведет дверь справа.

— Какую же дверь вы должны держать постоянно в поле вашего зрения?

— Дверь из вестибюля, откуда может появиться Фамусов.

— Значит, разворачивать кресло в мою сторону совершенно нелогично. А с точки зрения мизансцены ваше новое положение — спиной к зрителю — может быть еще интереснее и неожиданнее.

Приняв во внимание это новое обстоятельство, исполнительница добавила ко вчерашней цепочке действий еще одно: проверку того, что происходит в вестибюле. Внимание к этой опасной двери не покидало ее и тогда, когда она торопила засидевшихся влюбленных, переговариваясь с ними через другую дверь.

Появились и новые детали в ее поведении: после пробуждения от сна в неудобной позе возникло желание расправить онемевшие члены, зевнуть, потянуться, разглядеть измятое

платье, поправить волосы, упавшие на глаза, и т. д.

Станиславский наталкивал актрису на то, чтобы при повторении пройденного она должна была поиски новых подробностей, и с этой целью подсказывал ей все новые обстоятельства действия. При этом он отклонил ее попытки произносить текст Грибоедова, настаивая на том, что прежде всего актер должен изучить самого себя в обстоятельствах роли, а затем уже обращаться к авторскому тексту. Станиславский называл это прохождением актера по стопам автора.

— Ведь прежде чем написать текст реплики, автор ставит действующих лиц в созданные им обстоятельства и мысленно заставляет их действовать. Только после этого могут родиться нужные слова. Актер же сразу хватается за слова, а уж к словам подтягивает действие. Но этим он никогда не добьется полного слияния с ролью, потому что пропускает самое важное — тот процесс, в результате которого рождается слово. Путь, который я предлагаю вам, — это путь самой жизни, а поэтому хватайтесь за него.

Возражая Константину Сергеевичу, присутствующие обращали внимание на то, что, пользуясь в упражнении своими словами, исполнительница роли Лизы уходит в сторону от мыслей Грибоедова. Например, пытаясь прервать затянувшееся свидание и напугать Софью и Молчалина, она приводит не те доводы, которые приводит грибоедовская Лиза.

— Сейчас важнее всего, — отвечает Станиславский, — что актриса по-настоящему ищет и находит нужные ей слова, пусть даже не совсем удачные. Когда же актер сразу получает готовый текст, он перестает искать слова. Тогда текст не рождается, как в жизни, а просто докладывается более или менее осмысленно. Но доклад текста не есть действие словом. Пусть для начала актер помучается, подбирая нужные слова для действия. Это заставит его потом больше дорожить поэтическим текстом автора... Но при этом, — замечает он, — не следует давать актеру слишком далеко уклоняться от автора. Если он делает ошибку, нарушая последовательность мыслей, надо его поправлять. Логика мыслей — от автора, слова — от актера до тех пор, пока он прочно не усвоит эту логику.

— Когда же актеру следует переходить к авторскому тексту, в какой момент работы?

На это Станиславский отвечает:

— Когда созреет потребность. Пусть, например, вы-проводив Фамусова и избежав страшной опасности, актриса просто вздохнет с облегчением и скажет про себя:

“Слава богу, выскочила из беды!”... И если этот момент прочно войдет в логику действия, тогда актриса с жадностью схватится за богатую и точную мысль Грибоедова, которая заменит ее собственную, бедную мысль:

Минуй нас пуще всех печалей И барский гнев и барская любовь.

Но слова эти лягут на уже подготовленную почву, они соединятся с тем вздохом облегчения, который уже найден актрисой, и станут нужны для действия, а не для того чтобы пустить в публику этот остроумный афоризм и получить ответный смешок или хлопки поклонников[4].

Физические действия подготавливают произнесение слов, а не наоборот. Поэтому Станиславский и предлагает актеру работать над ролью, идя от действия к словам, а не от заученных слов к действию. Действия же вытекают из тех обстоятельств, в которые поставлен актер как действующее лицо. Сценический факт уже предопределен автором. Например, в то время как Лиза переводит часы, в комнату входит Фамусов. Что будет делать Лиза, застигнутая врасплох? Предположим, чтобы оправдать свое пребывание здесь в такой ранний час и отвести подозрения, она будет делать вид, что протирает циферблат часов, убирает комнату. Уборка поможет ей скрыть смущение и отвести подозрения Фамусова. Она будет парировать его вопросы, врать, не глядя в глаза. Но такое действие принадлежит уже актеру, а не автору. В пьесе об этом ничего не сказано.

Действенный анализ пьесы закладывает прочную основу всей дальнейшей работы актера над ролью. От того, как осуществляется этот первый этап сближения актера с ролью, будет во многом зависеть и конечный результат творчества.

[1] Немирович-Данченко В. л. И. Статьи. Речи. Беседы. Письма. М., “Искусство”, 1952, с. 217—218.

[2] Илларион Николаевич Певцов. Л., Гос. акад. театр драмы, 1935, с. 64.

[3] Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. с. 667.

[4] Текст беседы К. С. Станиславского, как здесь, так и в других случаях приводимый без указания источников, дается в записи автора.

Внесценическая жизнь роли

Выясняя факты и вытекающие из них действия, мы то и дело сталкиваемся с необходимостью выходить за рамки сценических событий, заглядывая в прошлое и будущее роли. Ведь пьеса дает нам всего лишь не-сколько отрезков жизни действующих лиц, определяющих настоящее роли. Но, как верно говорит Станиславский, настоящее — всего лишь переход от прошлого к будущему... “Прошлое — это корни, из которых выросло настоящее... Нет настоящего без прошлого, но нет его и без перспективы на будущее, без мечты о нем. без догадок и намеков на грядущее” (т. 4, стр. 81).

Потребность изучить прошлое роли, и особенно ее ближайшее прошлое, предшествующее выходу актера на сцену, возникает иногда с самого начала работы.

Разбирая первый акт “Горя от ума”, мы уже убедились, что для определения точной логики поведения Лизы после ее пробуждения необходимо было выяснить обстоятельства, которые заставили ее провести ночь в кресле. Что же говорит об этом автор? Мы узнаем из пьесы, что Лиза просилась спать, получила отказ и выражает по этому поводу свое недовольство. Ей “мочи нет”: после целого дня хлопот и беготни по дому она должна еще проводить у дверей своей барышни бессонную ночь и сидеть до тех пор, “покудова не скатишься со стула”. А виной всему “амур проклятый”, романтические бредни Софьи, которым Лиза явно не сочувствует. Она высказывает ей свои “суждения” и твердит, что “в любви не будет этой прока ни во веки веков”. Лиза ни в грош не ставит лицемерного Молчалина, который, ей это хорошо известно, Софью не любит, и не очень с ним церемонится. Она боится возмездия за свое пособничество в их тайных свиданиях. За них все могут жестоко поплатиться: Софью запрут, ее с Молчалиным прогонят “с двора долой”. Но больше всего достанется ей, Лизе, несущей перед Фамусовым ответственность за поведение барышни; “в ответ за вас конечно мне попасть”, — упрекает она Софью.

Все эти обстоятельства придется принять во внимание не только при исполнении первого эпизода пьесы, когда Лиза поднимает тревогу, чтобы прекратить затянувшееся свидание, но и в последующих, где она впервые встретится на сцене с другими действующими лицами. В самом деле, смогут ли они установить правильное взаимодействие, не зная, как сложились их взаимоотношения еще до начала пьесы? Ведь жизнь роли на сцене не начинается, а всегда продолжается.

Обо всем этом обычно договариваются перед началом репетиционной работы. Но, как говорит Станиславский, одно дело быть “зрителем своей мечты” и совершенно иное — “стать действующим лицом ее”. Поэтому он рекомендует проверять на практике все, что представилось в воображении. А для этого целесообразно проделать этюды на прошлые роли, которые успешнее всего подготовят сценические события и взаимоотношения действующих лиц, активизируют работу воображения исполнителей, введут их в жизнь роли.

Пусть, например, Лиза, Софья и Молчалин, прежде чем встретиться на сцене, встретятся в этюде, в котором будут восстановлены события вчерашнего вечера. Мы уже представляем себе, как Лиза станет сопротивляться безрассудным планам молодой хозяйки, какие возражения будет приводить против ночного свидания. Софье же придется сломить сопротивление служанки и заставить ее опять караулить всю ночь.

А каким тоном Софья будет говорить с Лизой — упрасивать или приказывать? Для этого придется уточнить их взаимоотношения. Лиза ведь крепостная служанка, которой можно просто приказать и, когда нужно, осадить ее, что и делает Софья, говоря: “Послушай, вольности ты лишней не бери...” С другой стороны, Лиза — единственное доверенное лицо

Софьи, посредница в ее амурных делах, союзница и советчица, значит — почти подруга, человек, с которым можно и посоветоваться и душу отвести. А потерять привязанность Лизы даже опасно: она может проговориться Фамусову, и тогда все пропало. Значит, Софья до некоторой степени зависит от нее.

Все эти вопросы непременно возникнут перед исполнительницами, как только они сойдутся в этюде и начнут действовать. Наконец распоряжение отдано, и Лиза должна привести на свидание Молчалина (это ведь тоже входит в ее обязанности, о чем мы знаем из пьесы). А как вести себя с Молчалиным, который пристаёт к ней, задирает подарками и старается заманить в свою комнату? Девушку задевает и то, что он не только не любит Софью, но даже не уважает ее. К тому же он трус и даже на любовное свидание захватывает с собой на всякий случай папку с деловыми бумагами. Как же вести себя с ним, провожая его поздно вечером на свидание с хозяйкой по комнатам опустевшего дома? Ведь Молчалин и тут не упустит случая поволочиться за ней.

Одно дело прочитать актерам лекцию о взаимоотношениях барышни со служанкой и их обеих с секретарем хозяина дома, какие могли существовать в эпоху грибоедовской Москвы; совсем иное — когда актеры, встав перед необходимостью исполнить этюд на тему “подготовка ночного свидания”, сами извлекут из авторского текста нужные им сведения и обогатят их своим воображением. Такой этюд будет и хорошей настройкой к непосредственному действию на сцене и изучением предлагаемых обстоятельств пьесы.

Наконец Лиза осталась одна и заняла позицию караульного, охраняющего подступы к запертой двери. Но как ей бороться со сном? Может быть, она захватила с собой какую-нибудь работу и при свете свечи попытается заниматься вязанием или шитьем? Постепенно ее все больше клонит ко сну, и она “только на минуточку” позволит себе прикорнуть, сидя в кресле, авось, — рассуждает она, — свидание затянется на этот раз не слишком долго, иначе всем грозит беда. Она знает привычку Фамусова просыпаться на рассвете и бродить по дому...

Так фантазирует актриса, отталкиваясь от тех намеков, которые содержатся в тексте пьесы, и подходит незаметно к ее началу.

К ранее найденным действиям добавились и новые:

появилась работа в руках и свеча на столе. Позднее надо будет найти место, чтобы подобрать с полу скатившееся с колен шитье, затушить и поставить на место свечу. Это обострит ритм диалога с Фамусовым, если придется при нем скрывать следы ночного дежурства. Значит, этюд на “закулисную” жизнь не только вводит актрису в сценическое действие, но и обогащает это действие новыми подробностями, которые помогают укрепить веру актера и зрителя в подлинность происходящего.

После затянувшегося свидания Софья и Молчалин выходят на сцену, прощаются и расходятся. Но при попытке выполнить эти несложные действия выяснилось, что партнеры не знают, как им себя вести, они очень смутно представляют, какие взаимоотношения сложились между ними по ходу ночного свидания. Поэтому Молчалин повел себя с Софьей слишком фамильярно, а Софья слишком официально, и никакого контакта между ними не образовалось.

Станиславский остановил исполнителей и предложил разобраться в том, как они провели эту ночь. Из пьесы известно, что они до самого утра разыгрывали дуэт флейты и фортепиано, и, кстати, флейта окажется в руках Молчалина, когда появится Фамусов. Но что же происходило в перерывах между игрой? Объятия, поцелуи или же сентиментальный разговор на общие темы при соблюдении строгой дистанции? На этот счет можно делать различные предположения, но, если верить Софье, Молчалин держался с ней на этих свиданиях более робко, “чем даже днем, и при людях, и въяве”. Как же он вел себя? И об этом рассказывает Софья:

Возьмет он руку, к сердцу жмет,
Из глубины души вздохнет,
Ни слова вольного, и так вся ночь проходит,
Рука с рукой, и глаз с меня не сводит.

Чтобы оправдать такой сентиментальный характер взаимоотношений, над которыми

смеется даже служан-ка, пришлось выяснить, что привлекает Софью в Молчалине и чем объясняется его мнимая скромность и сдержанность в этой ситуации. Станиславский требовал, чтобы исполнители этюда опирались не на литературные и театральные комментарии, дающие на этот счет мно-жество различных объяснений, а на личный жизненный опыт. Когда исполнители нашли обстоятельства, заставляющие их действовать именно так, как рассказывает об этом Софья, оказалось, что, например, взять Софью за руку и задержать ее в своей руке для Молчалина — это огромное, сложное действие, так сказать, кульминация свидания.

Работа над этим закулисным этюдом под руководством Станиславского продолжалась до тех пор, пока его участники не начали свободно действовать в обстоятельствах пьесы от своего лица. После этого выход на сцену и эпизод расставания не вызвал особых затруднений. Он явился прямым продолжением “закулисной” жизни действующих лиц.

Этюды на внесценическую жизнь роли Станиславский делал не только в студии, с учениками, но и с опытными актерами. Вот, например, как описывает Н. М. Горчаков одну из репетиций первого акта “Горя от ума” с актерами МХАТ.

“...Как только Лиза — Андровская потянулась, соби-раясь проснуться, раздался голос К. С.:

— Простите, что я останавливаю репетицию,— сказал он, обращаясь к актерам,— но я не понимаю, что вы де-лаете, Ангелина Осиповна и Виктор Яковлевич?

— Мы ничего не делаем,— отвечала А. О. Степанова, выглядывая вместе с В. Я. Станицыным из-за ширм,— мы ждем своего выхода.

К. С. Я такого действия у Грибоедова не знаю. У него нигде не указано, что “Софья и Молчалин ждут своего выхода”.

В. Я. Станицын. Вы нас не так поняли, Констан-тин Сергеевич. Когда мы стоим со Степановой “на вы-ходе”, мы представляем себе, будто делаем то, что указа-но у Грибоедова.

К. С. А что указано у Грибоедова?

А. О. Степанова. Софья играет на фортепиано...

В. Я. Станицын. А Молчалин — на флейте...

К. С. А еще? Ведь они не все время играют на флей-те и фортепиано. Когда их окликает Лиза, звуки музыки из комнаты Софьи прекращаются. И во время сцены Ли-зы с Фамусовым в комнате Софьи совершенно тихо. Что же там происходит?

В. Я. Станицын. Молчалин прощается с Софьей.

К. С. Как?

Актеры задумались.

К. С. Вы же сказали, что, ожидая выхода, вы себе представляете, как проводите время с Софьей.

В. Я. Станицын. Представляю. Может быть, не так точно...

К. С. А может быть, надо не представлять себе, а делать, действовать так, вплоть до вы-хода на сцену?..

А. О. Степанова. Нам сделать все это?

К. С. Попробуйте. Примерьтесь около пианино. Вот только как быть с музыкой?

А. О. Степанова. Так, как играет Софья, я могу немного сама сыграть...

Степанова — Софья сидела за пианино и играла, правда, довольно робко, несложную мелодию музыкаль-ного дуэта Софьи и Молчалина. Станицын стоял напро-тив нее и, прижав губы к флейте, беззвучно имитировал игру на флейте. Через пятнадцать-двадцать секунд они перестали играть. Станицын подсел к Степановой на ни-зенькую скамеечку для ног и нежно взял ее руку в свою. Подержал, вздохнул, прижал к сердцу. Степанова отве-тила ему тоже вздохом...

А. О. Степанова. Все, Константин Сергеевич?

К. С. Как — все? Вы же не провели на свидании и одной минуты.

В. Я. Станицын. Неужели? А нам казалось, что мы бесконечно долго все это делали...

К. С. Это не так просто — просидеть всю ночь вдво-ем в комнате двум молодым лю-дям. Вы делаете только то, что указано у Грибоедова... Но неужели вы думаете, Молчалин может шесть часов простоять или просидеть около Софьи? Да он весь одеревенеет, у него

сведет ноги. То же относится и к Софье. Значит, они уже научились разыгрывать друг перед другом целые любовные пантомимы. Этого требует физика — жизнь их тела. Не подумайте, что я намекаю на нечто вроде любовной игры. Конечно, нет. Даже сейчас, когда я смотрел вашу крошечную сценку, Виктор Яковлевич, по-моему, непроизвольно для той эпохи “мял”, если можно так выразиться, руку Софьи в своих руках. Софья этого бы ему никогда не позволила.

О чем я говорю? О целой симфонии действий и того и другого в течение этих утомительно-страшных часов для Молчалина... Ведь он уже пять ночей не спит! Ей-то хорошо! — бросает он тоскливый взгляд на дверь Софьи. Она, расставшись с ним в шесть утра, уляжется спать до двенадцати, а он иди в семь-восемь к Фамусову. Фамусов — старик, ему не спится, рано встает!..”

После долгой работы над этюдом ночного свидания и создания “целой симфонии действий” Станицын заметил, что “на месте Молчалина с ума можно сойти. Он, наверно, выходит из комнаты Софьи, как из бани”.

К. С. А разве вы когда-нибудь таким себя ощущали, выходя на сцену?

В. Я. Станицын. Нет, я просто старался выйти потихоньку, чтобы не шуметь, спрятаться обратно, если кто-то кроме Лизы находится в комнате. Мы ведь могли слышать чей-то голос. Но таким я себе Молчалина не представлял.

К. С. Видите, вот вам, как актеру, уже подарок! От точного исполнения линии физических действий в комнате вы заново подойдете к образу Молчалина. Наверно, найдете много новых черт его характера. А это еще только начало пути по линии перевоплощения в образ.

А. О. Степанова. Боже мой! Значит, мы выходим на шум Лизы совершенно измученные ночными “вариациями”, как вы назвали наши взаимные “любовные” перипетии, Константин Сергеевич?

К. С. Да, работа у Молчалина и Софьи нелегкая. Трудно было соблюдать любовный стиль того времени”^[1].

Такого же рода “закулисные” этюды проделывал и Лужский—Фамусов, которому не спалось в это утро, и Чацкий—Качалов, подъезжавший в это время в ки-битке к фамусовскому дому. Да и могли ли исполнитель роли Чацкого выйти на сцену по-человечески, а не по-актерски, не ощутив всего, что предшествует этому выходу? Ведь он не просто зашел в гости к знакомой де-вушке, а, “звонками только что гремя и день и ночь по снеговой пустыне”, спешил к ней “голову сломя”. И Станиславский ставил вопрос: как же Чацкий вошел или, вернее, ворвался в дом Фамусова, после того как вылез из саней? Какие он должен был совершить действия, прежде чем открыть дверь в комнату Софьи?

В его записках по работе над ролью мы находим подробное описание этого момента закулисной жизни Чацкого, которое дает ясное представление о том, какой тщательности разработки “закулисных” действий требовал от актеров Станиславский.

Но “закулисная” жизнь роли не ограничивается ее прошлым. Она не может обрываться и между выходами актера на сцену. Характерно, что в своих режиссерских планах Станиславский не только подробно разбирает настоящее и прошлое пьесы, но уделяет большое внимание и тому, что произошло с действующими лицами между актами. Если же пренебречь этими закулисными моментами, то не образуется непрерывной линии жизни образа, а лишь ее пунктир, состоящий из отдельных разрозненных отрезков.

Чтобы приблизиться к пониманию сквозного действия, надо прежде всего ощутить непрерывное течение жизни роли и особенно того дня, в котором застают актеров сценические события. Иногда эти события растягиваются на много лет и даже десятилетий, как, например, в пьесе Островского “Без вины виноватые”, иногда ограничиваются одним днем, как в “Женитьбе Фигаро” или в том же “Горе от ума”.

Станиславский требовал от актеров, чтобы они точно знали линию своего дня по часам, чтобы они приносили с собой на сцену прожитую жизнь и, уходя со сцены, хорошо знали бы, что их ожидает. Репетируя, например, “Таланты и поклонники”, он предлагал исполнительнице роли Негиной А. К. Тарасовой составить точное расписание ее сценического дня.

— Утром у вас большая репетиция всей пьесы,— подсказывал он ей,— вечером будет

вторая и последняя.

В промежутке между ними нужно найти место, чтобы заехать на примерку к портнихе, потому что платье для бенефиса еще не готово, подучить текст роли и успеть пообедать. Все это нужно не для натурализма, а для ощущения сквозного действия и верного ритма. Вот вы забежали домой пообедать, нагруженная покупками, а тут сидит поклонник, важный господин, которого нельзя просто выгнать, а приходится выслушивать его болтовню и отвечать на его оскорбительные предложения.

Все внимание актрисы направлено на неотложные закулисные дела, а посетитель, с которым она вынуждена поддерживать разговор, мешает ей. Совершенно иное дело, если актриса, не создавшая себе никакой закулисной жизни, вышла на сцену, чтобы провести диалог с посетителем.

— В первом случае она пойдет от жизни,— говорил Станиславский,— во втором — от театра со всеми его условностями.

Бывают закулисные события, которые для создания жизни роли важнее тех, что происходят на сцене. Они накладывают отпечаток на все дальнейшее поведение актера. Обратимся снова к “Горю от ума”. При исполнении третьего акта от внимания актеров и зрителей нередко ускользает факт нового любовного свидания Софьи с Молчалиным. Оно затянулось настолько, что хозяйка даже не вышла встретить гостей, за что и получила от графини-внучки колкое замечание “*Jamais trop diligente vous nous donnez toujours le plaisir de l'attente*” (“Вы не торопитесь и всегда доставляете нам удовольствие вас ожидать”). Между тем именно это свидание, которому невольно мешает Чацкий, подготавливает ее окончательную ссору с ним и придает Молчалину ту развязную самоуверенность, которая привела его в конце пьесы к полному фиаско. Ожиданием этого свидания окрашен весь первый диалог Софьи с Чацким, а затем и Молчалина с Чацким. Оно имеет прямую связь и с заключительной сценой, когда уже сама Софья приходит на свидание к Молчалину.

Никакое фантазирование на тему прошлого образа и его закулисной жизни не может заменить действия актера в этюде, создающего то, что Станиславский называл реальным ощущением жизни роли. Этюды заполняют белые пятна в роли, углубляют ее предлагаемые обстоятельства, помогают стереть границы между сценическим и внесценическим бытием актера в образе.

Настоящее не может существовать, если оно не имеет прошлого. В равной степени оно невозможно и без прицела на будущее, без перспективы, которая влияет на поступки человека в жизни и актера на сцене. В само понятие действие входит не только его выполнение, но и определяющее его стремление к какой-то цели; иначе никакое действие осуществиться не может. Вот почему кроме знания прошлого своей роли актер должен по ходу работы постоянно уточнять все, что относится и к ее будущему, а на первых порах — к ее ближайшему будущему.

Поначалу Чацкий стремится увидеть Софью, которая была другом его детства. В этом его ближайшая перспектива. Затем его дружеская привязанность перерастает в любовь, и возникает новая перспектива: он уже готов посвятить себя Софье. В дальнейшем исполнитель роли Чацкого убедится, что его поступки определяются не только логикой влюбленного в Софью, но и логикой человека, влюбленного в свою родину, и эта вторая его страсть в конечном счете окажется сильнее первой. Но вопрос этот возникнет не сразу, а позднее, когда, все более углубляясь в роль, актеры дойдут наконец до понимания сквозного действия.

Заметим, что перспектива роли — еще не сквозное действие, а лишь первый шаг к его постижению. Нельзя форсировать определение сквозного действия, если дорожить естественной последовательностью овладения ролью, но ближайшую перспективу роли знать необходимо. Если же с самого начала потребовать от исполнителя Чацкого, чтобы он приходил в первом акте к Софье не только как влюбленный, но и как будущий декабрист, это значило бы произвести насилие над ролью. В комедии Грибоедова гражданский и нравственный облик Чацкого раскрывается постепенно, по мере столкновения Чацкого с фамусовским обществом, то есть развития сквозного действия пьесы. Но, приступая к роли, актер не может сразу охватить сквозное действие. Он будет руководствоваться ближайшей перспективой роли.

Софья, например, живет перспективой новых встреч с Молчалиным и готовится к ним. Но, кроме того, ей предстоит устройство бала, приглашение и прием гостей, отдача распоряжений по дому, забота о новом платье, модной прическе и т. п. События дня подсказывают ей и новые заботы: как усыпить бдительность отца, который следит за ней, как отделаться от ухаживаний Чацкого, как избежать сватовства Скалозуба.

Молчалин после утомительной бессонной ночи готовится к новому ночному “дежурству” около Софьи и с трепетом ждет разоблачения и гнева Фамусова, перед которым разыгрывает роль ретивого служаки. Он думает и о том, как угодить наиболее важным и влиятельным гостям, что необходимо ему для укрепления карьеры, как завязать интрижку с Лизой... А что означает его верховая езда, которая окончилась так бесславно? Уж, наверно, не спортом занимается Молчалин в этот хлопотливый день, а выполняет поручения своего шефа. Может быть, он должен был развезти фамусовским гостям последние приглашения?..

Сам Фамусов озабочен не столько подготовкой к балу, сколько решением судьбы дочери. Он обхаживает выгодного жениха Скалозуба, пытается оградить Софью от Молчалина, а потом и от Чацкого... После утреннего происшествия он еще более утвердился в своем намерении ускорить сватовство Софьи.

Все эти перспективы и стремления действующих лиц сталкиваются и переплетаются между собой, приобретая по ходу развития сценических событий новые оттенки и направления. Именно с этого и следует начинать работу по нащупыванию сквозного действия, определяя ближайшие цели действующих лиц, чтобы обнаружить со временем и цели более отдаленные.

Необходимо подчеркнуть, что пока речь идет исключительно о перспективе роли, а не перспективе актера, с чем мы столкнемся лишь на более поздней стадии работы. Иными словами, исполнитель Чацкого, определяя ближайшую перспективу роли, не должен принимать в расчет того, что произойдет с ним впоследствии как с действующим лицом. Пусть, например, он подойдет к началу второго акта с перспективой жениться на Софье. Дальнейший ход событий подскажет ему и нечто иное, чем он полон по возвращении из-за границы и чем поступиться не может, даже если это связано с потерей любимого человека. Постепенно, исследуя все новые факты пьесы, возникающие в третьем и четвертом актах, актер откроет для себя и другую, более широкую перспективу роли, которая по-новому окрасит его поведение и в первых двух актах. Точно так же исполнитель Фамусова поймет, что для него важно не столько устройство судьбы дочери, сколько общественное мнение, олицетворенное в образе княгини Марьи Алексевны. И самый выбор жениха делается им с точки зрения этой конечной перспективы, а не с точки зрения счастья Софьи и ее личных склонностей. Но к этой конечной перспективе надо уметь подойти естественным, органическим путем, не перескакивая в работе через обязательные промежуточные ступени.

Прицел на сверхзадачу

Разведка пьесы действием, изучение себя в обстоятельствах роли помогают накопить живой чело-веческий материал для создания образа. Фабульная схема произведения все более насыщается личным жизненным опытом самого актера, наблюдениями окружающей его действительности. День за днем раскрываются все новые факты и углубляются обстоятельства жизни действующих лиц, выясняются их намерения и стремления, уточняются действия.

Но как бы ни были правдивы и достоверны отдельно взятые действия, они не свяжутся поначалу в единое целое, не создадут художественного образа. Это всего лишь заготовки, разрозненные части часового механизма. Чтобы привести их в движение, надо собрать их и завести пружину. Где же скрывается эта пружина в драматическом произведении? Как найти ту связующую нить, на которую нужно нанизать отдельные бусинки, чтобы образовалось ожерелье? Постановка этих вопросов и есть первый шаг к постижению сверхзадачи и сквозного действия роли и всего будущего спектакля.

Идею пьесы часто пытаются обнаружить в высказываниях действующих лиц. Некото-

рые драматурги поль-зуются таким приемом: главная мысль автора, точно мораль в басне, под занавес высказывается кем-нибудь из персонажей. Так, в заключительном куплете воде-ви-ля исполнители обычно объявляют публике, что они, предположим, хотели высмеять по-рок и прославить доб-родетель, и т. п. У Островского иногда мораль, выра-женная в назва-нии пьесы, произносится кем-нибудь из действующих лиц в виде поговорки, например: “Прав-да — хорошо, а счастье лучше”, или “Не все коту масле-ница”, “Бедность не порок”, “Не в свои сани не са-дись” и т. п.

Однако такой прием всего лишь частный случай в драматургии. В большинстве же слу-чаев бесполезно искать авторскую мысль в высказываниях персонажей или в названии пье-сы. Что раскрывают, например, та-кие названия, как “Женитьба Белугина”, “Дядя Ваня” или “Гамлет”, “Двенадцатая ночь”? В монологах Чац-кого выражены многие мысли Грибоедова, но еще Пушкин заметил, что автор умнее своего героя. В жи-тейском смысле Чацкий посту-пает даже неразумно и как влюбленный и как свободомыслящий человек, бесплодно убеж-дающий своих собеседников в том, чего они понять не в состоянии. Следовательно, нельзя ото-ждествлять Чацкого с его создателем — Грибоедовым. А есть произведения, вроде гого-левского “Ревизора”, вообще не имеющие положительного героя, который мог бы высказать позитивные мысли автора.

В сценическом искусстве идея раскрывается в собы-тиях, в борьбе, в сложном взаимо-действии образов. На это и следует в первую очередь направить внимание. Чтобы понять идею пьесы, надо нащупать главный узел борьбы. Для этого необходимо ответить на вопрос: что же происходит в пьесе, каково в ней глав-ное событие? Определить главное событие— это значит охватить произведение в целом, понять основной драматургический конфликт, то есть борьбу сквозного и контрсквозного действий, что в свою очередь приводит к осознанию сверхзадачи, конечной идейно-творческой це-ли, ради которой ведется эта борьба. Следова-тельно, определение главного события пьесы непосредственно связано с трактовкой произ-ведения и любая неточность или ошибка может ослабить и даже исказить идейное звучание спектакля. Сошлемся в качестве примера на по-становку трагедии “Ромео и Джульетта” на сцене одного из наших театров. Создатели спектакля решили, что идейный смысл произве-дения достаточно ясен и можно, не производя дополнительных изысканий, принять за сверхзадачу известный афоризм: “любовь сильнее смерти”. Но афоризм при всей его спра-ведливости мало что говорит актеру. Он слишком абстрактен, дек-ларативен и трудно пере-водим на язык действия. Кроме того, он допускает множество разных толкований и эмоцио-нальных оценок.

В спектакле была раскрыта большая сила любви, преодолевающая все преграды и даже страх смерти, на которую обрекают себя влюбленные, чтобы сохранить верность друг другу. Центральным событием спектакля стала трагическая гибель Ромео и Джульетты, предре-шенная всем ходом развития пьесы. Казалось бы, мысль о любви сильнее смерти была во-площена в сценическом действии, но пафос жизнеутверждения, свойственный творчеству Шекспира, оказался утерянным. При таком понимании главного события заключительная сцена тра-гедии приобрела мелодраматический характер. Подав-ленные обрушившейся на них бедой, виновники гибели Ромео и Джульетты изливали в слезах свое отчаяние. Особенно убивался монах Лоренцо, который инсцениро-вал смерть Джульетты, но пропустил момент ее пробуж-дения. Он буквально одряхлел на глазах зрителей.

Тягостная атмосфера финала спектакля заставила режиссеров усомниться в правильно-сти его решения. Стало ясным, что в определении сверхзадачи пьесы была допущена оши-бка. Путь к ее исправлению был неожи-данно найден при разборе поведения монаха Лоренцо. После генеральной репетиции исполнителю этой роли был задан вопрос, могла ли ужасная катастрофа засло-нить от него главное — огромную нравственную победу, которую он одержал над силами зла. Ведь он покрови-тельствовал влюбленным не только из личной симпатии к ним, но ради другой, более высокой общественной цели:

укрепляя узы любви Ромео и Джульетты, он хотел побе-дить смертельную вражду двух феодальных родов. Нрав-ственная идея, которой руководствовался в своих поступ-ках Ло-ренцо, идет от гуманизма Ренессанса и отражает мироощущение самого Шекспира. Лоренцо не смог пред-отвратить гибели двух прекрасных существ, но все же добился своего: любовь

Ромео и Джульетты одолела не-ненависть их отцов. Над трупами детей они клянутся уста-новить в Вероне вечный мир. Ценой огромных жертв любовь восторжествовала над ненавистью и мир при-шел на смену войне. Таков гуманистический смысл тра-гедии Шекс-пира.

Новое осмысление главного события изменило не только финал: по-иному зазвучал весь спектакль. Исчез-ли мелодраматические интонации, и более отчетливо предстала его жизнеутверждающая философская тема. Пьеса почти четырехсотлетней давности приобрела со-временное звучание, стала больше волновать актеров и зрителей.

Правда, не всякое драматическое произведение под-нимает большие социально-политические и философские проблемы. Однако в каждом из них заключена какая-нибудь нравственная идея, которая может быть либо из-мельчена, либо укрупнена сценической ин-терпретацией. Это зависит от прочтения пьесы и определения главного события.

Но определить главное событие бывает не так-то лег-ко. Возьмем для примера комедию Гольдони “Хозяйка гостиницы”. В ней много действия, острых положений, курьезных недо-разумений, но никаких значительных со-бытий на первый взгляд не происходит. Ловкой, очаро-вательной трактирщице удалось обвести вокруг пальца своих знатных постояльцев, посмеяться над мужской самонадеянностью. Однако это раскрывает лишь линию поведения героини, но не говорит еще о главном событии пьесы.

Когда мы встречаемся с пьесой, где трудно опреде-лить главное событие, то к решению этой задачи можно подойти с другой стороны. Следует ответить на вопрос, в чем ее основ-ной конфликт? Какие силы вступают в ней в столкновение, в борьбу? Ведь если нет борьбы, то нет и сценического действия, а стало быть, и события. “Жизнь — непрерывная борьба,— одоление или пора-жение”— пишет Станиславский (т. 4, стр. 154). Значит, чтобы создать жизнь на сцене, надо прежде всего орга-низовать борьбу, которая является движущей пружинкой развития действия. Главное направление борьбы и помо-жет нам определить важней-шее событие.

В пьесе “Хозяйка гостиницы” завязывается несколько конфликтов, которые получают дальнейшее развитие. Один из них возникает в результате соперничества гра-фа и маркиза, домогающихся любви Мирандолины. Дру-гой—из их спора и соперничества с кавалером, что при-водит в конце пьесы к дуэли кавалера с графом. Слуга Фабрицио — четвертый пре-тендент на любовь Мирандо-лины—ведет борьбу со всеми ухаживающими за ней господами и особенно с кавалером, наиболее опасным со-перником. Кроме того, Фабрицио постоянно ссорится с Мирандолиной, которая дает ему слишком много поводов для ревности. Миран-долина же ведет одновременно ин-тригу со всеми своими поклонниками, уделяя особое вни-мание кавалеру, который не сразу признал ее досто-инства. В интригу вплетаются и другие действующие лица: приезжие актрисы, флиртующие с постояльцами, и слуги. Какой же из этих конфликтов — главный?

При первом знакомстве с пьесой можно прийти к выводу, что Мирандолина делает вы-бор между своими по-клонниками: она отвергает графа, посулившего ей бо-гатство, маркиза, предложившего ей дворянский титул, кавалера, в котором зажгла пылкую страсть, и отдает руку и сердце преданному слуге Фабрицио. Если так пе-ресказать содержание комедии, то главным конфликтом можно признать конфликт социальный: простая трактир-щица и ее слуга оказались победителями в борьбе с ти-тулованными претендентами и соперниками. Так тракто-валась эта пьеса во многих театрах. Но если более вни-мательно проанализиро-вать факты, выяснится, что Ми-рандолина вовсе не выбирает себе выгодного жениха или по-кровителя. Ее выбор в пользу Фабрицио уже предре-шен с самого начала пьесы, и все кокет-ство с постояль-цами вызывается другими причинами.

Обращает на себя внимание, что из всех конфликтов, завязанных в пьесе, наибольшее развитие получает столкновение между хозяйкой и кавалером. Мирандоли-на окружена по-клонением со стороны всех постояльцев и слуг. Но кавалер, убежденный холостяк и нена-вистник женщин, демонстративно унижает хозяйку, ведет себя с ней как с простой служан-кой, не обращая внимания на ее женские достоинства. С этого момента Мирандолина одер-жима одной мыслью — отомстить кавалеру за пре-зрение к прекрасному полу. Уже со вто-рой картины, где она приносит ему белье и завязывает с ним дружеские отношения, и осо-

бенно со второго акта, где угощает его обедом, главный интерес пьесы все более перемещается на взаимоотношения Мирандолины с кавалером. Она делает все возможное, чтобы влюбить его в себя, а затем отвергнуть, а он из женоненавистника постепенно превращается в страстного влюбленного.

Все остальные персонажи пьесы и возникающие между ними конфликты нужны лишь постольку, поскольку они помогают оттенить основной конфликт, раскрывающийся в упорной и тонкой борьбе Мирандолины с кавалером. Ее отказ от знатности и богатства и предпочтение, отдаваемое преданному слуге,— все это необходимо для характеристики Мирандолины и оправдания ее провокаций. Эпизодические роли двух пошловатых актрис введены автором в пьесу тоже не случайно — они по контрасту оттеняют нравственное превосходство Мирандолины. Даже влюбленный в хозяйку слуга кавалера нужен в пьесе не только чтобы подать вовремя обед, но чтобы способствовать обострению главной линии борьбы.

Все это станет особенно очевидным при повторных попытках рассказать содержание пьесы все более обобщенно, определяя каждое событие двумя-тремя меткими словами, и наконец кратко сформулировать то главное, что происходит в пьесе. Возвращаясь, например, к первому событию комедии, можно с уверенностью сказать, что главное в нем не конфликт графа с маркизом, а столкновение кавалера с Мирандолиной; все остальное лишь подготавливает или развивает этот конфликт. Публичное оскорбление, нанесенное ей кавалером, и рождение плана мести Мирандолины — вот завязка всей интриги. Уже со второй картины она начинает осуществлять свой коварный замысел: завоевывает вначале некоторое признание своих достоинств, потом ее отношения с кавалером из враждебных становятся дружескими, потом романтическими.

Пройдя по фактам пьесы и отделив важное от второстепенного, мы доберемся и до главного события, происшедшего в гостинице в этот бурный день, описанный драматургом. Простой трактирщице удалось отстоять свое женское достоинство и поставить на колени унизившего ее самонадеянного кавалера. Значит, не выбор мужа, а месть женщины определяет основной конфликт пьесы, тот драматургический стержень, на который нанизывается вся интрига.

Победа трактирщицы над знатым и самонадеянным постояльцем из частного случая превращается в некую мораль, имеющую обобщенный смысл. В пьесе, как полагал Станиславский, говорится не только о женщине — хозяйке гостиницы, но и о женщине — хозяйке нашей жизни. Поэтому мужское презрение к женщине жестоко мстит за себя. Так точное определение ведущего события естественным путем подводит нас к пониманию сверхзадачи пьесы.

В учебной работе особенно важно, чтобы поиски и определение главного события пьесы осуществлялись самими учениками под контролем и с помощью педагога, а не предлагались им в готовом виде. Не беда, если ответ родится не сразу: поиски самостоятельного решения — отличное средство анализа произведения, проникновения в его суть.

После того как ученики прошли пьесу по линии действия и ощутили себя в жизни роли, педагог ставит перед ними вопрос: какое событие, например, в “Горе от ума” является главным, вбирающим в себя все остальные? На этот вопрос последует множество различных ответов. Приведем наиболее характерные из них.

Среди учеников всегда попадают люди, рассудочно воспринимающие произведение искусства. На вопрос, что произошло в этой пьесе, они ответят примерно так: в ней послышался первый раскат грома, возвестивший приближение восстания декабристов. Таким ударом грома среди ясного дня прозвучала страстная проповедь Чацкого в обществе московских помещиков и чинуш, разоблачившая косность, лицемерие, бюрократизм и крепостничество.

— Может быть, это и образно и справедливо, но не конкретно,— замечает по этому поводу педагог.— А когда мы пытаемся выстроить здание спектакля, конкретность решения дороже красноречия. Речь ведь идет не о значении комедии, а о том, что произошло в фамусовском доме в день, описанный драматургом.

— В этот день произошло не одно, а множество событий,— говорит ученик.— Три

свидания Софьи с Молчалиным, внезапный приезд Чацкого, его объяснения в любви и пламенные обличительные речи, появление в до-ме будущего жениха Софьи — Скалозуба, переполох в связи с падением Молчалина с лошади, бал в третьем акте и мнимое сумасшествие Чацкого, его ссора с Софьей и Фамусовым, бегство Чацкого из Москвы и многое другое.

— Вы перечислили много событий, но главного все же не назвали.

— Приезд Чацкого,— отвечает другой ученик.— Если бы он не появился в доме Фамусова, то не было бы и пьесы.

— Действительно, не будь Чацкого, то и пьеса была бы другой; но разве весь переполох в доме Фамусова произошел лишь оттого, что Чацкий приехал? Вероятно, не самый факт приезда гостя из-за границы имеет для пьесы решающее значение, а что-то другое?

— Не появление Чацкого, а его бегство из фамусовского дома,— говорит третий,— в этом главный смысл комедии и главное ее событие. Оказалось, что таким, как Чацкий, нет места в обществе того времени.

— Не Чацкий порвал с фамусовским обществом,— возражает четвертый,— а, наоборот, общество его отвергло, признало сумасшедшим и изгнало из своей среды. А произошло это на балу в третьем акте. Значит, бал и есть главное событие пьесы.

— Представьте себе,— замечает педагог,— что в одной из московских постановок “Горя от ума” вовсе не было бала на сцене. Гости Фамусова сидели за столом и на ухо друг другу сообщали сплетню о Чацком. Если спектакль мог состояться и без бала, то можно ли считать бал главным событием пьесы?

— Тогда не бал,— поправляется студент,— а сплетня о сумасшествии Чацкого, пущенная Софьей на балу, будет главным событием. Ведь именно здесь Чацкому был нанесен решающий удар.

— Чацкий не только жертва,— возражает его оппонент.— Он и сам наносит Софье сокрушительный удар, когда говорит в конце: “С вами я горжусь своим разрывом”. Главное событие произошло не на балу, а после разъезда гостей в последнем акте.

— Вы сейчас пытаетесь найти кульминационный момент в пьесе,— замечает педагог.— Такой подход не всегда себя оправдывает, потому что как в жизни, так и на сцене может быть не одна, а несколько кульминаций в развитии события. Какая из них важнее — это пока вопрос спорный.

— Чацкий потерпел неудачу в любви,— вступает в спор студентка.— Из-за этого он ожесточился, начал все и всех критиковать, что и привело его к разрыву с гостями и домочадцами Фамусова. Значит, главное то, что Софья отвергла любовь Чацкого. Сперва она делает это мягко, тактично, но так как Чацкий не очень сообразителен и мешает Софье в ее любви к Молчалину, то в конце концов приходится ей пойти на крайнее средство и назвать его сумасшедшим.

— В таком случае главное — любовь Софьи к Молчалину,— поправляет ее другая девушка.— Если бы не ее чувство, то не образовалось бы у нее такого острого конфликта с Чацким и пьеса пошла бы по другому руслу. Дочь сановника влюбилась в его секретаря — вот главное событие, которое разворачивается с самого начала пьесы и определяет ее развитие.

— Неужели весь смысл пьесы сводится к любовному треугольнику: Софья — Молчалин — Чацкий? — спрашивает педагог.— При чем же тогда все остальные действующие лица? А монологи Чацкого? Не следует ли их купюровать, чтобы не отвлекать внимание зрителей от главного? Разве роль Чацкого ограничивается только его борьбой за Софью?

— Конечно, нет,— заключают присутствующие.

— Чтобы докопаться до главного, определяющего идею пьесы события, посмотрим, с чего пьеса началась и чем она кончилась. Чацкий приехал в дом Фамусова как в родной дом, где встретил свою прежнюю любовь и лучшего друга Софью, а уехал из него как чужой и даже враг не только Софьи и Фамусова, но и всех их домочадцев и гостей. Что же произошло в промежутке между первым актом и финалом?

Из дальнейшего диалога педагога с учениками выяснилось, что происходило постепенное отчуждение Чацкого от той среды, в которой он вырос, и окончательное размежевание с ней в заключительных эпизодах пьесы. В решении этого конфликта возможны разные

акценты:

можно оценить его как изгнание Чацкого, как его поражение или как сознательный разрыв с воспитавшим его обществом, чтобы вступить в новую среду своих едино-мышленников (в некоторых постановках Чацкий недвусмысленно переходит в лагерь декабристов), наконец, как его нравственную победу. Это дело режиссерского и актерского истолкования пьесы.

Гончаров в статье “Милльон терзаний” утверждал, например, что “Чацкий сломлен количеством старой силы, нанеся ей в свою очередь смертельный удар качеством силы свежей”^[2]. Но при любой трактовке комедии мы не можем пройти мимо того факта, что Чацкий приехал как друг, а уехал из дома Фамусова как враг. Стало быть, на протяжении пьесы произошел разрыв Чацкого с фамусовским окружением. Разрыв этот образовался постепенно, но уже в первом его свидании с Софьей и Фамусовым наметилась трещина в их отношениях, которая со временем превратилась в непроходимую пропасть.

Таким образом, мы подошли к определению главного события “Горя от ума” и вытекающего из него основного конфликта произведения. Но это не есть еще сверхзадача будущего спектакля, а лишь “прицел” на нее, выбор направления, идя по которому мы будем все более приближаться к пониманию той конечной цели, ради которой драматург взялся за перо, а театр — за постановку спектакля.

^[1] Горчаков Н. М. К. С. Станиславский о работе режиссера с актером. М., ВТО. 1958, с. 110—116.

^[2] Гончаров И. А. Собр. соч., т. 6. М., Гослитиздат, 1960, с 375.

Оценка фактов и событий

В художественном произведении каждая его часть гармонически связана со всеми остальными, которые в совокупности составляют единое целое. Если на сцене происходят события, не объединенные общностью замысла, из них еще не сложится спектакль как целостное произведение искусства.

Чтобы пронизать сквозным действием все сценические факты и события, необходимо каждое из них оценить с точки зрения главного события, понять их место и значение в развитии конфликта пьесы.

Если вернуться к первой сцене “Ромео и Джульетты”, то теперь уже мало одной констатации факта, что на площади Вероны произошла драка двух семейств, приостановленная герцогом. Последовательное изучение фактов и определение главного события открыло перед нами перспективу развития трагедии. Мы можем теперь с уверенностью сказать, что уличная драка не просто жанровая сцена, характеризующая быт и нравы эпохи, а яркое проявление контрсквозного действия пьесы, вспышка непримиримой вражды, в атмосфере которой зародилась любовь Ромео и Джульетты.

Сценические события приобрели теперь более глубокий внутренний смысл, так как прояснилась их органическая связь с идейным содержанием произведения. Сейчас мы можем не только назвать факты и события, но и дать им оценку с точки зрения развития сквозного действия пьесы.

Как, например, оценить первое появление Фамусова и его встречу с Лизой? На основании авторской ремарки (Фамусов “жметя к ней и заигрывает”) некоторые режиссеры превращали эту сцену в эпизод ухаживания и чуть ли не насилия беззащитной девушки-служанки сладострастным барином-крепостником. Но имеет ли такая трактовка сцены связь со сквозным действием пьесы? Ведь это не “Сорока-воровка” Герцена и не “Тупейный художник” Лескова, где раскрывается тема бесправия крепостной девушки, попавшей в руки жестокого помещика-селадона. Ухаживание Фамусова за молодой служанкой не имеет в пьесе дальнейшего развития. Это всего лишь бытовой штрих, характеризующий ханжество Фамусова и сложность положения Лизы в доме. Но если идти по логике событий пьесы, то Фамусов зашел на половину дочери не ради ухаживания за служанкой, а для того, чтобы

узнать, что происходит в гостиной, откуда до-носятся звуки музыки, и чем занята его дочь в этот ран-ний час. Значит, главное для Фамусова не ухаживание, а разведка, направленная Лизой по ложному следу. В этом и заключается смысл эпизода.

Чтобы не ошибиться в оценке действий, нельзя терять прицел на сверхзадачу, который наметился в результате определения главного события пьесы. Если главным событием “Горя от ума” признать разрыв Чацкого с фамусовским обществом, то все остальное должно быть подчинено ему, подготавливать и раскрывать его.

Это в равной мере относится и к началу пьесы. Пусть никто из действующих лиц не предполагает о приезде Чацкого, не связывает с ним никаких расчетов. Пусть исполнители ролей Софьи, Молчалина, Лизы отдадут поначалу все внимание тому, как выйти из затруднительного положения, в которое поставило их затянувшееся ночное свидание; пусть постараются любыми средствами усы-пить подозрения Фамусова и ускользнуть от грозящего им разоблачения и возмездия. Это диктуется предлагае-мыми обстоятельствами пьесы и ближайшей перспекти-вой каждого из действующих лиц. Поэтому на первом этапе работы события первого акта (до появления Чац-кого) будут строиться исключительно на конфликте меж-ду Фамусовым и другими лицами, находящимися в заго-воре против него.

Но когда мы начинаем оценивать события с точки зрения сквозного действия и сверхзадачи, мы уже не мо-жем решать первую сцену вне главного конфликта пьесы. Все, что происходит в начале комедии, подготавливает ее сквозное и контрсквозное действие. Хотя Чацкого нет еще на сцене, но он как бы незримо присутствует среди оби-тателей фамусовского дома. Так, Лиза напоминает Софье о Чацком, которого она противопоставляет Мол-чалину и Скалозубу. Она оценивает поведение своей хо-зяйки как измену Чацкому, что вызывает бурный протест Софьи. Та в свою очередь доказывает, что, кроме детской дружбы, их ничто не связывало, а потому и нет основа-ний упрекать ее в измене. Но Лиза права по существу: роман Софьи с Молчалиным — это и обман отца, и одно-временно измена Чацко-му. При встрече Чацкого с Софь-ей прежние дружеские отношения не только не были вос-становлены, а, напротив, оказались окончательно нару-шенными. Между ними образо-вался барьер отчужденности, что еще больше разожгло любовь Чацкого, его стремление пре-одолеть все препятствия.

Конфликт Чацкого с Софьей, а затем и с Фамусовым постепенно перерастает в кон-фликт со всей фамусовской Москвой. Именно в этом связь первого акта с главным событием пьесы. Первая половина акта подготавливает и обостряет конфликт. Любовь Софьи к Мол-чалину и по-дозрения отца, заставляющие его форсировать сватовст-во Скалозуба,— все это делает крайне нежелательным присутствие Чацкого в доме. Он становится помехой в осу-ществлении их планов, что чрезвычайно обостряет борьбу и ускоряет развязку.

Конечно, та или иная оценка событий в пьесе не мо-жет быть рекомендована в качестве неизменного образ-ца. Она будет меняться в зависимости от понимания за-дачи спектакля, от индивидуальных склонностей испол-нителей и режиссуры. Мы указываем лишь принци-пы анализа пьесы и проведения сквозного действия, опира-ясь на метод Станиславского, но отнюдь не пытаемся предложить некий эталон постановки грибоедовской ко-медии.

Вспомним, что и Станиславский и Немирович-Данченко всякий раз подходили к поста-новке “Горя от ума” по-разному, по-новому оценивая факты и события пьесы. Нельзя пред-ставлять себе дело так, что они раз от разу лишь совершенствовали свое первоначальное по-нимание пьесы, хотя и это имело место. Трактовка спектакля в Художественном театре не могла оставаться неизменной на протяжении десятилетий, отмеченных величайшими соци-альными переменами. Идейный замысел постановки всегда зависит от конкретных историче-ских условий, в которых он создается, от общественных потребностей, на которые отклика-ется театр своим искусством.

Факты и события составляют объективное содержа-ние пьесы, но оценка их будет все-гда до некоторой сте-пени субъективна, так как творчество драматурга с это-го момента начинает соединяться с творчеством режис-сера, актера, художника и всех других создателей спектакля. Один и тот же факт можно оценить хотя и верно, но поверхностно, неинтересно — или же глубоко, оригинально, образно. Художник-реалист создает отоб-ранную, предель-но убедительную логику жизни на сцене, раскрывающую самую сущность явлений.

Станиславский всегда поражал тонкостью и глубиной проникновения в существо сценических событий. Самые обычные, казалось бы, житейские факты приобретали в его толковании новое, неожиданное звучание. Об этом убедительно рассказывает один из участников спектакля “Дни Турбиных” В. О. Топорков.

В пьесе М. Булгакова изображаются тревожные события гражданской войны. 1918 год. Киев. Остатки белой армии пытаются оборонять город от нашествия украинских националистов—петлюровцев. Понимая, что сопротивление бесполезно, полковник Алексей Турбин распускает своих подчиненных по домам. В доме Турбиных собираются растерянные офицеры, друзья семьи. Их встречает Елена, сестра Алексея и восемнадцатилетнего юнкера Николки, которые еще не возвращались после боя. Все с тревогой и нетерпением ждут их появления. Наконец раздается стук в окно. Офицеры выбегают из дома и вносят тяжело раненного Николку.

Сцена, в которой раненого Николку вносили в дом, была уже срепетирована. Она казалась исполнителям вполне оправданной и художественно убедительной. Актеры осторожно вносили раненого, укладывали его на диван, сохраняя при этом торжественную мрачность и сдержанность, приличествующую моменту.

В комнату входила встревоженная Елена. Увидев раненого брата, она схватывалась за сердце, металась по комнате, обращаясь ко всем с раздирающим душу воплем: “Где же Алексей?.. Убили Алексея!” Затем, осознав катастрофу, она истерически заливалась слезами, не слушая никаких утешений и оправданий, и рыдая произносила свой монолог.

Просмотрев репетицию, Станиславский сказал: “Вы играли чувства, играли свои страдания, а это неверно, мне нужно видеть событие и как в этом событии действовали, боролись люди — действовали, а не страдали. В том, что делали вы, нет подлинной логики, а значит, нет и правды. В жизни человек действует, а не демонстрирует свои чувства. Вы медленно вносите раненого и стараетесь показать свои тяжелые переживания по этому поводу, а на самом деле вы должны спасти раненого, вбежать в комнату, кое-как ухватив его, для того чтобы спасти, так как по городу уже разыскивают белых. Внося его, вы должны не знать, что с ним делать, куда положить. Мечетесь по комнате, в растерянности кладете его прямо на пол, потом соображаете, что нельзя его оставить на полу... Но куда положить? Из него хлещет кровь, все перепачкалось ею, боятся прикоснуться к чему-либо окровавленными руками; наконец решают все же перенести и положить его на диван, но диван загроможден подушками и всяким хламом. Надо все это разобрать, и все наперебой бросаются к дивану, мешают друг другу, нервничают, чуть не ругаются и т. д. и т. д. Видите, сколько тут дела. А вы так вносите его, как будто здесь хирургическое отделение, где все приготовлено для операции. А должна быть полная бестолковщина. До переживаний ли тут? И естественно, что шум, поднятый этой бестолковщиной, привлек внимание Елены и она выбежала из своей комнаты. Вы чувствуете, какой ритм в этой сцене? А вы начали играть ее в ритме торжественных похорон. Ну а дальше, что представляет собой дальнейшее развитие этой сцены? Вы играете сцену, в которой собрались милые, добрые, чувствительные друзья дома. Они вас утешают, бьются в истерике, рыдающую хозяйку дома, которую все очень любят. При этом сами вы льете слезы сострадания. Все это может быть и так, но само решение сцены бездейственно и сентиментально. Переведите в действие: здесь происходит страстный, горячий спор. Елена уверяет всех, что Алексей убит, а остальные яростно вступают с ней в пререкания, пытаются доказать ей, что этого не может быть. И когда Елена по ответу Николки убеждается в том, что она права, то даже с радостью какой-то—да, с радостью, не бойтесь этого — обращается ко всем:

— Ну, все понятно! Убили Алексея! (Видите, я права, а не вы!) — И торжествуя:— Я ведь знала, я чувствовала, когда он уходил, знала, что так кончится! (Видите, какая я догадливая!)

И вот теперь попробуйте успокаивать ее—не плачущую, не рыдающую женщину, а вот такую, которая при данных обстоятельствах улыбается! Да ведь к ней страшно подойти, невозможно, жутко. В следующий момент она, как это свойственно всем попавшим в несчастье, ищет виновников его и, как разъяренная тигрица, набрасывается на своих друзей, бросая им жестокие обвинения, требуя от них ответа:

— ...А вы, старшие офицеры! Старшие офицеры! Все домой пришли, а командира убили...— и дальше теряет сознание”.

Сцена получила, совершенно новое звучание, соответствующее сверхзадаче спектакля, и производила огромное впечатление на зрителя. Решение этой сцены, как и решение всего спектакля, замечает Топорков, “родилось у Станиславского из глубокого проникновения в пьесу, в сущность общественного конфликта, положенного в ее основу. Верный жизненной, конкретной исторической правде, он увидел в пьесе и стремился показать в спектакле несокрушимую силу пролетарской революции и обреченность всех тех, кто сопротивлялся ей, кто не мог понять закономерности и неотвратимости развития исторических событий. Поэтому в его художественный замысел входило намерение показать не просто драматическую ситуацию в семье белого офицера, а возможно ярче раскрыть типическую сущность этого события: растерянность, панику, моральный крах белого офицерства перед силой поднимающегося на борьбу народа”^[1].

Семейная трагедия Турбиных превратилась в спектакле Художественного театра в социальную катастрофу того класса, который сопротивлялся приходу революции в России. И дело тут не только в том, что Станиславскому удалось увидеть и раскрыть события пьесы в психологическом и социальном отношении глубже, интереснее, чем их увидели и трактовали другие участники спектакля. Его большой режиссерский талант опирался и на передовой, реалистический метод. Станиславский утверждал, что деятельность таланта не может быть плодотворной, если художник идет вслепую, если он беспечно относится к методу и технике своего искусства.

Создание логики действий роли

Создание логики и последовательности действий актера в роли является прямым продолжением работы по оценке и конкретизации сценических событий. Когда смысл события определился достаточно ясно, перед актером возникает вопрос: что же он должен сделать, как должен действовать на сцене, чтобы данное событие произошло?

Создание логики и последовательности физических действий роли Станиславский сравнивал с прокладкой железнодорожного пути, по которому будет от станции к станции двигаться поезд, приближаясь к конечной цели путешествия. Так и актер должен прочно утверждать тот логический ход, по которому будет развиваться его роль от одного события к другому, по направлению к сверхзадаче.

Если найденные им действия будут препятствовать осуществлению события или отвлекать от его внутренней сути, то, как бы они ни были ярки и увлекательны, их следует решительно отвергнуть. Иначе это исказит сквозное действие пьесы, а следовательно, и ее идейное содержание.

Приведем пример такого противоречия. В школе показывался учебный спектакль “Смешные жеманницы” Мольера. Двое молодых людей, чтобы проучить отвергнувших их жеманниц, подсылают к ним на свидание своих слуг. Слуги с успехом разыграли роли аристократов, и этого оказалось достаточно, чтобы завоевать расположение чопорных девиц. В конце комедии молодые люди застают своих слуг любезничающими с девицами, разоблачают обман и даже бьют для виду слуг, чтобы унижить своих возлюбленных. Но, увлекшись избиванием слуг, они разыграли не мнимую, а настоящую драку и тем самым извратили смысл пьесы: вместо того чтобы наказать зазнавшихся жеманниц, они наказали преданных слуг, с успехом выполнивших их поручение.

Поиски логики действия есть в то же время и процесс тончайшего анализа роли— анализа не рассудочного, холодного, а творческого, в котором участвуют ум, воля, чувство, вся духовная и физическая природа актера.

Овладеть логикой действия, как учит Станиславский, легче всего, отталкиваясь не от психической, а от физической природы действия, от “жизни человеческого тела”, которая более доступна, легче фиксируется, поддается контролю и воздействию со стороны нашего сознания. Предположим, исполняется эпизод встречи двух конспираторов на оккупирован-

ной врагами территории. Актер может поспешно войти, спасаясь от преследования, убедиться, что опасность миновала, отыскать нужного человека, поручить ему спрятать принесенные листовки, выслушать его возражения, переубедить и настоять на своем, успокоить его, затем спрятаться самому, чтобы переждать новую опасность, и т. п. Но исполнитель не в состоянии осуществить такую чисто психологическую партитуру действия: сперва испытать страх, спасаясь от преследования, а потом чувство товарищеской солидарности и симпатии к партнеру, рассердиться на него за отказ выполнить поручение и загореться патристическим пафосом, чтобы увлечь и убедить его, затем почувствовать удовлетворение от выполненного долга, благодарность к партнеру, снова испытать тревогу и т. п.

Ясно, что такая “партитура чувств” не может служить основой построения роли из-за своей неустойчивости и неопределенности. Она может лишь увести действие в сторону условного его изображения, толкнуть актера на опасный путь игнорирования самих эмоций. Подлинные чувства рождаются произвольно в результате органического и целесообразного выполнения физических действий. Разумеется, переубедить человека значит совершить не только физический акт. Без участия психики этого сделать невозможно. Но направлять внимание мы должны в первую очередь на организацию физического процесса убеждения, то есть на правильность взаимодействия с партнером, на яркость передаваемых ему видений, на перестройку его сознания и поведения. Ведь подлинные эмоции рождаются не от актерского самовозбуждения, а приходят через ощущения в результате правильной деятельности наших органов чувств. Даже процесс мышления актер должен сделать физически осязаемым, опираясь на конкретные образные видения.

Если же актер, минуя процесс оценки событий и создания логики физических действий, пытается сразу овладеть переживаниями или внешней характерностью роли, он теряет твердую почву и легко соскальзывает на путь изображения образов и страстей. Это часто уводит исполнителей в сторону от сквозного действия, ослабляет и искажает смысл события.

Таких примеров немало в нашей театральной практике. В одном из театров исполнялась трагедия Шекспира “Король Лир”. В первой сцене старый король решает сложить с себя управление страной и передает его дочерям. Старшим — Гонерилье и Регане, которые хитростью завоевывают его расположение, он отдает все свои владения, а младшую, Корделию, не пожелавшую льстить ему, лишает наследства и изгоняет из королевства.

Смысл события в том, что Лир совершил непоправимую ошибку, приняв показную любовь старших дочерей за настоящую и отвергнув искреннюю любовь Корделии. Чтобы это событие произошло, старшим дочерям надо действительно обмануть отца, а младшей — вызвать его раздражение своим упорным сопротивлением. Но исполнительницы Гонерильи и Реганы, зная, что им предстоит сыграть отрицательные роли, уже в первом разговоре с отцом проявили настораживающую заносчивость, давая всем своим поведением понять, что они отца не любят. Корделия же, наоборот, хотя и возражала отцу, но таким тоном, что проклятье отца и лишение ее наследства было совершенно неоправданным.

Такое “игнорирование образов” (по выражению Станиславского) исказило смысл сценического события, логику поведения действующих лиц.

Сценическое событие перестает развиваться, топчется на месте и тогда, когда логика действия подменяется игрой чувств, состояний. Предположим, что при первой встрече с Софьей исполнитель роли Чацкого, считая себя убежденным борцом против отживающего старого мира, начнет выказывать патристический пыл или играть страстного влюбленного, а Софья — изображать холодность и раздражение против него, зная заранее, что их отношения станут враждебными. Но ведь страстная любовь Чацкого, так же как и холодная враждебность Софьи, определилась не сразу, а лишь по ходу развития событий пьесы. И нам интересно проследить всю эволюцию их отношений — от романтической дружбы до пылкой любви у Чацкого и от сдержанной приветливости до нескрываемой ненависти у Софьи. Но выявить градации чувств можно только в действии. С этой целью надо выяснить все перипетии борьбы между партнерами в диалоге, чтобы после этого нащупать верную логику поведения каждого из них.

Станиславский часто говорил, что линия роли не может тянуться горизонтально, как панель, она должна представлять собой некую кривую, имеющую ряд подъемов и спадов и

переносящую нас с одного уровня на другой.

Следовательно, построение логики поведения актера в роли не может опираться на одну лишь интуицию. Оно требует глубокого понимания развития сценической борьбы, точного расчета выразительных средств, тщательного отбора действий и самих эмоций. Неправы актеры, которые говорят: раз это для меня органично — значит, верно. Поведение может быть органичным для исполнителя, но не для образа. Возможно, например, что, оказавшись в положении Отелло, актер не стал бы душить Дездемону, а потребовал бы от нее развода. Но Шекспир рассудил иначе. Стало быть, актеру надо уметь дотягиваться до масштаба страстей исполняемой роли, а не упрощать творческую задачу ради ложно понятой органичности. В конечном счете актер должен во-плотить логику действия роли, а не подменять ее своей.

Как же усилить интенсивность внутренней жизни образа, не нарушая в то же время верности органического процесса? Это достигается путем обострения предлагаемых обстоятельств и внутреннего ритма действий. Чтобы заставить актеров по-новому оценить обстоятельства пьесы, Станиславский нередко шел на преувеличения, на гиперболизацию сценической ситуации.

Н. М. Горчаков вспоминает, как однажды на репетиции первого акта “Горя от ума” Константин Сергеевич обратился к исполнительнице роли Софьи А. О. Степановой со словами: “Вам надо пережить несколько минут отчаянного страха, когда Фамусов застаёт вас с Молчалиным. Я не могу вас обвинять в том, что вы ничего не подготовили в себе, как молодая актриса, к этому моменту действия. Вы волнуетесь, отвечая на мои вопросы (Станиславский исполнял роль Фамусова.— Г. К.). Но это не то, что переживает Софья (а с нею Лиза и Молчалин) в эти минуты. Голова у вас не “кружится”. Вы дышите нормально, а Софья действительно “от испуга” не может перевести дух. Между тем текст роли, мысли, отношения и события пьесы и данного момента в сюжете вы понимаете отлично... все это вместе взятое вызывает в вас известное чувство — волнение. Но не той силы, не той насыщенности, не того темперамента, каким, по-моему, живет Софья в эти страшные для нее минуты”. И режиссер посоветовал актрисе предположить, что Фамусов застал ее с Молчалиным “в одной рубашке”.

Заметив на ее лице недоумение, он продолжал:

“Не раздумывайте, не рассуждайте, а отвечайте мне, как будто вы были бы сейчас здесь на репетиции сами почему-нибудь полурядеты”. После этого Станиславский — Фамусов “так неприязненно и так сердито” посмотрел на Софью и Молчалина, как бы уличая их в чем-то дурном, что А. О. Степанова на его вопрос: “И как вас бог не в пору вместе свел”, защищаясь от его чудовищных подозрений, невольно воскликнула: “Он только что теперь вошел!”^[2]

Внезапная резкость интонации, случайно возникшая у актрисы на репетиции, была впоследствии смягчена, но психологическая напряженность этого момента и активность обороны Софьи утвердились в партитуре спектакля.

Случай, рассказанный Горчаковым, типичен для режиссерской практики Станиславского. Ради укрупнения сценических событий и обострения действия он мог пойти на любое преувеличение предлагаемых обстоятельств, не боясь перехлестнуть где-то и через край.

— Заберитесь хоть раз на вершину дерева,— говорил он,— чтобы удобнее чувствовать себя на его середине. Подойдя к трудному моменту роли, не бойтесь в первую секунду даже наиграть,— чувство правды тотчас поможет вам убрать лишнее.

Станиславский не шел на упрощение логики действий образа ради сохранения органичности поведения актера. Такое осторожничанье ведет к притуплению остроты сценической борьбы, а следовательно, и идейного звучания спектакля; оно низводит художественную правду до степени житейского правдоподобия.

Но художественная правда уходит со сцены и тогда, когда актер, пренебрегая органичностью процесса, воспроизводит логику действия роли формально, подменяя эмоциональную насыщенность профессиональным умением и техническим расчетом. На этот ложный путь нередко толкает его не только отсутствие таланта, но и ошибочная методика работы. Актер пытается сразу действовать от лица образа, перескакивая через подготовительные ступени творчества.

В начале работы над ролью действия принадлежат самому актеру и осуществляются им исключительно от первого лица. В дальнейшем он все более овладевает логикой поведения действующего лица. Отобранная логика поведения принадлежит одновременно и актеру и образу. Действуя по-прежнему от первого лица, актер в то же время начинает действовать и от лица исполняемой им роли.

Проследим процесс создания логики действий, опираясь на опыт ученической работы над вторым актом “Хозяйки гостиницы”. Действие начинается с того, что кавалер Рипафратта обедает в своем номере. При открытии занавеса слуга приносит ему суп. Потом появляется хозяйка гостиницы Мирандолина, которая угощает его рагу собственного приготовления. К этому блюду подается бургундское вино, и, наконец, слуга приносит десерт. На протяжении всей сцены происходит обед кавалера.

Но совершенно очевидно, что Гольдони написал эту сцену не для того, чтобы показать, как обедает кавалер, а как он запутался в сетях, расставленных Мирандолиной. Обед не есть еще сценическое событие, но важный факт, предлагаемое обстоятельство, без учета которого нельзя правильно построить действие. С исследования этого факта и можно начать работу.

Если на сцене происходит обед, то исполнителям надо в совершенстве овладеть многими физическими действиями, которые связаны с этим фактом. Опираясь на опыт работы с воображаемыми предметами, они должны научиться приносить и ставить на стол полную тарелку горячего супа, раскладывать ложку, вилку, нож, нарезать и подавать хлеб, соль, перец, вино, убирать грязную посуду и т. п. Только овладев в совершенстве этими простейшими физическими действиями, слуга кавалера сумеет свободно вести диалог с хозяином, сервируя стол и подавая кушанья.

Еще больше физических действий, связанных непосредственно с обедом, выпадет на долю кавалера и Мирандолины. Надо не просто научиться подавать на стол и есть воображаемые горячие кушанья. В этих действиях важно найти нечто типичное именно для данного блюда, “спагетти” (длинные тонкие макароны) или рагу, чтобы по поведению актера было ясно, что он подает на стол и что ест, куда складывает обглоданные косточки от рагу, обо что вытирает засаленные пальцы и т. п. Если с самого начала работы пренебречь всеми этими “натуралистическими” подробностями, помогающими и актерам и зрителям поверить в правду происходящего, то потом, когда возникнут более сложные и увлекательные творческие задачи, трудно будет возвращаться к отделке всех этих вспомогательных физических действий.

Когда все элементарные физические действия, связанные непосредственно с самим обедом, будут отработаны, уместно уточнить вопрос: а что же произошло во время обеда? или иначе: что изменилось во взаимоотношениях действующих лиц и в развитии сюжета на протяжении этой сцены?

Предположим, мы уже выяснили, что главный конфликт комедии строится на борьбе Мирандолины за свое женское достоинство. Ее месть кавалеру за презрение к женскому полу осуществляется на всем протяжении спектакля. Но нас интересует теперь, что именно происходит в данной сцене в отличие от других? Быть может, то, что Мирандолине удалось вырвать любовное признание у человека, который еще утром так жестоко ее оскорбил? Как же ей удалось этого добиться и как протекала борьба между ними?

Чтобы разобраться в таком сложном действии и утвердиться в своих предположениях, целесообразно расчленить крупное событие на ряд более мелких составных частей или, точнее, эпизодов, проясняя одновременно логику и последовательность поведения каждого из участников сцены. Такая работа называлась прежде делением пьесы на куски. Сейчас мы избегаем самого термина “куски”, который невольно связывается с представлением о каких-то отдельных статических отрезках пьесы, оторванных друг от друга. В каждой, даже самой малой частице пьесы важно не терять ощущения непрерывно текущей жизни, борьбы. Поэтому такие понятия, как событие, эпизод, более точно определяют действительный смысл каждого отрезка пьесы, чем кусок.

Деление крупного события на составные части и выяснение логики сценической борьбы осуществляется всеми участниками сцены. Делать это в одиночку практически невозможно. Логика действий определяется и уточняется в живом взаимодействии партнеров.

Проследим, как протекала эта работа с учениками театральной школы.

Картина начинается с того, что кавалер Рипафратта расхаживает один по комнате с книгой в руках. Нам известно, что он уже собрался уезжать. Хотя во Флоренции у него есть и друзья и родственники, но он предпочитает целый день проводить у себя в номере гостиницы. Уж не ждет ли он нового посещения хозяйки, которую час назад приглашал зайти к себе, говоря, что “будет рад ее видеть”? Из предыдущей сцены мы знаем, что он уже не прочь завести с ней “интрижку”. “Я бы остановился на ней скорее, чем на какой-нибудь другой, чтобы слегка поразвлечься,— признается кавалер.— Но втюриться? Потерять свободу? Дудки! Дураки те, кто влюбляется в бабью юбку!” Значит, к началу второго акта кавалер не прочь “поразвлечься” с Мирандолиной, которая уже завоевала его симпатию, хотя отклоняет всякую возможность влюбиться в нее, может быть, потому, что уже начинает опасаться ее женских чар.

Тут все дело в том, как актер оправдывает для себя женоненавистничество кавалера. А его ненависть к наглому женскому кокетству совершенно очевидна из дальнейшей сцены с приезжими актрисами, с которыми он расправляется без всяких церемоний. Ясно также, что это большой себялюбец, больше всего дорожащий личной независимостью. И тем не менее каждый исполнитель этой роли может по-разному оправдать причину такого презрительно-высокомерного отношения к женщинам, в котором может скрываться и боязнь перед покоряющей силой их обаяния. В этом отношении интересно признание Станиславского в связи с его работой над ролью Рипафратта:

“Чтоб зажить, я стал искать общих с ролью элементов и сравнивать их с моими личными элементами,— записал он в своем блокноте. — ...Началось с женоненавистничества. Но я люблю женщин — и не мог найти в себе противоположного чувства. Стал вспоминать, кого из женщин я ненавижу. Вспомнил Ел. Георг., вспомнил вообще женщин толстых, назойливых, самонадеянных. В своих мыслях, про себя я их ненавижу, чувствовал озлобление, но стоит подумать о других — и все исчезает. И не смешно это было, а главное, не обаятельно. Мои строгие тона неприятны, сухи и в жизни.

Понял наконец, что из женоненавистничества не создам себе ни зерна, ни сквозного действия. Вернулся опять к своим элементам души. Я прежде всего добродушный и наивный, в вопросах любви — особенно. Думая и настраивая себя на добродушие, я почувствовал, что я скорее поддаюсь боязни женщины... Как будто что-то нашлось и стало смешно и местами тепло в душе. Я заметил даже, что пугливый, пронзительный взгляд в упор в глаза Мирандолины дает желаемое чувство комической боязни ее как женщины. Ожил немного” (т. 5, стр.521).

Немирович-Данченко “подошел к роли совсем с другой стороны,— продолжает Станиславский.— По его [мнению], кавалер просто не замечает женщин, пренебрежительно проходит мимо них. Он веселый, пьяный (немного), добродушный, глуповатый корнет (à la Гарденин). Быстро бросает слова — легкомысленный — и совсем не боится женщин. Он влюбляется, сам того не замечая, и попадает в капкан, катится вниз, без оглядки именно потому, что очень уверен в своей силе и ненависти к женщинам” (т. 5, стр. 523).

Итак, кавалер ходит по комнате с книгой в руках, но в чем же заключается его действие? Может быть, он ждет появления Мирандолины и свое действие маскирует чтением книги, которая менее всего его сейчас интересует. Но ожидание — большое, сложное действие, которое состоит из ряда мелких физических действий:

кавалер может прислушиваться к шагам в коридоре, поглядывать на дверь, обдумывать предстоящую встречу, рисовать в своем воображении самые соблазнительные сцены, торопить время (ему не сидится на месте), отвлекать себя посторонними делами.

Занятый своими мыслями, он не обращает внимания на слугу, который принес суп и поставил его на стол со словами:

— Ваша милость, если вам угодно, кушать подано.

На этом этапе работы от актеров еще не требуется точного знания текста. Мысли автора могут передаваться и своими словами. Но при описании сцены нам удобнее, забегая несколько вперед, опираться на текст самого Гольдони.

Этой репликой слуга переводит внимание кавалера на себя, приглашает его к столу. Из

дальнейшего диалога выясняется, что слуга не просто сообщает, что суп на столе, но, в отличие от прошлых обедов, подававшихся после других жильцов, сегодняшний обед подан раньше времени, и слуга, докладывая об этом, ждет одобрения хозяина. Как он будет это делать — зависит от его взаимоотношений с кавалером, которые необходимо точно определить, дополняя роль собственным вымыслом.

Из текста пьесы видно, что кавалер не церемонится со слугой и при малейшей оплошности ругает его последними словами. По-видимому, слуга кавалера, в прошлом простой деревенский парень, находится при нем на положении денщика, лакея, конюха, а при слуге — повара, прачки, судомойки, причем с хозяином он изысканно вежлив и осторожен, вероятно, опасаясь тумачков, которыми тот его награждает.

После приглашения к столу следует вопрос кавалера:

— Сегодня как будто обед подали раньше, чем обычно?

— В нашу комнату раньше всех, — хвастается слуга, одержавший победу над конкурентами, слугами других господ. — Синьор граф Альбафьорита кричал, чтобы ему подавали первому, а хозяйка велела нести прежде всех вашей милости.

Значит, кавалеру оказано предпочтение, и следующую реплику:

— Я очень признателен ей за внимание, — он произносит с расчетом на то, что его благодарность будет передана Мирандолине. Слуга понимает, что барин наконец оценил достоинства хозяйки, и старается утвердить его в этом мнении:

— Прекрасная она женщина, ваша милость. Сколько я встречал всякого народа — не видал хозяйки лучше!

Уловив особую, восторженную интонацию в реплике слуги, кавалер отрывается от супа и впрямую ставит вопрос: — *Она тебе нравится? Да?* — и слуга после не-которой заминки вынужден признаться, что неравнодушен к ней, но делает это так, чтобы не обидеть хозяйку:

— Если бы я не боялся сделать неприятность вашей милости, я бы пошел к Мирандолине в лакеи.

Кавалер убеждается, что у Мирандолины появился новый поклонник. И как может этот неотесанный болван разбираться в достоинствах женщины!

— *Дурак! Очень ты ей нужен!* — охлаждает кавалер пыл слуги, который, впрочем, не хочет сдаваться:

— *Такой женщине, как она, я готов служить как собачка.*

— *Черт возьми! Околдовала всех,* — соображает кавалер, начиная понимать серьезность грозившей ему опасности. — *Будет смешно, если и я поддамся ее чарам. Как бы не так!* — И он принимает решение: — *Завтра же еду в Ливорно,* — приканчивая при этих словах тарелку супа.

Что же произошло в первом эпизоде кроме того, что слуга подал, а кавалер съел первое блюдо? Что нового он вносит в линию жизни действующих лиц и их взаимоотношения? Чтобы ответить на эти вопросы, вспомним, с чего эпизод начался и чем завершился.

Началось с того, что кавалер ожидал новой, приятной для него встречи с Мирандолиной, а кончилось тем, что он решил порвать с ней всякие отношения и уехать “от греха подальше”. То ли в нем заговорил инстинкт самосохранения (“не желаю попасть на удочку, как попались другие”), то ли потеря всякого интереса к женщине, которая кокетничает без разбору не только с постояльцами гостиницы, но даже с их лакеями. Это дело индивидуальной трактовки образа кавалера. Но при всех возможных вариантах несомненно и обязательно для актера то, что под влиянием разговора со слугой он внезапно меняет свое решение и как бы возвращается вспять к исходному положению, с которого началась его роль (презрение ко всем женщинам). Это обостряет логику его борьбы с Мирандолиной, повышает интерес к новому ее появлению.

Вот содержание первого эпизода и то его решение, которое наметилось в результате работы со студентами. Весь дальнейший разбор сцены дается не в качестве образца для подражания, а чтобы на конкретном примере проиллюстрировать процесс определения эпизодов и нахождения логики действия. Разумеется, это не единственно возможное решение.

Мы выяснили, что большое сценическое событие состоит из ряда мелких событий или

эпизодов, каждый из которых представляет собой определенный этап борь-бы, имеющий свою логику развития, завязку, кульминацию и завершение.

В разбираемой сцене первым звеном в цепи развивающихся событий будет решение кавалера ехать в Ливорно (подействовало признание слуги) вопреки первоначальному намерению поволочиться за Мирандолиной. Это своего рода пролог к главному событию, которое начинается с появления Мирандолины.

Актеры обычно мало дорожат моментом появления на сцене нового действующего лица и установления с ним тех или иных взаимоотношений. Между тем взаимная ориентировка, прощупывание друг друга не только сценически интересны, но и необходимы для организации органического процесса взаимодействия партнеров.

Приотворив дверь, Мирандолина просит разрешения войти, надеясь, что кавалер обрадуется ее приходу. Ведь сказал же он при последнем свидании, что будет рад ее видеть. Она рассчитывает произвести эффект приготовленным по особому рецепту рагу. Но этот новый знак внимания хозяйки еще больше настораживает кавалера. Кроме того, он принял твердое решение не давать Мирандолине никаких поблажек и держать ее от себя на почтительном расстоянии.

— *Кто там?*— спрашивает он, делая вид, что не узнает хозяйку по голосу. Потом, взглянув на нее, знаком подзывает слугу.

— *Что прикажете?*— спрашивает слуга, делая движение к кавалеру.

— *Прими у нее из рук тарелку.*

Слуга не понимает нового проявления небрежности своего хозяина к очаровательной трактирщице, которую тот только что хвалил, но приближается к ней, чтобы выполнить приказ.

Мирандолина не ожидала такой встречи. Оскорбительное высокомерие кавалера заставляет ее снова насторожиться. Проще всего повернуться и с достоинством уйти. Но при этом пришлось бы отказаться от своего плана мести. Нет, любыми средствами надо задержаться в комнате кавалера и заставить его сменить гнев на милость. Поэтому после секундного колебания она отстраняет слугу:

— Простите, мне хочется иметь честь поставить ее на стол собственными руками.

— Чтобы смягчить кавалера, она готова на лесть, по добобострастие, что угодно, лишь бы не отступить от задуманного плана. На последних словах она делает движение к столу, но кавалер останавливает ее, несколько смягчая тон:

— Но ведь это не ваше дело.

Хозяйка почтительно задерживается на полпути, но, уловив перемену в интонации партнера, мягко возражает ему:

— *Ах, синьор! А кто я такая? Знатная дама, что ли? Не больше, чем служанка тех, кто живет у меня в гостиной.*

— *Какая скромность!* — замечает про себя кавалер, все еще сопротивляясь, но, по существу, уже уступая.

Это дает право Мирандолине поставить блюдо на стол (хотя по ремарке автора она делает это несколько раньше). Чтобы до конца оправдать свое поведение, она, пододвигая блюдо, вилку, хлеб, говорит ему:

— *По правде говоря, я охотно бы подавала сама всем. Но...*— тут возникает иронический жест по поводу тех других постояльцев, которые не умеют себя держать в надлежащих рамках,— *не знаю, понимаете ли вы меня? А к вам я прихожу без колебания, свободно, смело.*

Хозяйка снова пытается наладить непринужденную атмосферу. Она тонко льстит кавалеру и в то же время задевает его самолюбие, намекая, что он как мужчина ей не опасен.

— *Благодарю вас,*— отвечает он и, не желая поощрять ее на дальнейшую фамильярность, переводит внимание на принесенное кушанье.

Здесь можно остановиться, так как первый этап борьбы партнеров пришел к относительно завершению. Кавалер пытался отделаться от присутствия Мирандолины, но та сумела преодолеть сопротивление.

Нетрудно рассудочным путем определить в этом эпизоде действия каждого из исполни-

телей: оградить се-бя от влияния Мирандолины (для него) и добиться рас-положения кавалера (для нее). Но чтобы не только по-нять, но и ощутить логику физического действия всем своим существом, целесообразнее после предваритель-ного разбора сцены проверить ее на практике, в живом взаимодействии партнеров. Исполнительница Мирандо-лины должна испытать на себе, что значит преодолеть пространство от двери до стола, перебарывая сопро-тив-ление кавалера. Для этого важно, не раздражая парт-нера, убедить его, что у нее нет дру-гих намерений, как только услужить ему. Исполнитель же роли кавалера должен почувство-вать, что значит не подпускать к себе партнершу и в прямом и в переносном смысле слова, ничем, впрочем, не выдавая своего беспокойства по этому поводу и внимательно следя за ее поведением.

Преодоление сценического пространства при сопро-тивлении партнера и раскрывает смысл происходящего. Это та логика физических действий, которая фиксирует и раскрывает психологию действующих лиц. Осущест-вляется она не только телодвижениями, но и слова-ми, и слухом, и зрением.

Теперь посмотрим, что же произошло в этом эпизо-де с точки зрения развития сквозно-го действия? Упот-ребляя военную терминологию, можно сказать, что, пре-одолевая оборо-ну. Мирандолина завоевала плац-дарм для дальнейшего наступления. Важно только добить-ся от исполнителей, чтобы их борьба была не за-ученной, не показной, а внутренне оправ-данной, хотя ее ступени и должны быть заранее точно определены. Для этого нужны много-численные пробы, искания, совершен-ствование органического процесса.

Далее с переменным успехом происходит “дуэль” партнеров, в которой можно обнару-жить моменты от-ступлений и наступлений, нанесения ударов и отраже-ния их. Как и во вся-кой дуэли, партнеры должны преж-де всего внимательно следить друг за другом, учитывая малейшие изменения в поведении противника.

— *Что это за кушанье?*— спрашивает кавалер, под-нимая крышку судка и передавая ее слуге.

Слуга, стоящий наготове и ожидающий окончания обеда, после чего его накормят са-мого, сочувствует хо-зяйке и осуждает хозяина за слишком суровое с ней обращение. Время от времени он переглядывается с Мирандолиной, подбадривая ее. Хозяйка на ходу успе-вает пококетничать и со слугой (лишний поклонник ей не в тягость).

— *Рагу, которое я сама приготовила,*— отвечает хо-зяйка, найдя себе наподобие метр-дотеля место у стола, с которого можно наблюдать за клиентом, не раздражая его своим при-сутствием.

Аппетитный запах делает кавалера добрее, и, что-бы поощрить хозяйку, он снисходит даже до компли-мента:

— *Раз приготовили вы сами, наверно, будет хорошо.* Ага, кавалер делает ей новую уступку,— сообража-ет Мирандолина и тотчас переходит в наступление, по-сылая ему от-ветный комплимент.

— *Вы слишком добры, синьор. Я не умею толком приготовить ничего. А очень хоте-лось бы угодить тако-му кавалеру, как вы.*

Чтобы усилить наступление, она на этих словах по-вязывает кавалеру белоснежную салфетку, касаясь его шеи и ушей. Кавалер слегка ежится от ее “случайного” прикосновения. Нет, он, кажется, слишком далеко за-шел, когда начал расточать трактирщице любезности. Надо положить этому конец. И кавалер снова решает про себя:

— *Завтра же еду в Ливорно.*

Хозяйка же как ни в чем не бывало опять заняла свой пост за стулом кавалера.

Итак, он на одно лишь мгновение заколебался в своем намерении не переступить гра-ницы официальных отношений, но, почувствовав грозящую опасность, опять вернулся к прежнему решению — не задерживаться и, пока не поздно, спастись бегством.

Следующий эпизод начинается с новой попытки ка-валера отделаться от присутствия Мирандолины.

— *Если у вас есть дела,*— говорит он,— *не теряйте времени со мною.* (Иными слова-ми— я вас не задержи-ваю больше, можете идти.)

Мирандолина осторожно, чтобы не выдать себя, па-рирует его контрнаступление.

— Ничего, синьор. В доме достаточно поваров и слуг

При этом она словно благодарит его за заботу о се-бе. Но как оправдать свое дальнейшее пребывание здесь? Ага, выход найден: — *Мне было бы приятно слы-шать, что блюдо пришлось вам по вкусу.*

И это очень правдоподобное оправдание, потому что Мирандолина действительно отличная хозяйка и пова-риха и вправе отстаивать честь фирмы. Ну что ж, про-тив этого кавалеру трудно возразить.

— *Охотно скажу вам сейчас же.* (Чтобы; дольше вас не задерживать.)

И кавалер, знающий толк в еде, начинает пробовать изумительное кушанье, приготовленное специально для него. Он осторожно вынимает из миски и обгладыва-ет косточки ра-гу, после чего обсасывает пальцы, и все это со вкусом, оценив качество необыкновенного блю-да. Актеру здесь нельзя торопиться, чтобы подготовиться к совершенно непосред-ственному восклицанию:

— Прекрасно! Замечательно! Язык можно прогло-тить. Из чего это приготовлено?

Это оценка и вопрос гурмана-знатока. Выходит, что Мирандолина и в самом деле не-обыкновенная искусни-ца. Подогретая похвалой, Мирандолина начинает кокет-ливо хва-статься и говорить совершенно противополож-ное тому, что она только что говорила:

— У меня есть свои маленькие секреты... Эти руки умеют делать много хороших вещей.

И кавалер впервые замечает, что у нее красивые ру-ки, а Мирандолина, заметив, куда обращено внимание кавалера, не торопится их прятать, а, наоборот, дает возможность рас-смотреть. Вот-вот он схватит эти про-тянутые к нему руки и привлечет ее к себе. И он слегка взволнован этой возможностью, но... кажется, она опять заходит слишком далеко. Глаза ее улыбаются и как будто смеются над ним.

Чтобы слегка охладить свое волнение, кавалер при-казывает слуге:

— Подай вина!

Когда приказание отдается повелительным тоном, его надо тотчас же выполнять. Слуга хватая стоящую на буфете бутылку и направляется к столу. Но Миран-долина перехватыва-ет его движение.

— *Это блюдо, синьор, требует хорошего вина.* Опять она мною командует, соображает кавалер,— ну да ладно, пусть не думает, что я пью всякую дрянь, есть у меня и заграничные вина.

— *Подай бургундского!*

— *Вот это так!*— Она сама берет с полки замечен-ную ранее бутылку и уже без цере-моний подходит к кавалеру.

— *Бургундское — отличное вино. По-моему, из сто-ловых вин оно лучше всякого друго-го.*

Итак, кавалер хотел снова прогнать от себя опас-ную оболъстительницу, отделаться от нее, но ему это не только не удалось, а, наоборот, с помощью своего кулинарного искусства, тонкого знания вин и непринуж-денного кокетства Мирандолина полностью перехвати-ла инициативу разговора и стала хозяйничать за столом. Уж не собирается ли она командовать им так же, как другими своими поклонниками? Пора, пока не поздно, поставить ее на место, дать ей понять, что он видит ее насквозь. И вот кавалер решается ее проучить.

Казалось бы, первая его реплика похожа на комп-лимент, но это всего лишь маскиров-ка, уже со второй реплики начнется беспощадное разоблачение.

— *У вас отличный вкус во всем,*— замечает кавалер.

— *Да, правда. Я ошибаюсь не часто,*— отвечает она, не замечая иронии и намекая на то, что кавалер тоже пришелся ей по вкусу, в чем она готова признать-ся. Но тут следует ре-шительный контрудар:

— *Однако на этот раз вы ошиблись.*

— *В чем, синьор?*— Мирандолина застигнута врас-плох и еще не очень понимает ход мыслей и намерений кавалера.

— *Считая меня особенно достойным вашего распо-ложения.* (Иными словами: напрасно стараетесь, ничего у вас со мной не получится.)

Чем больше теряется Мирандолина, не зная, как себя вести, тем больше уверенности у

кавалера. Неужели у него хватило ума,— соображает Мирандолина,— чтобы разгадать ее тайный замысел? Вот-вот все ее усилия пропадут даром и сорвется план ее мести. Надо выиграть время. И она глубоко вздыхает, изображая крайнее огорчение и досаду:

— Ах, синьор кавалер!

Кавалер чувствует, что озадачил ее и задел за живое. Ободренный успехом, он еще активнее продолжает наступление:

— Что это значит? Что за вздохи такие? (Коли уж вы просчитались, то нечего разыгрывать обиду, как бы говорит он.)

— *Я скажу вам,*— отвечает Мирандолина так, точно ее глубоко задело замечание кавалера.— *Я внимательна ко всем, и меня огорчает, когда подумаю, что все сплошь неблагодарные люди.*

Мирандолина пытается отвести удар, но он не желает уступать, делая вид, что не понимает ее. Чтобы задеть Мирандолину сильнее, он звенит своим кошельком и говорит:

— *Я не буду неблагодарен.* (Иными словами — я щедро с вами расплачусь за хорошее обслуживание, но большего от меня не ждите.)

— *Вы ничем особенным мне и не обязаны,*— врет Мирандолина, стараясь задобрить кавалера.— *По отношению к вам я делаю то, что должна.*

— *Вовсе нет. Я отлично знаю...*— возражает кавалер.— *Не такой уж я неотесанный, как вы думаете.*— И, бросая кошелек на стол, добавляет: — *На меня вам жаловаться не придется.*

Мирандолина старается показать, как она глубоко обижена:

— Да нет же, синьор... Я и не думала...

Кавалер уверен, что ему удалось проучить ее, заставить раскаиваться в своем кокетстве, взять над ней верх.

Момент яростной контратаки кавалера и его торжество над Мирандолиной можно выделить в самостоятельный эпизод. При разборе сцены такое дробление пьесы на мелкие составные части помогает более детально ее изучению.

Впрочем, установить точную грань между двумя смежными эпизодами бывает трудно. Так и в данном случае — последняя реплика Мирандолины не только завершает собой предыдущую сцену, но и начинает новую. Ее мнимая беспомощность смягчает кавалера. В конце концов, можно ли осуждать женщину за то, что она обратила на тебя особое внимание? И чтобы избежать дальнейших тягостных объяснений и разрядить обстановку, кавалер предлагает тост.

— *За ваше здоровье!*— восклицает он, поднимая бокал и отпивая глоток вина.

Мирандолина мгновенно пользуется наступившим перемирием. Она слишком “глубоко оскорблена”, чтобы сразу принять его примирительный тост. Отвернувшись от кавалера, она из вежливости слегка приседает и подчеркнуто любезно говорит ему:

— *Покорнейше вас благодарю. Вы делаете мне слишком много чести.*

— *Превосходное вино,*— замечает кавалер, стараясь еще более разрядить обстановку.

— *Бургундское — моя страсть,*— отвечает Мирандолина, вызывая кавалера на новые уступки.

Несколько последующих реплик кавалера направлены на то, чтобы окончательно рассеять тучи, перебороть упрямство хозяйки и заставить ее выпить вместе с ним рюмочку вина. По существу, он задабривает ее, просит прощенья и наконец снисходит до согласия. По ходу последующего диалога кавалер приближается к ней с бутылкой в руках, старается привлечь ее внимание.

— *Не угодно ли?*— спрашивает он, указывая на бутылку.

— *Ах, нет, благодарю вас.*

— *Вы уже обедали?*

— *Обедала.*

— *Выпейте стаканчик.*

— *Я не заслуживаю такой любезности.*

— *Я предлагаю от всего сердца.*

— *Не знаю, что сказать...*— произносит она после некоторого колебания, проверяя ис-

кренность его слов, и наконец идет на примирение: — *Ну хорошо, я выпью. Вы очень любезны.*

В этом маленьком диалоге, так же как и во всех предыдущих и последующих, важно, чтобы актеры уме-ли перевести авторский текст на логику своего физи-ческого поведения на сцене; ведь слова возникают из потребности воздействовать на партнера. Поэтому, разо-брав текст, полезно временно оторваться от него и пере-нести все внимание на физические дей-ствия. Этот прием заставит партнеров более пристально следить друг за другом и находить новые тонкости поведения. В данном случае как заставить обиженную хозяйку быть снова любезной, принудить ее взглянуть на себя, чем вызвать ее улыбку, как приманить ее к себе поближе и т. п. Когда все физические приспособления будут исчерпаны, можно добавить к ним одну лишь интонацию. Ведь можно одними только междометиями привлечь к себе вни-мание, приласкать партнера, постараться смягчить его, Предложить ему что-либо и т. п. Точ-но так же можно одной лишь интонацией выразить обиду, протест, отклонить просьбу о примирении и наконец дать согласие на то, что предлагает партнер. И лишь после того как течение действия станет физически ощутимым, перейти к словесному действию, о чем будет рассказано в следующей главе.

В разбираемом нами эпизоде на первый взгляд про-исходит примирение кавалера с обиженной им Мирандолиной. Но так может думать кавалер. По существу же, Мирандолина, овладевшая собой после минутной расте-рянности, разыгрывая обиду, заставляет кавалера ухаживать за собой, подчиняет его своей воле и с этого момента уже не упускает более инициативу из рук. Она идет на примирение, чтобы восстановить пошатнувшуюся власть над ним и подготовиться к новому наступле-нию. Под видом шаловливой, дружеской шутки она де-лает новый смелый шаг к сближению с ним.

— *Поддай еще стакан,* — приказывает кавалер слуге.

— *Нет-нет,* — возражает Мирандолина, — *если позво-лите, я выпью из этого* (берет стакан кавалера).

— *Что вы! Я же пил из него!* — протестует, удер-живая стакан, кавалер. А Мирандоли-на со смехом (по авторской ремарке) вырывает стакан из его рук.

— *Ничего, ничего, выпью ваши остатки*

— *Ах, негодница!* — шутливо возмущается кавалер, подливая вино в стакан, и снова уступает ей, сдавая позиции.

После этого Мирандолине остается преодолеть еще одно препятствие — заставить ка-валера почувствовать, что перед ним не простая служанка, которую можно сделать предме-том развлечения и угощать остатками с барского стола, а женщина, требующая к себе вни-мания и уважения. В следующем эпизоде она вынуждает кавалера посадить ее за стол, как равную себе. Как же она этого добивается? После смелого демарша, который она только что провела, завладев стаканом кавалера, Мирандолина вдруг становится церемонной.

— *Уже давно, как я поела. Боюсь, не стало бы мне худо от вина.*

— *Пустяки,* — успокаивает ее кавалер, не подозре-вая, к чему клонится дело.

— *Вы не будете добры дать мне маленький кусочек хлеба?* (Иными словами: если уж хочешь меня угощать, то угощай как следует.)

— *С удовольствием. Пожалуйста.* — И кавалер дает ей хлеб.

Мирандолина делает вид, что ей очень неудобно сто-ять со стаканом в одной руке и хлебом в другой. Вот-вот вино прольется на ее белоснежный передник! Все это делается для того, чтобы вынудить кавалера на еще большее внимание к себе.

— *Вам неудобно? Не хотите ли присесть?*

— *Ах, что вы! Я не достойна такой чести.* (То есть сознаю свое неравенство с вами и не хочу вас ставить в затруднительное положение. Могут подумать, что вы за мной ухажива-ете, а ведь это вовсе не так!)

— *Глупости!* — протестует кавалер, — *Ведь мы од-ни.* — И бросает слуге: — *Поддай кресло.*

Слуга, который то появляется, то исчезает из ком-наты, с большим интересом следит, как развиваются отношения его хозяина с трактирщицей. Но такого успеха Мирандолины у своего хозяина он никак не ожидал.

— Должно быть, это перед смертью,— соображает он, перетаскивая стул.— Никогда не было с ним ничего подобного.

Чтобы набить себе цену и поощрить кавалера на дальнейшие ухаживания, Мирандолина вскользь намекает:

— *Не дай бог, узнают синьор граф или синьор мар-киз... Беда мне тогда.*

— *Почему это?*— недоумевает кавалер.

— *Сколько раз они предлагали выпить что-нибудь или съесть, и я ни разу не согласилась.*

— Ну, это понятно,— соображает кавалер, — они пытались ухаживать за вами, а я нет.

— *Садитесь, пожалуйста.*— Он подставляет ей стул.

— *Очень благодарна.*— Она садится на краешек стула и начинает макать хлеб в вино.

Кавалер хотел утвердить свое господство над Мирандолиной, отделаться от ее опасного влияния, а в результате сам же посадил ее за свой холостяцкий стол. Но это действительно может испортить его репутацию непримиримого женоненавистника. Поэтому незаметно для Мирандолины он задерживает слугу, принесшего стул, и внушает ему:

— *Послушай-ка! Не смей говорить никому, что хо-зяйка сидела у меня за столом!*

— *Не извольте беспокоиться,*— успокаивает его слу-га. (Разве он дурак!) И, отходя от кавалера, про себя добавляет: — *Вот так новости! Поразительно!*

После этого Мирандолина приступает к непосредственному осуществлению плана своей мести, и отсюда начинается уже новый этап в развитии действия. Все, что ему предшествует, только прелюдия перед нанесением решающего удара. Кавалер уже готов воспользоваться благосклонностью привлекательной хозяйки, чтобы поразвлечься с нею. Мирандолина же, продолжая тонко кокетничать с ним, вызывает кавалера на признание в любви, становясь полной хозяйкой положения.

Нетрудно убедиться, что довольно сложный психологический процесс борьбы Мирандолины с кавалером может быть сведен к ряду простейших физических действий: завладеть его стаканом, заставить подлить в него вина и предложить закуску, принудить кавалера подать ей стул, пригласить к столу и т. п.

А по линии кавалера: после некоторого сопротивления и колебания уступить ей свой стакан и подставить стул, задержать слугу и пригрозить ему, приготовить-ся к активному наступлению на Мирандолину и т. п. Такая цепочка простых физических линий постепенно сольется в одну непрерывную линию, и актеры будут все больше укрепляться в реальном ощущении происходящего.

Логика физических действий, выполняемых актерами, будет естественно тянуть за собой и внутренний, эмоциональный смысл происходящей борьбы. Ведь каждое из действий возникло от живых помыслов и стремлений исполнителей, оно было найдено в процессе их живого взаимодействия, порождено не только авторскими ремарками, но и эмоциональной памятью самих актеров. И если однажды найденные таким путем физические действия будут всякий раз выполняться не механически, а по существу, с внутренним оправданием и точным учетом поведения партнера, то они рефлекторно вызовут к жизни и весь породивший их психический комплекс, то есть соответствующие мысли, чувства и волевые позы.

Повторные переживания актера в роли могут быть и слабее и сильнее первоначальных — это, как говорил Щепкин, зависит от его внутреннего расположения и не поддается никакой точной регламентации. Но прочно зафиксированная, накатанная логика физических действий гарантирует, что во всех случаях актер будет играть верно. Если при этом не всегда явится истина страстей, то будет создано по крайней мере правдоподобие чувствований (по пушкинской терминологии).

К этому подводят актера техника и метод органического творчества.

[1] Т опорков В. О технике актера. М., “Искусство”. 1954, с. 28—31.33.

[2] Горчаков Н. Режиссерские уроки К. С. Станиславского. М., “Искусство”. 1950, с. 201—202.

Работа над словом

Наступает момент, когда все внимание следует перенести на словесное взаимодействие. Оттолкнувшись от авторского текста и пройдя через ряд этапов работы над ролью, актер снова возвращается к слову, которое становится ему все более необходимым.

Процесс постепенного освоения текста роли, превращения авторских слов в свои собственные происходит на всем протяжении работы. Ведь с самого начала мы извлекаем из пьесы факты, события, обстоятельства, действия и, стало быть, отрабатывая логику поведения актера в роли, мы тем самым подготавливаем и почву для произнесения заданных слов.

В какой же момент актер должен перейти от импровизированного к фиксированному тексту? Станиславский отвечал так: когда слова автора станут ему необходимы для действия и когда он сможет произносить их, не кривя душой, от первого лица, а не от лица воображаемой роли. На этот счет нельзя выработать точного графика; одно дело, когда это стихотворный текст классической пьесы, другое — если это хорошо знакомые, близкие слова в современной пьесе. Лишь бы чувство правды не позволяло актеру болтать слова роли механически, пока они еще не стали своими.

Как на пример такого развитого чувства правды в актере Немирович-Данченко ссылались на опыт работы М. П. Лилиной. На репетиции инсценировки “Дядюшкин сон” Достоевского она, произнеся с блеском монолог Карпухиной, повернулась и ушла со сцены, не сказав заключительной реплики: “Прощайте, Мария Александровна...” На вопрос, почему она это сделала, Лилина ответила, что еще не овладела этой репликой, а лгать не хочет.

Если актер не воспитан в таком тонком чувстве правды и может произносить на первой же репетиции любые слова, то никакой проблемы постепенного овладения авторским текстом перед ним, разумеется, не возникнет. Но в таком случае он легко становится докладчиком роли. Такое исполнение не обязательно должно быть грубым, примитивным. Опытный актер делает это тонко, правдоподобно, но тем не менее доклад роли остается докладом. Прекращается подлинное словесное взаимодействие и начинается обыгрывание текста, интонационное раскрашивание слов.

Говорят, что многие прославленные актеры начинали работу над ролью с заучивания и отработки авторского текста и достигали при этом блестящих результатов. Да и сейчас широко практикуется такая последовательность работы. Но ведь наша задача не в том, чтобы констатировать, что делается в большинстве театров, а чтобы изучить методику, предложенную Станиславским.

Можно по-разному подходить к роли, вопрос лишь в том, что выгоднее с точки зрения законов органического творчества, чтобы спектакль стал новым, живым художественным созданием, а не иллюстрацией литературного произведения. Да, в большинстве случаев работа ведется именно так: актер десятки, сотни раз повторяет текст, стараясь осмыслить его и найти наиболее выразительную интонацию. Но при таком подходе слова роли легко забываются, а интонации штамуются. После этого по-настоящему действовать словом, насытить его живым подтекстом почти невозможно.

Чтобы не засушить текста роли, Станиславский и предлагает начинать работу не с него, а с того, что его вызывает: с выяснения предлагаемых обстоятельств пьесы, логики действий и мыслей изображаемого лица. Поэтому после первой читки пьесы и выяснения ее сюжетных фактов Станиславский рекомендует отложить пьесу в сторону и не касаться ее до тех пор, пока не укрепится линия жизни человеческого тела.

Если не принимать во внимание редких исключений, актер, впервые познакомившийся с ролью, не может мыслить и чувствовать так же, как мыслил и чувствовал автор, написавший ее. У него своя логика поступков, свои эмоциональные воспоминания, свои видения жизни, отличные, а иногда и противоположные логике, эмоциональным воспоминаниям и видениям действующего лица. Поэтому, например, современному исполнителю роли Чацкого не так легко найти подлинную активность и пафос обличения по отношению к давно отжившим порядкам и уродствам крепостнического строя. От него далеки все эти знатные Несторы, фрейлины Екатерины Первой, развратные покровители муз, полуграмотные менторы, французики из Бордо и т. п.

Чтобы искренне увлечься ролью, актеру необходимо опереться на нечто более реальное и действительно пережитое им самим. И в современной жизни он мог встречаться с явлениями карьеризма, низкопоклонства, бюрократизма, лицемерия, благодушного отношения к уродливым пережиткам прошлого, что также может вызвать гневный протест и резкое обличение. Пусть предметом его насмешек и осуждения станут сперва совершенно реальные лица, с которыми он встречался в жизни, носящие другие имена и фамилии, чем современники Грибоедова, выведенные в комедии, но чем-то напоминающие их. Необходимо, чтобы исполнитель роли Чацкого нашел бы живой отклик в своей душе на то, что составляет сущность его героя, обнаружил бы в себе то, что действительно роднит его с ролью.

Но как же вести, например, работу над первым монологом Чацкого, не пользуясь текстом автора? Прежде всего надо понять и почувствовать, ради чего он произносится. Что должен сделать, как поведет себя актер в обстоятельствах Чацкого, если его дружеский порыв разбился о равнодушие и холодность близкого ему человека? Может быть, он начнет упрекать Софью или, чтобы не докучать ей, переведет разговор на другие темы, будет расспрашивать об общих знакомых, о московских новостях, вспоминать о прошлом? Или, желая пробиться к ее сердцу, начнет развлекать ее веселыми шутками, анекдотами, напоминать о прошлых проказах, об их детской влюбленности, об учителях и воспитателях, а может быть, заговорит с ней о любви? Все перечисленные действия есть в монологе Чацкого, но пусть актер, идя от жизни, попытается сам определить свое поведение в обстоятельствах роли. Его действия, а следовательно, и произносимые слова зависят ведь не только от него самого, но и от поведения Софьи. Если бы Софья, например, поцеловала Чацкого при встрече, как он просил ее, то, может быть, не возникло бы и монолога, а если бы не убеждала, что рада встрече с ним, то Чацкий, возможно, разбился бы и ушел, и т. п. Пусть актеры, идя от самой жизни, хоть немного поверят в правду своего поведения в обстоятельствах роли и живого взаимодействия друг с другом. После этого можно уточнить порядок действий и подсказать им ход мыслей.

Когда исполнитель роли Чацкого начнет вспоминать о прошлом, которое связывало его с Софьей, и поймет, что это делается не ради самих воспоминаний, а чтобы восстановить нарушенный с ней контакт, педагог может подбросить ему и тему для воспоминаний, например, о смешных воспитателях и учителях, которых они боялись, но подтрунивали над ними. Пусть поначалу это будет взято из личных воспоминаний о школьных годах: у исполнителя Чацкого они могут быть одни, у исполнительницы Софьи — другие, но во всех случаях — живые, взятые из жизни, а не сочиненные. Для актера это будет какой-нибудь Иван Иванович, старый учитель математики, напускавший на себя необыкновенную важность и то и дело попадавший впросак, или молодая легкомысленная учительница, которая сооружала на голове особую модную прическу, а школьники из озорства подстраивали им всякие каверзы. Пусть он так ярко восстановит все это в памяти, чтобы интересно рассказать партнерше, развить ее своими видениями. Если он справится со своей задачей, то легко подставить на место реального Ивана Ивановича грибоедовского ментора-немца, а на место кокетливой учительницы — легкомысленного Гильоме, но это будут уже не абстрактные неведомые имена, а живые лица, созданные одновременно и автором и актером.

Следовательно, по ходу овладения логикой действий актер будет произносить те слова, которые ему понадобятся для общения с партнерами. Вместе с уточнением действий уточняется и ход мыслей персонажа. Продолжая пользоваться своими словами, актер все более приближается к логике мыслей автора. И лишь когда логика действий и мыслей будет достаточно прочно усвоена, тогда только Станиславский предлагает перейти к работе над текстом роли.

“Только после такой подготовки мы вам торжественно вернули печатный текст пьесы и вашей роли. Вам почти не пришлось зубрить ее слова... Вы жадно схватывали их, так как авторский текст лучше, чем ваш собственный, выражал мысль или выполнял производимое действие... Что же произошло в результате? То, что чужие слова стали вашими собственными. Они привиты вам естественным путем, без насилия и только поэтому не потеряли самого важного свойства—активности речи. Теперь вы не болтаете роль, а вы действуете ее словами ради выполнения основных задач пьесы. Это как раз то, ради чего нам дается авторский

текст” (т. 4, стр. 272—273).

Выразительность сценической речи зависит не только от верного ощущения действия. При переходе к тексту возникнут и новые требования — это прежде всего забота о яркости и конкретности видений внутреннего зрения. Если сцена не ладится, то именно на них и следует в первую очередь направить внимание.

В. О. Топорков вспоминает, что, когда он работал со Станиславским в экспериментальном плане над комедией Мольера “Тартюф”, ему мучительно долго не давалась замечательная сцена Оргона с Дориной в первом акте: “Вернувшийся из деревни Оргон расспрашивает Дорину, какие события произошли в доме во время его отсутствия, и, выслушивая подробности ужасного заболевания своей жены, он неизменно задает один и тот же вопрос: “Ну, а Тартюф?”— и, несмотря на самые утешительные сведения о своем любимце, он то с тревогой, то со слезами умиления каждый раз произносит: “Бедняжка!” И так пять-шесть раз в течение сцены. Я чувствовал всей душой весь юмор и прелесть этой сцены,— пишет Топорков,— но передать его мне никак не удавалось. Сколько ни менял я различных вариаций в произнесении: “Ну, а Тартюф?” и “Бедняжка!”, фразы получались неживыми, не вплетались в изящное кружево монолога Дорины, повисали в воздухе, были тяжелыми и фальшивыми. Я сам себе не верил, приходил в отчаяние...

— Ну-с, что вам тут мешает? — спросил Константин Сергеевич, когда я беспомощно пролепетал ему эту сцену.

— Я не знаю, что мешает, но чувствую, что это никуда не годится. Понимаю, что сцена остроумная, изящная, а когда приступаю к ней, все получается тупо, коряво, неинтересно.

— Гм!.. Гм!.. Я думаю, что вы не то видите. Вы видите внешнюю сторону сцены, ее изящность, и хотите это сыграть, а вам надо направить “видения” в спальню жены, в комнату Тартюфа, то есть в те места, о которых вам рассказывает Дорина. Вы не слушаете ее. Старайтесь понять мысли партнера. Слушайте рассказ Дорины:

— Супруга ваша заболела...

Слушайте, и никаких движений ни рук, ни головы не надо. А вот глаз — верный ваш глаз, высасывающий от нее сведения.

— Изволь подробно все рассказывать.

Вы все делаете с паузочками через каждое слово. Все у вас на мускулах языка. У вас нет “видений”, вы не знаете своей спальни, а нужно знать ее до мелочей.

— Супруга ваша заболела...

Мысль ваша уже в спальне, где ночью в горячке лежит жена, никто в доме не спит, все суетятся. Это надо увидеть. Послали за доктором, несут лед, шум, беготня... Но позвольте, ведь там, на пути к спальне, келья Тартюфа, где он общается с богом, ему мешали молиться, и уже забыта жена, забыто все на свете — скорее узнать, что же с Тартюфом.

— Ну, а Тартюф?

Вот что вам нужно тренировать. Не думайте о том, как произнести свои слова, а слушайте, внимательно слушайте Дорину и соображайте, что при таких обстоятельствах могло случиться с Тартюфом. На наш вопрос: — Ну, а Тартюф? — Дорина отвечает:

...Две куропатки съел, И от баранины немного-то осталось...

Боже мой! До чего же человек измучился за ночь, раз у него появился такой необыкновенный аппетит:

— Бедня-ж-ка!

Вы слушайте ее и делайте свои предположения—те, которые не написаны в тексте, но результатом которых является текст”[1].

Обострение и конкретизация видений внутреннего зрения порождали у исполнителей яркость и многообразие интонаций, создавали напряженность словесной борьбы в диалогах, что раскрывало комизм сцены. В этом главный секрет словесного взаимодействия и выразительности сценической речи.

Но есть и другая сторона речевой выразительности — внешняя техника, которая должна постоянно поддерживаться и совершенствоваться не только на тренировочных занятиях по голосу, дикции, логике речи, но и на занятиях по мастерству актера при работе над этюдом, отрывком и пьесой.

Когда на сцене происходит не притворная, а подлинная и притом активная словесная борьба между партнерами, то и речь становится более внятной, а интонации — разнообразнее. Существует, однако, и обратная связь: ясно выраженная мысль, хорошая дикция, верно найденная интонация способны в свою очередь укрепить и обострить внутреннее действие. Станиславский широко пользовался и этим законом словесной выразительности в работе с актером, уделяя огромное внимание дикции, логике, ритмике и мелодике речи.

Если монолог Дорины строится на противопоставлении видений того, что происходило с Эльмирой и с Тартюфом (она больна, не ела, не спала, а он здоров как бык, ел за двоих и спал беспросыпно), то и интонации в рассказе должны быть противопоставлены друг другу. Чтобы выразить сочувствие к несчастной хозяйке и презрительную иронию к проходимцу Тартюфу, актриса Бендина пользовалась контрастными ритмами, тональностями, различными голосовыми регистрами при переходе от одной картины к другой.

Смена интонаций особенно необходима в диалоге, где каждая новая реплика опровергает предшествующую, где мнение одного противопоставляется мнению другого. Диалог не есть говорение слов по очереди, учил Станиславский, а словесная борьба, где сталкиваются не только мысли, но и интонации. Если борьба интонаций не возникала сама собой от верно понятого действия и точных видений, он нередко применял и обратный ход, идущий от логически правильного построения речи, от знания ее законов.

Однако прямое обращение к интонации требует большого умения и осторожности. Если интонация внутренне не подготовлена, она легко может стать формальной, привести к образованию речевого штампа. Это особенно опасно при обращении к образно обобщенному, поэтическому языку, далекому от обыденной, бытовой речи. Когда, например, молодые актеры пытаются овладеть текстом шекспировских ролей на основе одних лишь законов речи, не утвердившись как следует в логике действия, их тянет на ложный пафос и декламацию, от которых впоследствии нелегко освободиться.

Для примера сошлемся на учебный спектакль “Ромео и Джульетта” в Оперно-драматической студии, который осуществлялся под руководством Станиславского. В сцене прощания на балконе (третий акт) между Джульеттой и Ромео происходит следующий диалог:

Джульетта Куда же ты? Далек еще рассвет.

Не жаворонка пение смутило
твой чуткий слух, но трели соловья.

На дереве гранатовом всегда
поет он по ночам, поверь мне, милый.

Ромео

Нет, жаворонок это, вестник утра.

Недаром луч зари румянит тучи,
и догорают в небе свечи звезд.

К нам из-за гор крадется день веселый.

Я должен торопиться, чтобы жить,
не то грозит мне смертью промедленье.

Что же происходит в этом диалоге с точки зрения логики физических действий? Ромео заметил первые признаки утра и торопится уйти, чтобы его не схватила стража. Боясь потерять возлюбленного навсегда, Джульетта пытается удержать его, вернуть в комнату. Ромео настаивает на своем, Джульетта сопротивляется.

Джульетта То не заря, то отблеск метеора,
который должен путь твой освещать
до Мантуи...

Она отвергает все его доводы и умоляет остаться. Не в силах противиться ей, Ромео сдается, идя заведомо на смертельный риск.

Ромео

Пусть будет так. Желание твое
исполню свято. Этот серый свет
не свет зари, но лунное сиянье.

Пусть раздается жаворонка трель,
она не разорвет нам свода ночи.
Я остаюсь! Пускай приходит смерть,
мне все равно. Для нас еще не утро.

Ромео возвращается. Тогда, осознав опасность, Джульетта преграждает путь, гонит его прочь.

О нет, настало утро. Уходи...

Что заставило Джульетту так резко изменить свое поведение? Быть может, она увидела внутренним зрением, как его схватила стража и бросила в тюрьму, как его ведут на эшафот и т. п. А увидев все это, она не остановится ни перед чем, чтобы спасти ему жизнь. Пусть исполнительница роли сама решит, что испугало ее, и, не связывая себя поначалу стихотворным текстом, выскажет все, что откроется ее “духовным очам” и что составляет подтекст диалога. Пусть осуществит все действия, подготавливающие слова.

Диалог разработан Шекспиром настолько пластически рельефно, что может быть воплощен и без слов, одними только физическими действиями. Недаром же он и в балетном спектакле производит большое впечатление. На эту физическую сторону поведения и было переключено внимание студийцев, которые пытались начать работу с заучивания авторского текста.

Чем больше они углублялись в смысл сценического события, тем точнее и тоньше становилась логика их поведения. Ясно, что здесь происходит не обычное расставание влюбленных, а прощание, быть может, навсегда, двух людей, которые не могут друг без друга жить. Их прощание окрашено предчувствием неотвратимой катастрофы. Значит, это не просто любовная сцена, а сцена трагическая.

Точная оценка события, поиски верной логики физических действий и попытка оправдать их личными эмоциональными воспоминаниями порождают множество мыслей и видений. “Имейте в виду,— говорил Станиславский,— что человек высказывает лишь десять процентов того, что гнездится в его голове, девяносто процентов остаются невысказанными. На сцене же об этом забывают, орудуют только тем, что произносится вслух, и нарушают жизненную правду. Делая ту или иную сцену, вы должны прежде всего воссоздать все мысли, которые предшествуют той или иной реплике. Их не надо произносить, но ими надо жить. Может быть, даже можно пробовать репетировать некоторое время, произнося все вслух, чтобы лучше усвоить безмолвные реплики свои и партнера и чередование мыслей, потому что непроизносимая мысль тоже согласуется с партнером”^[2].

Создав таким образом “иллюстрированный подтекст”, нетрудно отобразить видения и мысли, необходимые для убеждения партнера. Их содержание и последовательность определены самим автором. Когда же они сольются с последовательностью действий актера, можно перейти и к поэтической форме изложения мыслей. Они лягут при этом на хорошо подготовленную почву, полностью привьются к органической жизни актера в роли. Авторский текст не изменит существа наработанных действий и мыслей, но придаст им новую эмоциональную окраску. Одно дело — гаснут звезды, это констатация факта. Совсем другое — “догорают в небе свечи звезд”, это уже поэтический образ. Ведь когда догорают свечи, то пора расходиться — праздник или богослужение окончены. А в словах: “из-за гор крадется день веселый” — есть и подстерегающая влюбленных опасность и, быть может, надежда на близкое счастье. Конечно, образы догорающей свечи и крадущегося веселого дня могут родить и другие ассоциации. Поэтический образ тем и отличается, что он многозначен и поэтому не всегда поддается точному анализу. Но поэтическая, словесная ткань пьесы по-настоящему заиграет лишь тогда, когда будет опираться на действие.

При таком подходе важно уловить момент перехода от собственных слов к авторским. Иначе собственные слова станут настолько привычными, что уже трудно будет от них отказать. Роль засорится отсебятиной, искажающей авторскую мысль, что в свою очередь вызовет отклонение от правильной логики действий, нарушит ритм, а следовательно, и характер переживания. Станиславский обращал на это особое внимание. На примере диалога Фамусова и Молчалина он показывает, к чему приводит нарушение словесной формы произведения:

“Фамусов. Что за оказия! Молчалин, ты, брат?

Молчалин. Я-с.

Фамусов. Зачем же здесь, и в этот час? — проговорил Аркадий Николаевич... Потом после некоторой паузы он повторил:

— Вот так оказия! Это ты, братец мой, Молчалин?

— Да, это я.

— Как же ты очутился здесь и в такое время? — проговорил Аркадий Николаевич те же фразы в прозе, лишив речь как стихотворного ритма, так и рифмы.

— Смысл один и тот же, что у стиха, а какая разница! В прозе слова расплывались, потеряли сжатость, четкость, остроту и категоричность. В стихах же все слова необходимы и нет лишних”.

Далее Станиславский утверждает, что стихи “чувствуются иначе, чем проза, потому что у стихов другая форма. Но можно сказать и наоборот: у стихов другая форма, потому что их подтекст переживается иначе” (т. 3, стр. 180, 181).

Ритмическая организация текста оказывает влияние не только на строй мыслей исполнителя, но и на его переживания, а стало быть, корректирует и поведение актера в роли. Иными словами, надо не только говорить на сцене, соблюдая ритм стиха, но и жить ритмом авторского текста, не теряя его даже в паузах. Более того, нужно уметь оправдывать паузы, вызванные самой формой стиха и расположением рифм, не ломая при этом естественности речи и логического смысла фразы. Если произнести, например, без необходимой цезуры в конце строки слова Фамусова: что ты так рано поднялась! А? для какой заботы? — то рифма “что ты” — “заботы” исчезнет и стихи превратятся в прозу.

Необходимо сохранять ритм стиха и в тех паузах, которые определяются самим течением сценических событий. Вот пример текста из первого монолога Лизы, где паузы в скобках прокомментированы Станиславским:

Лиза

...И слышат, не хотят понять, Ну что бы ставни им отнять?

(Пауза. Видит часы, соображает.)

Переведу часы, хоть знаю, будет гонка, Заставлю их играть.

(Пауза. Лиза переходит, открывает крышку часов, заводит или нажимает кнопку, часы играют. Лиза пританцовывает. Входит Фамусов.)

Лиза

Ах! Барин! Фамусов

Барин, да.

(Пауза. Фамусов идет к часам, открывает крышку, нажимает кнопку, останавливает звон часов.)

Ведь экая шалунья ты, девчонка. Не мог придумать я, что это за беда!

“Как видите,— пишет Станиславский,— в этих стихах очень длинные обязательные паузы из-за самого действия. Нужно еще добавить, что трудность выдерживания пауз среди стихотворной речи усложняется заботой о сохранении рифмы.

Чересчур Длинный перерыв между словами “гонка” и “девчонка” или между “да” и “бед а” заставляет забывать рифмующиеся слова, что убивает и самую рифму, а чересчур короткий перерыв и торопливое, скомканное действие нарушают правду и веру в подлинность совершаемого действия... Создается суетливость... Суетливость комкает подтекст, его переживание, а также внутренний и внешний темпо-ритм... Следует поступить иначе, а именно: спокойно, не торопясь, но и не перетягивая перерыва речи, выполнить действие, не останавливая внутреннего просчета, руководясь чувством правды и чувством ритма” (т. 3, стр. 183—184).

Чтобы сохранить музыкальность речи и ее ритмическую структуру, Станиславский предлагает актеру поступать так же, как поступает композитор, разбивающий текст романа или арии на определенные по длительности такты и паузы. Это относится не только к стихотворному, но и к прозаическому тексту, который также имеет ритмическое строение. Чтобы сделать его более ощутимым, Станиславский предлагает выписать прозаический текст по речевым тактам, подобно стихотворению, написанному вольным размером, причем паузы

(указанные в скобках) должны компенсировать недостающие по ритму ударные и неударные слоги. Вот его пример, в котором разобрана первая реплика из “Ревизора”:

Я пригласил вас, господá /È/
с тём /È^/
чтоб сообщítь вам /È/
пренеприятное извёстие: /^/
к нам ёдет ревизóр. /È^/

Такая ритмическая организация текста помогает артисту “переходить из одного речевого такта с его темпо-ритмом в другой речевой такт, с совсем другой скоростью и размеренностью... Эти переходы нужны... для того, чтоб четко и определенно вступать в новый темпо-ритм и уверенно вести за собой объект общения, а через него и всех зрителей театра” (т. 3, стр. 179). Иными словами, ритм нужен не ради самого ритма, а ради более активного воздействия на партнера и зрителя.

Ритмическая речь, как стихотворная, так и прозаическая, требует точности мысли, ясности и отобранности видений и самого действия. Если же у человека путаются мысли, а действие неопределенно, то и речь его будет путаной и невнятной. Одно от другого находится в прямой зависимости. Поэтому, добываясь ясной и ритмически совершенной передачи авторского текста, актер в то же время оттачивает и шлифует найденную и отобранную им логику действий и мыслей.

При работе над авторским текстом нередко приходится изучать особенности произношения, присущего изображаемой эпохе, социальной среде и выведенным в пьесе лицам. Это относится ко всем произведениям русской классики, и в частности к комедии Грибоедова, которая является памятником не только отечественной литературы, но и старомосковской речи. В главе “Культура речи” уже говорилось, что представители различных поколений в пьесе по-разному произносят одни и те же слова, пользуются различными оборотами речи. Кроме того, каждый из персонажей говорит своим, одному ему присущим языком.

Старуха Хлестова употребляет простонародные выражения вроде “чай” (в смысле “должно быть”), называет Софью “дитёй” и т. п., чего не встретишь, например, в лексике Чацкого.

В речах действующих лиц есть и элементы социальной и профессиональной характеристики. Так, Молчалин добавляет почтительное “-с” в конце слов: “я-с”, “с бумагами-с”, “по-прежнему-с”, “два-с”. Скалозуб высказывается по-военному, отрывисто и грубовато, вставляя в свою речь специальные термины, вроде “дистанция”, “ирритация”. Софье свойственны сентиментальные сентенции: “и свет и грусть. Как быстры ночи” или же “счастливые часов не наблюдают”. Речь Лизы представляет сложное сочетание простонародных оборотов крепостной девушки: “покудова”, “подалей”, “пуще”, “чай” и проч. с лексикой московской горничной, вроде:

“Ах, амур проклятый”, “не льщусь на интересы” и т. п. Язык Грибоедова дает нам щедрый материал для характеристик действующих лиц, для создания типических и одновременно индивидуализированных характеров эпохи.

Работа над текстом роли, связанная с углублением подтекста и конкретизацией видений, выяснением логики мыслей и особенностей произношения, отработкой дикции, голосообразования, ритма речи и т. п., должна быть в условиях школы проведена со всей тщательностью и требует специальных репетиций. Чтобы переключить все внимание на слова, Станиславский предлагал лишить актера на время всяких движений и жестикуляции, добываясь от него полного мышечного покоя. В этих условиях вся наработанная до этого логика физических действий будет стремиться вывестись в действии словесном.

Углубление предлагаемых обстоятельств

Овладение логикой физического и словесного действия заставляет актера все глубже проникать в духовную жизнь образа, уточнять и углублять предлагаемые обстоятельства пьесы. Возникают и новые задачи, обусловленные своеобразием авторского стиля произве-

дения и породившей его эпохи.

В каждом талантливом произведении непременно отражается жизнь времени с определенным социальным строем, со сложившимися бытовыми устоями, языком и т. п. Нельзя, например, верно оценить “Горе от ума”, если пренебречь изучением эпохи, которая отражена в пьесе; нельзя до конца понять произведение, если не поинтересоваться личностью самого автора, его общественно-политическими взглядами, его судьбой; нельзя, наконец, уловить своеобразное звучание и образ спектакля, если пренебречь жанровыми и стилистическими особенностями произведения, написанного особым языком и в стихотворной форме.

В классическом произведении, подобном “Горю от ума”, содержится и много общечеловеческого, свойственного любой эпохе, национальности и социальной среде. Это борьба революционных идей с реакционными, прогресса с косностью, принципиальности с беспринципностью, ума с глупостью, это любовные конфликты, надежды и разочарования, это борьба поколений, осмеяние пошлости, карьеризма, лживости, угодничества, коварства и многое другое. Эти общечеловеческие конфликты, страсти, достоинства и пороки хорошо знакомы и современным людям.

Но, кроме того, в поведении героев грибоедовской комедии есть нечто обусловленное временем, местом, социальной средой, особенностью авторского видения жизни. Это “нечто” не изменяет существа действий, но придает им особую, неповторимую окраску, свойственную лишь данной пьесе, данному персонажу в отличие от всех других.

Безликое и безобразное воплощение пьесы в большинстве случаев происходит оттого, что актеры довольствуются лишь правдой своего сценического поведения в сюжетных предлагаемых обстоятельствах, не добиваясь до тех обстоятельств, которые определяют характер действия.

Говоря о трагедии “Франц фон Зикинген” Лассалю, Ф. Энгельс заметил, что “личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает”^[3]. В самом деле, в театре нас интересуют не только поступки действующих лиц, но и то, как они осуществляются, как к ним относятся автор и создатели спектакля.

Анализ действием и выяснение логики борьбы уже помогли нам исследовать различные плоскости пьесы: ее факты, события, поступки действующих лиц и оправдывающие их обстоятельства. Теперь мы должны изучить более тонкие и сложные обстоятельства, скрытые под верхним слоем. К ним относятся обстоятельства, которые лежат в плоскости исторической, социальной, бытовой, национальной, географической, профессиональной, возрастной, а также эстетической (стиль, жанр, язык и т. п.).

При первичном исследовании событий и поступков многие из этих обстоятельств оставались в тени, так как нам не ясна еще была их непосредственная связь с поведением актера в роли. Так, например, исполнителю Чацкого важно было вначале овладеть логикой поведения влюбленного, который добивается взаимности дорогого ему существа. В этот момент он еще не испытывает потребности разбираться в тонкостях имущественного и социального положения, общественно-политических взглядов и вкусов своего героя, ему безразлично пока, где и когда происходит его встреча с Софьей: в Москве или Петербурге, до декабрьских событий 1825 года или после них. Но, овладевая логикой действий влюбленного, он рано или поздно придет к тому, что борьба за Софью есть одновременно и борьба против разлучающих их обстоятельств, созданных ненавистным Чацкому укладом жизни, и в то же время борьба за передовые идеалы времени, которыми он уже не может поступиться.

Чтобы завершить работу над образом Чацкого, придать ему характерный внешний облик, исполнителю понадобятся самые различные сведения, касающиеся истории, быта, моды того времени, эстетических и литературных вкусов и т. п. Те обстоятельства, которые представлялись в начале работы третьестепенными и не обязательными для совершения действий, теперь могут оказать на эти действия весьма существенное влияние.

В пьесе “Горе от ума” ярко отразилась эпоха начала 20-х годов XIX века. В словах и поступках действующих лиц нетрудно обнаружить признаки упадка старых устоев жизни и зарождения новых, революционно-освободительных идей. В комедии слышатся отзвуки многих исторических фактов и явлений. Старшее поколение с умилением вспоминает “век минувший”, патриархальный век Екатерины. Для старой княгини, испытавшей страх перед

французской революцией, возникает характерная историческая ассоциация: Чацкий “просто якобинец”, а для Фамусова он карбонарий. Свежи еще воспоминания о пожаре Москвы и изгнании Наполеона. Военные — подлинные и мнимые герои Отечественной войны — все еще в моде, и поэтому полковник Скалозуб, с точки зрения Фамусова, самый завидный жених.

Влияния сентиментализма и модных французских романов, которыми зачитывается Софья, создали и другую моду: новым героем для романтически настроенных девиц стал униженный, страдающий молодой человек. Именно таким и хочет, очевидно, видеть Софья мелкого карьериста Молчалина.

В этот период начинают выходить на арену общественной жизни и подлинные герои времени, предшественники будущих революционных демократов, например Чаадаев, которого даже по фамилии напоминает Чацкий. Их непримиримость ко всем порокам крепостнического строя и страстное стремление к революционному обновлению России приводит к разрыву с тем обществом, из которого они вышли. В противоположность им либеральные болтуны типа Репетилова отлично с этим обществом уживаются.

Историческая правда, воплощенная в комедии Грибоедова, укрепляет и одухотворяет ту правду чувств, которую уже ощутили в себе исполнители в процессе живого взаимодействия. Благодаря изучению исторической плоскости пьесы личная судьба ее героев приобретает не только частное, но и большое общественное значение, что не может не сказаться на исполнении комедии.

Нельзя, конечно, превращать работу над пьесой в научное исследование того, какое отражение, например, получила та или иная историческая эпоха в творчестве драматурга. Это задача историка, а не актера. Нас могут интересовать лишь те обстоятельства места, времени и быта, которые, как говорил Станиславский, выясняют и вскрывают жизнь человеческого духа и истину страстей.

Однако, как показывает опыт, трудно предугадать, какие именно сведения, факты и впечатления, связанные с изучением пьесы, могут увлечь актера, дать новую пищу его воображению, вызвать неожиданные ассоциации. Возможно, например, что знакомство с трагической судьбой Грибоедова способно наложить определенный отпечаток на понимание романтического образа Чацкого. Иногда обнаруженная в музее типичная бытовая принадлежность эпохи, вроде костяного веера, табакерки с монограммой или ампириного узора на потолке старинного особняка, помогает почувствовать дух времени, зацепиться за внешнюю характерность образа, а через нее проникнуть и в его внутренний мир.

Станиславский намечает практический путь работы по углублению и конкретизации предлагаемых обстоятельств. Актеру следует сделать выписки из текста обо всем, что касается обстоятельств жизни фамусовского дома, его нравов, обстановки, внешнего вида действующих лиц, характерных подробностей. Чуть ли не каждая реплика “Горя от ума” говорит нам об особенностях быта того времени. Предки наши, коротавшие вечера при сальных свечах, поднимались на рассвете и “отнимали” ставни; они музицировали, готовя программы для домашних вечеров (“На флейте я твержу дуэт а-мольный... что твердил назад тому пять лет”), зачитывались французскими романами, ставили в комнатах часы с боем и с музыкой; с помощью доверенных горничных ловко обманывали своих родителей. Мужчины проводили время в Английском клубе за игрой в карты, питьем шампанского и разговорами о политике, а женщины — в модных французских магазинах, книжных и бисквитных лавках на Кузнецком мосту, где сорили деньгами и набирались ума-разума. День за днем велись “календари”, в которые вписывались светские обязанности и вносились различные сведения. На балы привозили с собой в каретах арапов и мосек; лакеи и кучера дремали в швейцарской, пока их господа сплетничали и танцевали, и т. д. и т. п.

Обстоятельства быта, которые извлекаются не только из пьесы, но из других материалов и документов эпохи, откладывают особый отпечаток на психологию и поступки людей.

В одной из рукописей Станиславского есть любопытная конспективная запись, свидетельствующая о его пристальном внимании к бытовой плоскости пьесы.

“I. Свидание Молчалина и Софьи. Что это за явление? Откуда? Влияние французского воспитания и романа?”

Сентиментализм, томность, нежность и чистота девушки и вместе с тем ее безнрав-

ственность.

2. Лиза караулит Софью. Понять опасность, которая ей грозит. Понять преданность Лизы. Ведь ее могут сослать в Сибирь или отправить на скотный двор.

3. Ухаживание старика Фамусова за Лизой и вместе с тем игра его в монашеское поведение. Образец фарисейства того времени.

4. Боязнь Фамусова всякого *mésalliance*^[4], так как есть княгиня Марья Алексевна.

5. Значение Марьи Алексевны — старшей в роде. Страх перед ее осуждением. Можно потерять доброе имя, престиж и даже место.

6. ...Засмеют, если состоится свадьба с Молчалиным.

7. Приезд Чацкого из-за границы. Что значит приехать в то время из-за границы на перекладных?..” (т. 4, стр. 82).

При изучении эпохи Станиславский рекомендует также ознакомиться и с памятниками старины. Говоря о “Горе от ума”, он называет ряд старых московских домов и усадеб, таких, как дом, где жил известный поэт-славянофил А. С. Хомяков (Композиторская улица), дом Леонтьева (улица Щусева), подмосковные усадьбы-дворцы Останкино и Архангельское. Он предлагает обратить внимание на особенности архитектуры, “понять расположение комнат. Большие парадные изолированы от малых жилых комнат. Парадные — холодные, не топленные, а жилые малые — жаркие, низкие... Разные высоты пола и этажей: на одну двухсветную залу — два этажа жилых комнат. Причины закоулочков, переходов, кладовых и проч. Окна без форточек (ради тепла и экономии дров). Курильня у Хомякова, масса огромных трубок. Здесь происходили богословские споры и дебаты. Представьте себе их. Накуренная комната, толпа людей в этом закоулке” (т. 4, стр. 487).

Станиславский советует также ознакомиться со стилем мебели, бронзы, драпировок, предметов домашней утвари и украшений, подметив их расположение. “Недостаточно осмотреть все эти дома,— замечает он.— Надо почувствовать себя в них, пожить там мысленно наяву, ощутить их”.

Чтобы изучить бытовые обстоятельства жизни действующих лиц, Художественный театр нередко предпринимал экскурсии; при постановке “Царя Федора Иоанновича”— по древним городам средней России, “Снегурочки”— по северным районам страны, “Власти тьмы”— в тульские и орловские деревни, “Юлия Цезаря”— в Рим.

Осуждая впоследствии чрезмерное увлечение Художественного театра бытовой стороной постановок, Станиславский и Немирович-Данченко никогда не отрицали огромной пользы изучения быта, влияющего на жизнь человеческого духа. Если сознание человека определяется его общественным бытием, то актеру следует изучать все плоскости жизни своей роли. Таково одно из важнейших требований реалистического искусства.

К плоскости историко-бытовой примыкают и другие плоскости жизни пьесы, например национальная, географическая и др. Для русских актеров, да еще москвичей, не составляет большого труда изучить национальные особенности персонажей “Горя от ума”. Иное дело, когда мы обращаемся к произведениям зарубежной драматургии, где действие происходит в малознакомой нам стране, с чуждым нам укладом жизни и национальными особенностями.

В этом случае встают новые вопросы, которые не возникают при обращении к отечественной, а тем более — современной драматургии.

В предыдущих главах мы обращались к комедии Гольдони “Хозяйка гостиницы”, выясняли обстоятельства, которые определяют взаимоотношения действующих лиц и побуждают их действовать так, а не иначе. Но мы не принимали при этом во внимание обстоятельства места и времени, не учитывали социальных, национальных и индивидуальных особенностей действующих лиц. Поэтому созданное нами сценическое событие еще не обрело подлинной жизненной и исторической конкретности, не получило художественно обобщенного смысла.

Иное дело, если принять во внимание, что действие происходит в середине XVIII века, когда наряду с существованием феодальных сословных предрассудков уже вступали в силу законы буржуазной морали, а стремление к роскоши и изяществу в быту сочеталось с расчетливостью и цинизмом во взаимоотношениях. В этих исторических условиях центральное событие пьесы становится неизмеримо более острым, рельефным, чем если бы, скажем, дей-

ствии комедии происходило в наши дни.

Кроме того, действующие лица — итальянцы, да еще из разных провинций; например, кавалер — тосканец, граф — неаполитанец. Даже сейчас тосканцы отличаются от неаполитанцев по внешности, по темпераменту, по обычаям и по говору, а уж в XVIII веке, когда это были, по существу, разные государства,— тем более. Узнав, например, что мнимая баронесса Ортензия родом из Палермо, Фабрицио замечает: “Ого, сицилианка — горячая кровь!”

Нам нелегко разобраться во всех тонкостях национальных характеров итальянцев, но ведь это важно понять не только для бытового колорита, а для того, чтобы оценить индивидуальные особенности действующих лиц, качества их темпераментов. Люди всех национальностей живут и действуют по одним и тем же законам органической природы, которые остаются неизменными и обязательными для всех. Но характер их действий будет существенно отличаться друг от друга. Встречаясь с итальянцами, например, мы улавливаем определенные отличия в манере их поведения, в их экспансивности, жестикуляции, мелодике речи и иных внешних проявлениях. Еще важнее легкость и быстрота их реакций, возбудимость итальянского темперамента в отличие, например, от темперамента северян.

Если говорить о “Хозяйке гостиницы”, то обращает на себя внимание стремительность в развитии страстей и событий. Подобное же событие могло произойти и где-нибудь на севере, но оно, вероятно, происходило бы в ином ритме, в ином эмоциональном накале, не столь наивно и непосредственно, как в комедии Гольдони.

Бывают обстоятельства места и времени, которые кажутся нам несущественными и не обязательными при сценической интерпретации пьесы. Так, например, место действия “Хозяйки гостиницы” — Флоренция, а время действия, судя по письму, полученному кавалером,— зима, январь. Но в ряде постановок этой комедии действие происходит, например, в Венеции, в летнее время, и потому выносятся из комнат на улицу, в характерные для Италии внутренние дворы с многочисленными верандами и балкончиками.

Не вдаваясь в критику таких сценических решений, заметим лишь, что у талантливого драматурга-реалиста все необычайно логично и обоснованно. Флоренция — это перекресток больших дорог Италии; в гостинице Мирандолины мы находим постояльцев, которые попадают сюда из разных концов страны и разъезжаются по разным направлениям. Кавалер — на пути в Ливорно, то есть едет на запад; актрисы из Пизы держат путь на Рим и Палермо, то есть с севера на юг, и т. п. В пьесе речь идет о почтовой станции, где заказываются лошади, и о речном транспорте (актрисы приехали на барке). Венеция же город на море, восточная окраина страны, а не транзитный пункт, как Флоренция. И дело не только в этой географической логике, а и в том еще, что Мирандолина по своему складу вовсе не венецианка, и нельзя ее произвольно перебрасывать из одной итальянской провинции в другую без ущерба для авторского замысла. Это то же самое, что сделать, например, Наталку-Полтавку уроженкой Вологды или действие “Горя от ума” перенести из Москвы в Киев, хотя итальянец этого географического сдвига, быть может, и не заметил бы.

Допустим теперь, что разобранный нами сцена обеда кавалера происходит не в номере гостиницы, как у Гольдони, а на открытой веранде. Усилит ли это интимность и, так сказать, пикантность ситуации, или же, наоборот, ослабит ее? Очевидно, не случайно Гольдони избрал временем действия итальянскую зиму, когда льют дожди, и упрятал всех действующих лиц в комнаты. Создатели спектакля могут и пренебречь этими обстоятельствами действия, которые противоречат нашим представлениям об Италии, но и в этом случае следует знать о них, чтобы глубже проникнуть в замысел автора.

Сценическое решение нельзя регламентировать. Когда Шекспира, например, ставят в современных костюмах, то и в этом может быть своя художественная логика. Но даже в таком случае нельзя ограничиться только сюжетными обстоятельствами и полагать, что работа по изучению пьесы этим исчерпывается.

Умение проникнуть во всю сложность и многообразие обстоятельств жизни действующих лиц приобретает особое значение в условиях школьной работы. Задача школы — помочь будущим артистам овладеть всевозможными приемами анализа пьесы и ее сценического воплощения, которые могут пригодиться им в дальнейшем, но не ограничиваться только тем, что вызывается практической необходимостью при постановке данного учебного спектакля.

такля.

К наиболее тонким предлагаемым обстоятельствам, оказывающим влияние на характер сценического поведения актера в роли, относятся те, которые лежат в плоскости жанровых и стилистических особенностей произведения.

Мы уже говорили, что восприятие спектакля и его героев во многом зависит от авторской манеры изображения, от литературной формы и особенностей языка, которым написана пьеса. Представим себе, что “Горе от ума” было бы написано не стихами, а прозой и современным нам языком. При сохранении тех же событий и действий это была бы, конечно, другая пьеса, вызывающая в нас другие видения, ассоциации и ощущения.

Но словесной формой изложения не исчерпывается еще понятие стиля. Немирович-Данченко справедливо связывал проблему авторского стиля с отношением писателя к жизни, к людям и событиям, изображенным в пьесе. У Островского, говорил он, это отношение “эпически-благодушное”, “его мудрые глаза спокойно глядят на жизнь и проникают в глубины человеческого образа.

Совсем другой — Тургенев. Женщины Тургенева и женщины Островского жили в одну эпоху, а как будто они с двух разных планет или отдалены друг от друга столетиями. А ведь они — одно поколение одной и той же - русской среды... Гоголевские типы требуют создания гомерического стиля спектакля — гомерического в смысле громадности, преувеличенности образов”[5] и т. п.

Взгляд автора на жизнь, на изображенные в пьесе события и лица и является ключом к пониманию исполнительского стиля. Стиль в нашем искусстве это не абстрактная эстетическая категория, а понятие, связанное с перспективой актера в роли, с отношением его как художника к тому, что он изображает. И в водевиле возможна трагическая ситуация, требующая от актера искренности переживаний и настоящих слез. Но таящийся в актере художник будет смаковать комедийность ситуации и радоваться предстоящей развязке, о которых “не подозревает” изображаемое им лицо. Взаимоотношение между актером и образом оказывает влияние на характер сценического поведения. Поэтому действующее лицо водевиля может выглядеть смешным и нелепым в самой трагической ситуации.

Исполнительский стиль актера обусловлен не только его отношением к образу, но и характером связи образа с внешней средой. Чеховских героев, например, трудно оторвать от окружающей обстановки: от обыденного течения дня, с топкой печей, укладкой чемоданов, прогулками, чаепитиями, игрой на бильярде, от окружающего их среднерусского пейзажа и усадебного интерьера, заполненных игрой света, звуков и шумов, от всего, что приходит извне и оказывает влияние на душевный мир человека.

Героев Шекспира мы также воспринимаем как живых людей, наделенных сильными страстями и неповторимыми индивидуальными чертами. Но степень художественного обобщения здесь такова, что мы можем воспринимать шекспировские образы и вне конкретной бытовой среды, точно скульптуру на нейтральном фоне. Поэтому, когда, например, зритель видит Отелло в третьем акте завтракающим на фоне кипрского пейзажа с оливковыми деревьями и кораблями в гавани, он даже испытывает некоторую неловкость. Детализация обстановки мешает ему в данном случае воспринимать главное в шекспировской трагедии.

Каждую пьесу можно интерпретировать по-разному, но во всех случаях важно уметь посмотреть на нее глазами автора, понять его отношение к изображаемой жизни. Нельзя выработать определенных правил и рекомендаций по поводу того, как создается стиль спектакля и особый характер его исполнения. Немаловажную роль в решении этого вопроса играет интуиция художника. Но путь к его решению идет через познание авторского стиля и стиля изображаемой эпохи.

Для постижения духа времени много дает знакомство с произведениями литературы, музыки и изобразительного искусства того исторического периода, который воплощен в спектакле. Рассматривая, например, картины талантливых художников прошлого, актер проникается атмосферой минувшей жизни, начинает вписывать себя и своих сценических партнеров в характерные интерьеры и пейзажи, мысленно действуя в них. У него возникает потребность преобразить привычную репетиционную обстановку, приспособить ее к тому, что уже рисуется в его воображении. В этот момент целесообразно переключить внимание на

создание типичной сценической планировки и поиски выразительной мизансцены.

- [1] Топорков В. К. С. Станиславский на репетиции. М., “Искусство”, 1950, с. 154—155.
- [2] Топорков В. К. С. Станиславский на репетиции, с. 156.
- [3] К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве, т. 1. М., “Искусство”. 1957. с. 29.
- [4] Неравный брак (*франц.*).
- [5] Немирович-Данченко Вл. И. Статьи. Речи. Беседы. Письма, т. 1, с.225.

Построение мизансцены

Излагая программу второго курса, мы установили, что создание группировок и мизансцен не есть привилегия одного только режиссера, но и важнейший элемент актерского мастерства, закономерный этап работы актера над ролью.

Станиславский отчетливо выразил свой взгляд на то, как должна создаваться мизансцена. Критикуя прежнюю методику, при которой мизансцены фиксировались еще до начала работы с актерами и предлагались им в готовом виде, он писал: “Метод старых мизансцен принадлежит режиссеру деспоту, с которым я веду борьбу теперь, а новые мизансцены делаются режиссером, находящимся в зависимости от актера” (т. 8, стр. 102). Иными словами, мизансцена должна складываться в процессе репетиций как результат совместного творчества режиссера с актерами. Только тогда она способна воплотить все тонкости взаимодействия партнеров, неповторимые особенности их творчества.

Уже приступая к действенному анализу пьесы, актер начинает перемещаться в пространстве, отбирая для действия наиболее выгодные и удобные положения, пользуясь необходимыми ему подручными средствами: стульями, столами, ширмами. Тем самым он связывает свои действия с окружающей его реальной обстановкой. При взаимодействии партнеров постепенно определяются моменты их сближений и расхождений, “пристроек” и “отстроек”, что послужит заготовкой для пространственного пластического решения диалога. Если случайно найденные позы и группировки помогут выразить смысл и характер происходящей на сцене борьбы, актеры будут охотно возвращаться к ним, нащупывая тем самым будущую мизансцену спектакля.

Когда накопится достаточный материал для выбора наилучшей мизансцены, а актеры, углубляясь в предлагаемые обстоятельства пьесы, прочно утвердятся в линии действия, можно и должно уделить специальное внимание поискам наиболее выразительных пластических решений каждого сценического события.

Прежде всего при активном участии актеров уточняется планировка сцены, то есть создается наиболее целесообразное, удобное для действия и типичное для данной пьесы расположение мебели, станков и иных декоративных элементов. Даже в условиях театральной работы Станиславский вовлекал актеров в создание сценической планировки, делая их участниками постановочного решения спектакля.

Н. М. Горчаков рассказывает, как однажды, придя на первую репетицию “Горя от ума” в полном оформлении, Станиславский попросил вынести за кулисы всю выставленную на сцене мебель, развешанные картины, расставленный на полках фарфор, бронзу, расстеленные скатерти, ковры и дорожки. Затем, пригласив исполнителей первого акта, он предложил им самим обставить гостиную Софьи, в которой им предстояло зажить жизнью действующих лиц, на глазах у зрителей. “И кто бы мог подумать! — пишет автор.— К концу репетиции декорация первого акта стала “живой”, обжитой до последней подушки на софе, а актеры получили замечательный урок, как находить жизненно правдивое отношение к каждому отдельному предмету в той декорации, в которой им предстояло действовать на сцене”^[1].

Аналогичный случай произошел на публичной репетиции студийного спектакля “Три сестры”, режиссером которого был М. Н. Кедров. Станиславский удалил со сцены всех, кто приходит в гости к Прозоровым, и предложил сестрам, хозяйкам дома, по-новому обставить гостиную.

— Ведь в жизни,— говорил он,— каждый из вас обставляет свою комнату согласно

собственным вкусом и потребностям, и отлично умеет это делать. Если же со стороны придет художник и меблирует вашу комнату по своему вкусу, не считаясь с тем, нравится это вам или нет, вряд ли вы согласитесь с таким произволом. Впрочем, если он сделает это вдумчиво и тактично, учитывая наши желания, мы будем ему только благодарны. Значит, речь идет не о том, чтобы ущемить права художника-декоратора, а о том, чтобы актеры не были отстранены от создания обстановки, в которой им предстоит жить на сцене.

Когда общими усилиями планировка сцены создана и установлены выгородки, актерам предлагают ответить на вопросы: “Где бы вы стали объясняться в любви или убеждать партнера, говорить с ним по душам и проч. Куда удобнее было бы перейти, чтоб скрыть смущение”. И т. д. После чего происходит “проверка линии планировок и мизансцен с произвольным открыванием той или другой стены” (т. 4, стр. 354—355).

Последнее замечание Станиславского необходимо разъяснить. Точное определение сценической планировки не означало для него окончательного закрепления мизансцен. Он искал в последние годы таких приемов работы над ролью и постановки спектакля, чтобы актер вынужден был всякий раз хотя бы в деталях видоизменять и варьировать мизансцену, не фиксируя ее намертво. Если стремиться к тому, чтобы творчество всегда протекало “по-сегодняшнему”, а не “по-вчерашнему”, чтобы живые органические процессы возникали всякий раз заново, то вполне естественно, что и результат творчества, его внешняя форма, в данном случае мизансцена, не может быть зафиксирована раз и навсегда. Такой подход к мизансцене вступил бы в противоречие с принципом импровизационности актерского творчества, который обеспечивает нам подлинную жизнь роли, а не формальное ее изображение.

Ведь актеру неизмеримо легче идти по внешней линии мизансцены, чем по логике действия. В первом случае ему достаточно опереться на мышечную память, а во втором нужно активизировать и волю, и фантазию, и внимание и т. п. Когда актер механически повторяет заученную мизансцену, он перестает ориентироваться, действовать, а следовательно, мыслить и жить на сцене. Чтобы избежать этого, Станиславский советует “выдергивать из-под ног актера линию мизансцены”, вынуждая его всякий раз искать мизансцену как бы заново. Тогда будет укрепляться внутренняя линия творчества и приспособления не будут штамповаться. Но для этого надо так воспитать актера, чтобы он мог найти выход из любого положения на сцене.

Когда Станиславский замечал, что ученики начинают слишком цепляться за мизансцену, он заставлял их менять привычную планировку либо, сохраняя прежнюю планировку, сам пересаживался к противоположной стене репетиционного зала. Актеры привыкали на репетициях обыгрывать на разные лады планировку и чувствовали себя свободными в выборе деталей мизансцены, сохраняя лишь ее общий смысл и характер. Такой прием репетиционной работы создавал постоянные неожиданности, толкая актера к импровизации.

Станиславский мечтал так построить декорацию, чтобы, выходя на сцену, актер не знал, какой стороной она будет повернута к зрительному залу. С этой целью павильоны предполагалось сделать замкнутыми со всех четырех сторон, открывая на каждом спектакле то одну, то другую его сторону. Эту идею он осуществить не успел, но рекомендовал проверить ее на практике. Быть может, подобный проект, предполагающий новый принцип оформления спектаклей, недостаточно практичен и возможны другие решения выдвинутой им проблемы; мы изложили его не как программное требование, а как иллюстрацию новаторских замыслов Станиславского, озабоченного более всего сохранением и укреплением органических процессов творчества.

После того как определилась точная планировка декораций, мебели, станков и иных предметов, ученики проигрывают сцену, уточняя все переходы, стараясь во всех тонкостях пластически выразить взаимодействие с партнерами. По сигналу режиссера они то и дело замирают в неподвижности, чтобы проверить образовавшуюся пространственную группировку.

Поиски мизансцен нельзя оторвать от живого действия, от живых органических процессов. Но на каком-то этапе работы актеры могут отдавать преимущественное внимание либо слову, либо процессу взаимодействия, либо ритму, либо мизансцене. Именно такое переключение внимания с одного элемента на другой и делает репетиции наиболее плодотвор-

ными, так как способствует всесторонней отработке сценического действия. И хуже всего, когда перед актерами не ставится никаких конкретных задач, ни творческих, ни технических; они просто “прогоняют” или “прокатывают” свои роли, чаще всего штампуя ранее найденные приспособления.

В данном случае перед актерами ставится задача найти наиболее точную мизансцену и освободиться от лишних жестов, переходов, движений, засоряющих пластический рисунок действия. Под точностью мизансцены понимается такое расположение и передвижение партнеров в сценическом пространстве, которые с наибольшей ясностью и убедительностью передают смысл происходящего события. Чтобы актеры ощутили до конца выразительные возможности мизансцены, полезно предложить им произносить слова беззвучно, одними губами, наподобие немого кино или телевизионной передачи с выключенным микрофоном. Актеры должны добиться, чтобы все происходящее на сцене было понятно зрителю и без слов, как если бы он был отделен от них глухим стеклянным занавесом. Это позволяет контролировать весь процесс создания “жизни человеческого тела” и пластической выразительности спектакля.

Мизансцена — это не только живая иллюстрация пьесы в лицах, хорошая мизансцена может восполнить недосказанное автором, прояснить подразумеваемое им, а в ряде случаев обогатить и расширить замысел драматурга, насытить его новым содержанием.

Сошлемся на пример мизансцены Станиславского, раскрывающей смысл чеховского диалога. Вот несколько реплик из разговора Нины Заречной и Тригорина из третьего действия “Чайки”:

“Нина. Мы расстаемся и... пожалуй, более уже не увидимся. Я прошу вас принять от меня на память вот этот маленький медальон. Я приказала вырезать ваши инициалы... а с этой стороны название вашей книжки:

“Дни и ночи”.

Тригорин. Как грациозно! (*Целует медальон.*) Прелестный подарок!

Нина. Иногда вспоминайте обо мне.

Тригорин. Я буду вспоминать. Я буду вспоминать вас, какую вы были в тот ясный день — помните? — неделю назад, когда вы были в светлом платье... Мы разговаривали... еще тогда на скамье лежала белая чайка.

Нина (*задумчиво*). Да, чайка... (*Пауза.*) Больше нам говорить нельзя, сюда идут... Перед отъездом дайте мне две минуты, умоляю вас...”

Этот маленький диалог, говорящий о взаимном влечении друг к другу Нины и Тригорина, казалось бы, не требует никаких особых мизансцен и физических действий, кроме обозначенного в авторской ремарке: Тригорин, принимая медальон, целует его.

А вот как увидел этот диалог Станиславский: “Тригорин оглянулся: нет ли кого, потом присел около Нины. Оба смотрят друг на друга. Нина грустна.

Нина нерешительно встает и от груди отцепляет медальон на ленточке, который был спрятан под платьем.

Тригорин встает и берет медальон. Пауза, Нина конфузится. Неловкая пауза. Оба молчат. Нина сконфуженная садится на тахту и разглаживает платье.

Опять пауза. Тригорин садится на прежнее место и немного наклоняется к Нине.

Нина быстро взглядывает на него тревожно. Пауза. “Да, чайка...” Нина говорит с озабоченным лицом.

Опять неловкая пауза. Нина быстро вскакивает и переходит. Тригорин останавливает ее за левую руку. Нина остановилась, не глядя на него (стоит к нему спиной, смотря в пол). Пауза. Тригорин осторожно подносит ее руку к губам. Продолжительный поцелуй. Нина осторожно вырывает руку и быстро идет. У печки остановилась, поковыряла что-то на ней задумчиво, потом быстро обернулась и подошла к Тригорину — быстро, не смотря на него, сказала остальные слова и скоро ушла. Пауза. Тригорин смотрит ей вслед и целует медальон.

Григории увидал входящих, идет к столу у печки, где навалены его рукописи, которые он начинает укладывать в чемодан”. (Описание мизансцены сопровождается в режиссерском экземпляре чертежами и рисунками Станиславского.)

Все в этой мизансцене, начиная с оглядки Тригорина, прежде чем подсесть к Нине,

служит характеристике образов и раскрывает тончайший процесс взаимодействия, в результате которого между партнерами складываются совершенно новые отношения. Хотя режиссер и не следует буквально авторским ремаркам, он чутко воплощает в своей мизансцене особый авторский стиль, особый поэтический образ мышления, который преобразуется в зрительный, пластический образ спектакля.

Мизансцены, придуманные Станиславским до начала работы с актерами, видоизменялись по ходу репетиций, приобретали новое качество. Как уже было сказано, Станиславский со временем пересмотрел свой прежний подход к мизансцене и создавал ее теперь совместно с актерами, а не в одиночестве, за письменным столом. Но это вовсе не говорит об ослаблении его внимания к этому чрезвычайно мощному элементу сценической выразительности.

Как ранний, так и поздний период его режиссерского творчества дают большой материал для изучения построения мизансцен.

В начале 20-х годов он ставил оперу “Евгений Онегин” в скромном студийном зале, разгороженном на две неравные половины ампирым портиком. Для третьей картины, где Онегин, получивший любовное письмо Татьяны, читает ей нравоучение, портик с колоннами был превращен в беседку, в которой находилась скамейка. Когда исполнительница Татьяна присела на нее, а Онегин, встав у колонны, принял изысканно-небрежную байроническую позу, чтобы произнести свой приговор, Станиславский остановил репетицию, вызвал плотника и дал ему распоряжение укоротить ножки скамейки. Низкая скамейка изменила и позу и самочувствие актрисы, помогла ей ощутить унижительность положения Татьяны, которая, подобно провинившейся ученице, вынуждена выслушивать наставления учителя. Пряча глаза, еще не просохшие от слез, она умоляюще поглядывала на него снизу вверх, все более теряя надежду, а он, упиваясь собственным красноречием, снисходительно журил ее свысока, не замечая всей глубины ее страданий. “Провинциальная барышня получает урок хорошего тона от светского франта”, — так определил смысл этой сцены Станиславский.

Предпоследняя сцена оперы носит обычно название “Греминский бал” и начинается с торжественного полонеза. Художник, оформлявший этот спектакль, недоумевал — как организовать сцену светского бала в условиях маленького студийного зала? Станиславский заметил, что все оперные театры создают в этой сцене площадку для танцев. Но разве Чайковский писал эту картину для того, чтобы показать танцы на великосветском балу? Ведь танцы — только фон для новой встречи Онегина с Татьяной. Поэтому он просил художника помочь ему мизансценировать встречу так, чтобы создать для появления “царицы бала” Татьяны подходящую раму и пьедестал. А танцы могут происходить и в соседнем зале, лишь бы на сцене чувствовалась атмосфера бала, — говорил он. Художник создал подобие ложи, к которой вели несколько ступеней, и с высоты этих ступеней Татьяна вела разговор с Онегиным, глядя на него сверху вниз. Онегин же стоял внизу в выжидательной позе и смотрел на нее с восхищением. Их роли переменились. Хозяйкой положения стала на этот раз Татьяна.

Мизансцены Станиславского раскрывали существо и характер сценических событий, подчеркивая те изменения, которые происходят во взаимоотношениях героев.

Овладение характерностью

Изложенный нами процесс работы над ролью есть, по существу, не что иное, как последовательное и постепенное перевоплощение актера в образ. Начинается оно с момента, когда актер поставлен перед необходимостью действовать от своего лица в обстоятельствах жизни роли. Если подойти к этому не по-актерски, а по-человечески, то непременно появятся точки соприкосновения между поведением актера и действующего лица пьесы. Уточнение обстоятельств, фактов и событий пьесы приведет к сближению, а затем и постепенному слиянию логики физических действий актера с логикой физических действий роли. Актер начнет не только ощущать “себя в роли”, но временами и “роль в себе”. Параллельно с укреплением физической линии жизни в нем естественным путем будут утверждаться и чувства, аналогичные чувствам действующего лица.

Но вот наступает тот чудодейственный момент, когда, действуя от своего лица, актер начнет в то же время действовать и от лица изображаемого им персонажа. Этот момент нередко ощущается как внезапный скачок из одного качественного состояния в другое, как творческое прозрение художника. Он подготовлен, конечно, всей предшествующей работой над ролью, но происходит по большей части интуитивно и неожиданно для актера.

Исполнитель начинает говорить языком изображаемого лица, смотреть на окружающее его глазами, мыслить так же, как и он. Он может действовать в образе и выходя за рамки пьесы, выполняя от своего лица и одновременно от лица своего героя ряд простых жизненных действий. Это и есть подлинное, органическое перевоплощение, преображение актера в образ.

В беседах с мастерами МХАТ Станиславский говорил: “Огромная ошибка существует в понятии перевоплощения. Перевоплощение не в том, чтобы уйти от себя, а в том, что в действиях роли вы окружаете себя предлагаемыми обстоятельствами роли и так с ними сживаетесь, что уже не знаете “где я, а где роль?” Вот это настоящее, вот это есть перевоплощение” [2].

Процесс перевоплощения актера в образ предполагает создание внутренней и внешней характеристики. Овладение особым характером мышления и поведения действующего лица — важная составная часть работы актера по созданию сценического образа. Ощущение внутренней характеристики может складываться постепенно, на протяжении всей работы, или же возникнуть внезапно, на том или ином этапе изучения пьесы, — это трудно предугадать. В иных случаях актер до конца остается в роли самим собой и никакой внутренней характеристики у него вообще не возникает.

Чтобы направить мысль и фантазию актера в нужном направлении, полезно предложить ему составить подробную характеристику изображаемого лица, опираясь на текст пьесы и собственные живые ощущения роли, сложившиеся по ходу ее практического изучения. Такая работа может натолкнуть актера на поиски характеристики, которая не явилась сама собой, либо утвердить его в том, что родилось интуитивно, но не до конца осознано. Во всех случаях характеристика образа помогает откорректировать логику поведения актера в роли и найти внешнюю характеристику.

В качестве примера сошлемся на характеристику Яго, сделанную Станиславским. Идя от картины к картине, он фиксирует поведение Яго таким, каким тот предстает перед нами по мере развития событий пьесы.

Акт первый. Картина 1. “Яго — товарищ, друг Родриго. Рубака, ненавидит военную науку. Сцена тревоги — хороший режиссер. Его реплики Бранцио — цинизм, презрение. Все его отношение к Родриго — двуличие. Конец картины — уменье ускользнуть”.

Картина 2. “Вся картина — собачья преданность. Личина преданности. Начало картины — его намеки на Родриго — двуличие. Задерживает Отелло, чтоб столкнуть его с Бранцио (хороший режиссер)”.

Картина 3. “Привод Дездемоны — нянька. Вся сцена с Родриго — старший товарищ. Поднять павший дух. Начало монолога — презренье к людям. [В монологе] — ревнивец. “Достань денег... — вымогательство”... И так по всей пьесе. После этого Станиславский подразделяет качества Яго на три группы. В первой из них перечислены внешние, показные черты Яго (как его воспринимают окружающие): “Личина дружбы. Собачья преданность. Нянька. Товарищество. Солдат-рубака. Запивоха-забуддыга. Личина добродушия”. Во второй группе перечислены таланты Яго: “Хороший режиссер. Артист интриги. Шахматный игрок. Уменье изворачиваться”. И, наконец, его пороки: “Двуличие. Презренье к людям. Вымогательство. Цинизм. Мелкое самолюбие. Зависть. Обидчивость. Ревнивец. Ненавистничество” (т. 4, стр. 509, 510).

Опираясь на такое предварительное исследование, Станиславский составляет развернутую характеристику Яго, дополняя своим воображением то, что недосказано в тексте пьесы. “Он по происхождению простой солдат. На вид грубоватый, добродушный, преданный и честный. Он по-настоящему храбрый рубака. Во всех сражениях он был рядом с Отелло. Не раз спасал ему жизнь. Он был умен, хитер. Отлично понимал боевую тактику Отелло, которую тот создавал благодаря своему военному таланту и интуиции. Отелло постоянно с ним

советовался до и во время сражения, и Яго не раз давал ему умные и полезные советы. В нем было два человека: один тот, каким он казался другим, другой тот, каким он был на самом деле. Один — милый, простоватый, добродушный, другой — злой и отвратительный. Принимаемая им личина до такой степени обманывает, что все (до известной степени даже его жена) убеждены, что Яго самый преданный, самый незлобивый человек. И если б у Дездемоны родился черненький сынишка, то его вместо няни пестовал бы этот большой, грубый, но необыкновенно добродушный Яго. А когда мальчишка вырастет, то, наверно, вместо дядьки поставят ему этого злодея с личиной добряка. Отелло, хотя и видал в боях Яго и знает его смелость и жестокость, однако такого же, как и все, мнения о нем. Он знает, что люди в боях звереют, он сам такой. Однако это не мешает ему быть в жизни мягким, нежным, почти застенчивым. Кроме того, Отелло высоко ценил ум и хитрость Яго, которые не раз подсказывали ему хороший совет на войне. В походной жизни Яго был не только советчиком, но и его другом. С ним Отелло делился своими горестями, сомнениями, надеждами, Яго спал всегда в его палатке. Великий полководец в бессонные ночи беседовал с ним по душам. Яго был его лакеем, горничной, когда нужно — врачом. Он лучше всех умел перевязать рану, а когда нужно — взбодрить, развлечь, спеть неприличную, но смешную песню или рассказать такой же анекдот. Ему это прощалось благодаря его добродушию. Сколько раз песни Яго и его циничные рассказы оказывали важную услугу. Например, войско устало, солдаты ропщут, но придет Яго, споет песню, которая захватит и паразит даже солдат своей циничностью, и настроение изменится. В другой нужный момент, когда надо было дать какое-то удовлетворение озлобленным солдатам, Яго не постесняется придумать пленному дикарю такую зверскую и циничную пытку или казнь, которая успокоит и временно даст удовлетворение возбужденным солдатам.

Конечно, это делается потихоньку от Отелло, так как благородный мавр не терпит зверств. Если нужно, он сразу, одним махом, без мучений рубит головы.

Яго честен. Казенных денег и имущества он не украдет. Он слишком умен, чтобы рисковать. Но если можно нагреть дурака (а их, кроме Родриго, так много на свете), он не пропустит случая. С них он берет всем: деньгами, подарками, угощениями, женщинами, лошадьми, щенками и пр. Этот его побочный заработок дает ему средства для кутежей и веселой жизни. Эмилия об этом не знает, хотя, может быть, и догадывается. Близость Яго к Отелло, то, что он произведен из простых солдат в поручики, то, что Яго спит в одной палатке с Отелло, то, что он его правая рука и пр., конечно, вызывает зависть среди офицеров и любовь среди солдат. Но все боятся и уважают Яго, так как он настоящий идеальный солдат и боевой человек, не раз выведивший полки из затруднений и катастроф. Боевая жизнь пристала к нему.

Но в Венеции, среди блеска, чопорности, высокомерия на официальных приемах, среди высокопоставленных лиц, с которыми приходится иметь дело Отелло, Яго — не на месте. Кроме того, сам генерал слаб по части наук, писания и образования. Ему надо иметь подле себя человека, который мог бы заполнять пробелы образования, адъютанта, которого можно было бы без боязни послать с поручениями к самому дожу, к сенаторам. Нужно, чтобы кто-нибудь умел написать письмо или объяснить ему в военной науке то, чего он не знает. Разве на такую должность можно назначить боевого Яго? Конечно, ученый Кассио несравненно более подходящ. Он флорентинец, а они в то время, наподобие парижан теперь, являлись образцом светскости и изящества. Разве при общении с Бранцио, при подготовке тайных свиданий с Дездемоной пригоден Яго? Тогда как лучше Кассио не найти. Что ж удивительного в том, что именно его Отелло назначил лейтенантом, или, так сказать, адъютантом при своей особе! Мало того, кандидатура Яго даже ни разу не приходила в голову мавру. Зачем Яго нужна эта роль? Он и без того близок, он свой, домашний, друг. Пусть и остается в этой роли. Зачем нужно ставить его в глупое положение необразованного, неотесанного, грубого адъютанта, над которым будут все смеяться! Так, вероятно, рассуждал Отелло.

Но Яго был другого мнения. Он полагал, что за все его заслуги, за храбрость, за неоднократное спасение жизни своему генералу, за дружбу, за преданность он, и никто другой, может быть адъютантом генерала. Добро бы его променяли на какого-нибудь выдающегося человека или офицера из состава его боевых товарищей, но взять первого попавшегося смаз-

ливенького офицера, не знающего еще, что такое битва, война! Приблизить к себе почти мальчишку за то, что он умеет читать книжки, умеет красиво болтать с барышнями и расшаркиваться перед сильными мира,— этой логики генерала не мог понять Яго. Поэтому назначение Кассио явилось для него таким ударом, оскорблением, унижением, оплеванием, неблагодарностью, которых он простить не мог. Обиднее же всего то, что об этом назначении его даже не было речи, никому это не пришло даже в голову. Но что совершенно убило Яго, это то, что самые интимные, сердечные дела, то есть любовь к Дездемоне и ее похищение, были скрыты от него и доверены мальчишке Кассио. Ничего нет удивительного в том, что за последнее время, после того как Кассио был назначен адъютантом, Яго стал с горя попивать и покучивать. Может быть, во время этих попок он и встретился и подружился с Родриго. Самой любимой темой во время душевных разговоров со своим новым другом были, с одной стороны, мечтания Родриго об увозе Дездемоны, который устроит ему Яго, а с другой стороны — жалобы последнего на несправедливость к нему генерала. Чтобы облегчить злобу и дать ей пищу, придумывалось и вспоминалось все — и прежние заслуги Яго и прежняя неблагодарность Отелло, которой раньше не придавалось значения, но которая теперь представлялась преступной. Вспомнились и полковые сплетни об Эмилии...” [3].

Станиславский продолжает и дальше уточнять характеристику Яго, выясняя его взаимоотношения с другими действующими лицами. Он дает пример творческого углубления образа, идущего по линии сквозного действия пьесы и конкретизации предлагаемых обстоятельств.

Важно отметить, что Станиславский разрабатывал эти характеристики не из каких-либо педагогических соображений, а как режиссер, готовящийся к постановке шекспировской трагедии. Он считал, что биографию образа должны создавать актеры, а не режиссер. Но, оторванный из-за болезни от театра, он, чтобы возбудить фантазию исполнителей, принимал эту задачу на себя.

Работа актера над ролью завершается созданием внешней характерности, включающей типичную манеру поведения, особенности движения, походки, мимики, жестов, голоса, проношения и, наконец, грим и костюм. Очень часто элементы внешней характерности возникают у актера интуитивно, по естественной ассоциативной связи с элементами внутренней характерности. Они подсказываются самой логикой его поведения. Дополнительный материал для воссоздания внешнего облика роли и его типических черт дает актеру изучение обстоятельств эпохи, быта и т. п.

Если внешняя характерность роли не складывается сама собой, интуитивно, то существуют сознательные приемы, помогающие актеру создать особый характер поведения и внешний облик изображаемого лица. Для этого приходится искать нужный творческий материал вне себя, подобно художнику-живописцу, который для осуществления своего замысла отыскивает живую натуру. Артист избирает из множества живых лиц, с которыми встречается дома, на улице, в общественных местах, тех, кто так или иначе напоминает ему образ роли, и подмечает присущие им особенности. Кроме того, “каждый артист должен,— советует Станиславский,— собирать материал, обогащающий его воображение при создании внешнего образа изображаемого лица, то есть грима, фигуры, манеры держаться и проч. Для этого он должен собирать (коллекционировать) всевозможные фотографии, гравюры, картины, наброски гримов, типичные лица, изображение внешних образов или описание их в литературе. Такой материал в минуты оскудения воображения дает ему, творческие толчки и намеки, возбуждает аффективную память, напоминая ей то, что когда-то было хорошо знакомо, но теперь забыто” (т. 4, стр. 185).

Десятки альбомов, хранящихся в архиве Станиславского, с вырезками из различных журналов, зарисовками и фотографиями дают наглядное представление о его собственном подходе к созданию типической внешней характерности. Если также принять во внимание его требование о постоянной тренировке элементов характерности, что должно входить в “туалет актера”, то ученик не окажется беспомощным в тот момент, когда ему нужно будет создать внешний образ роли.

Поскольку образ развивается на всем протяжении спектакля, то в соответствии с ним видоизменяется и внешность, особенно в тех случаях, когда сценические события имеют

большую протяженность во времени. Эволюция образа может происходить и по восходящей линии, как, например, в комедиях Островского, где скромный, забитый, подневольный человек постепенно превращается на наших глазах в героя пьесы или в такого же крупного хищника, как его бывший хозяин. Внешняя характерность может подчеркнуть и деградацию образа, когда человек по тем или иным причинам опускается физически и нравственно, обмещанивается, теряет свои былые мечты и идеалы. Так, например, Андрей Прозоров в “Трех сестрах” Чехова в первом акте романтический юноша, увлекающийся музыкой и мечтающий стать ученым, профессором Московского университета, затем, во втором и третьем актах, — толстеющий, все дальше отходящий от идеалов молодости муж своей жены-мещанки и, наконец, в последнем акте — опустившийся провинциальный чиновник, теряющий уже свое мужское и человеческое достоинство.

Именно становление или деградация образа в спектакле, постепенное превращение действующего лица из одного качества в другое представляет для актера наибольший интерес и главную цель его работы.

Сценический образ — не что иное, как воплощение сквозного действия роли, а характерность — особый характер поведения человека. Как то, так и другое находит отражение в так называемой партитуре роли, вбирающей в себя весь процесс подготовительной работы актера над образом. О ней и пойдет речь в следующей главе.

Партитура действия

Подобно тому как музыкальный ансамбль исполняет созданную композитором нотную партитуру, где у каждого инструмента или голоса есть определенная партия, так и актерский ансамбль исполняет сценическое произведение на основе единой, для всех действенной партитуры спектакля, в которой каждому участнику отведена своя партия. Партитура спектакля закрепляет логику и последовательность событий, развитие сценической борьбы; исполнители должны хорошо усвоить логику и последовательность своих действий в этих событиях и борьбе. И то и другое подготавливает нас к воплощению сквозного действия спектакля и каждого действующего лица.

Создание партитуры спектакля и отдельных ролей не есть какой-то самостоятельный этап работы. Она формируется на всем протяжении работы над ролью и пьесой. В результате длительных поисков и проб отбирается наиболее точная логика действий, которая затем и фиксируется в партитуре. При этом маленькие действия поглощаются большими, а большие — еще большими, постепенно подводя актера к целостному ощущению непрерывно текущей жизни роли. Если такого творческого синтеза не произойдет, актер рискует заблудиться в огромном количестве действий и фактов роли, а сама роль рассыплется на мелкие куски.

К счастью, метод Станиславского гарантирует нас от подобной катастрофы. По мере овладения ролью сознание актера будет все больше разгружаться от второстепенных задач, чтобы сосредоточиться на главных, составляющих сущность образа. Тот же процесс можно обнаружить и в любой профессии, например пианиста, которому предстоит приготовить сложный фортепианный концерт. Он начинает с отработки отдельных сочетаний нот, сознательно определяя, каким пальцем удобнее брать тот или иной клавиш фортепиано. Многократные повторения пассажей, сперва каждого в отдельности, а потом и в соединении с другими, приводит к тому, что он перестает думать о пальцах и об отдельных нотах. Техника игры постепенно автоматизируется, и пианист от сочетания нескольких звуков переходит к исполнению законченных фраз и периодов произведения, а затем и больших частей, ощущая уже композицию всей партитуры в целом.

Так и актер на определенном этапе работы перестает отдавать внимание мелким действиям и приспособлениям, которые все больше переходят в область артистического подсознания, охватывая все более крупные отрезки роли.

Пока роль разбита на множество составных частей, актер еще далек от ощущения будущего образа. Об образе можно говорить лишь тогда, когда все наработанные действия, мысли, видения мизансцены и прочее начнут сливаться в одно целое, образуя непрерывную

линию развития. “Искусство зарождается с того момента, — писал Станиславский, — как создается непрерывная, тянущаяся линия звука, голоса, рисунка, движения. Пока же существуют отдельные звуки, вскрики, нотки, возгласы вместо музыки, или отдельные черточки, точки вместо рисунка, или отдельные судорожные дергания вместо движения, — не может быть речи ни о музыке, ни о пении, ни о рисовании и живописи, ни о танце, ни об архитектуре, ни о скульптуре, ни, наконец, о сценическом искусстве” (т.3, стр.45).

Постепенное слияние многочисленных физических и словесных действий в одну непрерывную тянущуюся через весь спектакль линию сквозного действия роли составляет важнейшую заботу и творческую цель актера. Создавая партитуру ролей и всего спектакля, актеры все более укрепляют логику и последовательность своего сценического поведения, все ближе подходят к овладению сквозным действием и сверхзадачей воплощаемого образа.

Партитуру надо уметь записывать, так как поиски точных формулировок помогут глубже проникнуть в сущность сценических событий и борьбы. Чтобы выработать этот навык, важно приучить студентов отражать весь репетиционный процесс в специальных творческих дневниках. Приступая к работе над ролью, они начнут заносить в дневник все то, что будет проясняться по ходу практических занятий. Вначале это факты пьесы, ее внешние обстоятельства и вытекающие из них элементарные физические действия, которые будут обладать самостоятельной короткой перспективой и выполняться как бы в отрыве от других.

Предположим, исполнительница роли Лизы из “Горя от ума” запишет свои действия так:

1. Проснулась в кресле оттого, что в соседней комнате прекратилась музыка. Не сразу пришла в себя.
2. Заметила свет в окне, через щель портьеры.
3. Вспомнила, почему нахожусь в этой комнате и почему заснула в такой неудобной позе.
4. Проверила время, выяснила, что проспала.
5. Вспомнила о свидании в соседней комнате и грозящей всем опасности.
6. Подбежала к двери комнаты Софьи, прислушалась. Убедилась, что влюбленные еще там.
7. Осторожно постучала. Предупредила их.
8. Снова прислушалась, потом опять постучала.
9. В ожидании ответа посмотрела на другую дверь, из которой может появиться Фамусов.
10. Снова вернулась к двери Софьи, чтобы поторопить ее и Молчалина.
11. Их медлительность заставляет действовать решительнее. Лиза пугает их поздним временем.
12. Получив отпор от Софьи, соображает, что делать дальше.
13. Встала на стул, открыла крышку часов, перевела стрелки. Часы заиграли... и т. п.

Усвоив и отработав логику и последовательность всех этих маленьких действий, актриса перестанет думать о каждом из них. Они естественно начнут соединяться в ее сознании в более крупные действия, и сократится их перечень. Запись в дневнике может со временем принять более лаконичный вид: “Проснулась, обнаружила, что уже утро. Предупредила об этом влюбленных. Торопит их. Старается запугать действительными и мнимыми опасностями”. Затем она будет оправдываться перед баринном, пытаться отвести его подозрения, выпроводить из комнаты, ускорить прощание Софьи с Молчалиным и т. п.

Следующий этап работы приведет к еще большей концентрации действий. Все они будут так или иначе нанизываться на одно стремление Лизы избежать опасности, которую сулят ей “и барский гнев, и барская любовь”. Отсюда выясняется и более далекая перспектива роли, Она определит в конце концов и поступки Лизы, и взаимоотношения с окружающими, и самый характер ее поведения. Ей, бесправной крепостной служанке, которую завтра по барскому капризу могут изгнать из дому, сделать птичницей или любовницей барина либо его секретаря, ничего не остается, как хитрить, изворачиваться, униженно умолять о снисходительности, чтобы миновать грозящих ей “печалей”.

Таким образом, создавая партитуру роли, мы в то же время нащупываем и ее перспек-

тиву, идущую по линии сквозного действия, а уточняя перспективу, находим все более глубокие оправдания действиям.

Но перспектива роли еще не исчерпывает понятие “сквозное действие”. Она определяет лишь ближайшую задачу артиста, но не сверхзадачу всей роли. Когда же прояснится весь путь развития образа, возникает вопрос и о другой перспективе, перспективе самого актера, создателя роли. Под перспективой актера Станиславский подразумевает “расчетливое гармоническое соотношение и распределение частей при охвате всего целого пьесы и роли” (т. 3, стр. 135). Овладев такой перспективой, актер из добросовестного исполнителя становится как бы скульптором своего образа, воплотителем определенного творческого замысла. Некоторые наиболее важные моменты роли выносятся им на первый план, другие как бы отодвигаются в тень и служат лишь фоном, аккомпанементом главной темы. Партитура действия приобретает художественную целостность и законченность, а игра актера, по выражению Станиславского, “становится дальнзоркой”.

Перспектива роли и перспектива актера временами сливаются, а иногда расходятся в разных направлениях. Раздвоенность перспективы обусловлена самой природой сценического творчества: актер как действующее лицо живет на сцене жизнью своего героя, а как создатель роли наблюдает и корректирует себя со стороны. Как действующее лицо он не должен даже подозревать, что произойдет с ним впоследствии, но как творец образа обязан это знать и подвести себя к неожиданному повороту сценических событий.

Как перспектива роли, так и перспектива актера подготавливают то русло, по которому устремится сквозное действие, причем перспектива роли определяет общее направление к сверхзадаче, а перспектива актера придает ему наиболее выразительную форму и нужную степень активности.

Обе эти перспективы должны быть хорошо скоординированы между собой, чтобы способствовать наиболее яркому и полноценному выявлению сквозного действия роли и спектакля. Поясним это на примере роли Любви Яровой, героини одноименной пьесы К. Тренева.

В пьесе изображен один из эпизодов гражданской войны в России, показана борьба двух враждующих лагерей. Непримируемыми противниками в этой борьбе становятся и супруги Яровые, которых связывала до этого большая любовь. Но прежде чем вступить друг с другом в открытый бой, каждый из супругов проходит сложный путь сомнений, колебаний, пытаясь вернуть прежние чувства, перетянуть “противника” на свою сторону.

Борьба любви и ненависти, гражданского и супружеского долга, взаимного доверия и подозрительности проходит через всю пьесу, и только в самом конце приводит к окончательному разрыву Любви Яровой с мужем и со всем старым, ненавистным ей миром.

Чтобы вычертить все изгибы сквозного действия, избегая прямолинейность сценических решений, от актеров требуется не только искренность чувства, но и тонкий художественный расчет.

В условиях остро развивающихся событий (оборона города революционными частями, захват его белогвардейцами и новое наступление Красной Армии) супруги Яровые встречаются несколько раз. Уже первая встреча убеждает Любовь Яровую, что муж, которого она считала погибшим, находится в стане врагов и предал ее товарищей по оружию. Если прежде она беззаветно верила ему, то теперь эта вера сильно подорвана. Ее отношение к Яровому к моменту их новой встречи в конце третьего акта носит уже явно враждебный характер и, казалось бы, убивает всякую надежду на примирение. Если следовать перспективе роли, которая должна привести героиню в лагерь сознательных борцов за революцию, то уже после первого и особенно второго их свидания можно прийти к окончательному разрыву отношений. Но перспектива актера не допускает столь прямолинейного решения роли. В противном случае развитие образа героини будет завершено уже в третьем акте, а исполнительнице предстоит сыграть еще два акта трагедии.

Значит, с точки зрения перспективы актера выгоднее избрать иной, психологически более сложный ход. Вопреки фактам и доводам рассудка Любовь Яровая все еще продолжает верить, что муж преодолит свои заблуждения и перейдет на сторону революции. В третьем акте, не желая потерять его навсегда, она страстно убеждает Ярового порвать с белым дви-

жением. Логика любящей женщины временами пересиливает в ней логику женщины-патриотки, борца за счастье народа. Вот почему свидание с Яровым в четвертом акте становится ловушкой для ее товарищей и делает ее невольной виновницей их ареста. И только в самом конце пьесы она находит в себе силу подавить любовь и открыто осудить врага-мужа, отдать его в руки революционного правосудия. Она говорит командиру революционного отряда Кошкину, что только с нынешнего дня он может считать ее верным товарищем.

Высокая гражданская тема пьесы Тренева воплощается прежде всего в сложной внутренней борьбе, выпавшей на долю учительницы Яровой, и постепенная эволюция этого образа должна стать идейным стержнем спектакля. Пусть различие классовых позиций воздвигает между мужем и женой непреодолимый барьер, но оно не может уничтожить внутренне-го стремления этих людей друг к другу. Однако мера любви и ненависти должна быть точно взвешена в каждом эпизоде их встречи, чтобы прийти в конце спектакля к торжеству его сверхзадачи.

Перспектива актера помогает видеть цель, к которой должна привести партитура роли. Она корректирует и логику действий актера в том направлении, которое подсказывается развитием событий пьесы.

Как в музыкальной, так и в сценической партитуре будут свои форте и пиано, периоды нарастания и спада (крещендо и диминуэндо), убыстрения и замедления темпа, изменения характера движения, паузы, акценты, взлеты и падения. Иными словами, понятие “партитура” включает в себя не только логику и последовательность сценических событий и действий, но также и их темпо-ритмический рисунок. Когда действия роли только еще намечаются и органические процессы расчлняются на составные части, происходит невольное затормаживание процесса, замедление его темпа. Поэтому в начальный период работы не может еще возникнуть верное ощущение темпо-ритма действия и даже преждевременное напоминание о нем приводит подчас к отрицательному результату. Не освоивший еще логику действия, актер начинает торопиться, перескакивать через необходимые ступени органического процесса, искусственно форсировать конечный результат.

Но когда партитура действий предстанет перед ним в полном своем объеме, тогда он и сам будет способен оценить динамическое соотношение отдельных ее частей, сопоставить их между собой, определить кульминации роли и подступы к ним, откорректировать ход сценических событий во времени. Очень часто, лишь дойдя до финала пьесы, актеры начинают понимать, как играть первый акт, в каком ритме и в какой тональности.

Когда в Оперно-драматической студии Станиславскому был показан первый вчерне подготовленный акт “Трех сестер”, исполнители были крайне удивлены его замечанием, что надо играть этот акт в ритме водевиля. Но когда спектакль был подготовлен, стало совершенно очевидным, что трагическая развязка пьесы должна быть оттенена контрастирующими с ней бодрими тонами: страстной верой в жизнь, стремлением к счастью, которые и определяют сквозное действие произведения. Первый акт дает больше всего основания для создания жизнеутверждающей, бодрой атмосферы. Она лишь кое-где нарушается отзвуками грустных воспоминаний, тайной тоски и тяжелых предчувствий, которые, впрочем, растворяются в общем праздничном настроении. Если же сразу показать героев обреченными, с подрезанными крыльями, то никакого развития пьесы не произойдет.

Выяснив общую партитуру действий, необходимо посвятить несколько репетиций установлению ритмического рисунка всей пьесы и отдельных ее ролей. Нельзя механически поднять темпо-ритм действия. В этом случае надо обращаться не к самому ритму, а к тому, что его порождает. Необходимо откорректировать обстоятельства, которые побуждали бы исполнителей действовать так, а не иначе, и лишь после этого обратить их внимание на то, как изменится интенсивность и характер действия, и закрепить соответствующий темпо-ритм.

Когда партитура роли сложилась в сознании актера, и в его живом ощущении образа, она выверяется и утверждается на прогонных репетициях отдельных актов, а затем и всей пьесы целиком. Просмотр всего спектакля в привычной для учеников обстановке репетиционного зала завершает большой этап их работы, связанный с учебной программой третьего курса.

ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

К концу третьего года обучения воспитанники театральной школы получают полный объем знаний по основам актерского искусства. На экзаменационной сессии подводятся итоги всей работы над собой и над ролью. Результат этой работы оценивается прежде всего по исполнению ролей в учебных спектаклях. От учеников требуется умение действовать в образе на основе органических законов творчества. Это означает не только быть органичным в обстоятельствах жизни роли, но и воплотить присущий данному персонажу образ действия, оставаясь в то же время живым человеком на сцене, подлинно мыслящим, чувствующим и действующим.

Для решения этой задачи необходимо, чтобы на протяжении третьего курса ученики прошли весь путь работы над пьесой. В конце учебного года пьеса должна быть показана полностью или частично в условиях репетиционного помещения, в выгородках, с привлечением необходимых для действия элементов костюма и реквизита. Форсировать перенос учебного спектакля на сцену нецелесообразно, пока он не созреет и не “обкатается” на публичных прогонах в репетиционном зале.

При оценке результатов работы по освоению программы третьего курса необходимо учитывать не только степень овладения профессиональной техникой и дарование будущего актера.

Хорошо, если на экзамене ученик в полной мере выявит свои артистические данные, за которые он и был принят в школу. Но этим еще не может определяться оценка его работы на третьем курсе. Хорошо также, если уже в спектакле третьего курса ученик проявит настоящий профессионализм. Но такое требование мы вправе предъявлять ему только на четвертом курсе, в дипломном спектакле. Экзамен же на третьем курсе — это прежде всего экзамен на овладение методом. На это в первую очередь и должно быть направлено внимание как экзаменаторов, так и экзаменуемых. По результатам работы важно оценить, какой складывается актер, в каком направлении развивается его дарование. Способен ли он подчинять свое творчество требованиям ансамбля или же заботится главным образом о самом себе, выдвигаясь, где только возможно, на первый план в ущерб идейной и художественной целостности спектакля. Умеет ли он ставить себя в зависимость от партнера или же находится в непосредственной зависимости от зрительного зала, озабочен ли он успехом всего спектакля или только своей роли в спектакле? Здесь художественная сторона тесно переплетается с идейным, морально-этическим критерием.

Нужно поощрять все, что идет по линии настоящего, высокого искусства, и вести борьбу с любым проявлением представленчества и ремесленничества, пресекая их в самом зародыше, если даже они маскируются подлинным актерским обаянием и талантом. Иначе школа утратит свое творческое лицо и не выполнит главной своей задачи.

Поскольку на третьем курсе продолжается регулярная тренировочная работа, то вынесение “туалета актера” на экзаменационную сессию имеет принципиальное значение, если только театральная школа ставит задачей научить актера работать над собой. В соответствии с программными требованиями третьего курса форма “туалета” должна быть иной, чем на первых двух курсах. Целесообразно начинать экзамен с “туалета-настройки”, из которого выяснится, какими способами ученики готовят к творчеству свой духовный и телесный аппарат. Иногда перед выходом на сцену актеры пытаются самовнушением вызвать в себе нужное творческое самочувствие или механически возбудить себя. И то и другое плохо помогает. Актер школы Станиславского должен владеть более точными приемами настройки, мобилизуя к действию свою творческую природу. Эту подготовку к творчеству нужно показать на экзамене.

Нельзя требовать, чтобы работа над учебным спектаклем была завершена уже в первом семестре третьего курса. Это значило бы толкать учеников и педагогов на ремесло, а не на глубокое изучение метода. Поэтому на экзамен первого полугодия выносятся не результат еще не оконченной работы, а лишь процесс ее, то есть определенный этап овладения методом на материале пьесы.

Чтобы не принуждать актеров играть еще не созревшие роли, толкая их на опасное форсирование результата, надо всякий раз очень точно оговаривать, что именно выносится на зимнюю экзаменационную сессию. Это могут быть заготовки для будущего спектакля, этюды на прошлое и будущее пьесы, анализ ее действием, исполнение одного акта по логике физических действий без авторского текста или с авторским текстом и т. п. Иными словами, может быть показана одна из репетиций, характеризующая тот или иной этап изучения метода сценической работы, но не готовый фрагмент еще не завершенной работы.

[1] Горчаков Н. Режиссерские уроки К. С. Станиславского, с. 191.

[2] Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма, с. 681.

[3] Станиславский К. С. Режиссерский план «Отелло», с. 13—15.

ЧЕТВЕРТЫЙ КУРС

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Четвертый год обучения посвящается подготовке и выпуску дипломных спектаклей. Происходит закрепление на практике всего, что было пройдено на предыдущих трех курсах. Продолжается освоение метода сценической работы на разнохарактерном драматургическом материале, а также тренировка элементов артистической техники, которая все больше переходит в плоскость самостоятельной работы.

Но в отличие от третьего года обучения четвертый курс имеет и свои особенности. Они связаны с переносом учебных спектаклей на сцену и показом их широкому зрителю. Выступление на сцене и соприкосновение актера с публикой ставит его в новые условия творчества. Одно дело — действовать в привычной обстановке школьной аудитории и совсем иное — действовать в образе на сцене в присутствии зрителей, когда надо сохранить всю тонкость органических процессов на глазах у тысячной толпы, заразить ее своим искусством и сделать соучастницей творчества. Во время публичных выступлений надо закрепить навыки, приобретенные в школе. Иначе предоставленный сам себе молодой актер начнет усваивать ремесленные навыки, продиктованные необычными условиями театрального представления. Ведь зрительный зал может не только вдохновить, но и парализовать творчество начинающего актера, вызвать в нем излишнее напряжение, нарушить то нормальное самочувствие, которое укрепилось по ходу репетиционной работы. Возникает соблазн угодить зрительному залу. Опасаясь, что его плохо будет слышно в задних рядах, актер начинает форсировать голос, упрощать логику поведения; из боязни быть непонятым — комкать и торопить действия;

чтобы не дать заскучать зрителю, — «подавать» наиболее выигрышные места роли на публику. Зритель становится основным объектом его внимания, а желание ему понравиться — главной задачей.

При переносе спектакля на сцену педагог должен уберечь молодого актера от вывиха, помочь ему преодолеть сложные условия театрального творчества и донести до зрителя без потерь все то, что удалось добиться на репетициях. Надо научить актера владеть вниманием зрительного зала, не допуская, чтобы публика подчинила его своему влиянию.

Помимо работы, связанной с решением новых творческих задач, на четвертом курсе нужно обратить особое внимание на воспитательную работу среди студенческого коллектива. Часто приходится наблюдать разительную перемену во внешнем облике и поведении старшекурсников. Они уже чувствуют себя одной ногой в театре, их вызывают на пробы в киностудии, некоторые уже вкусили артистический успех и обзавелись поклонниками и поклонницами. Вчерашние мальчики и девочки почувствовали себя взрослыми, и школьный режим становится им в тягость. Опыт показывает, что именно на последнем курсе легко упустить то, что было завоевано воспитателями на предыдущих курсах.

Между тем с переходом из школьного помещения на сцену и началом открытых публичных представлений неизмеримо возрастают требования к дисциплине и этике. Ответственность за проведение спектакля и его успех падает с этого момента на весь студенческий коллектив. Не только из практических, но и из воспитательных соображений целесообразно, чтобы в спектакле участвовал весь курс. Лица, не получившие основных ролей, должны быть заняты в массовых сценах или участвовать в качестве рабочих сцены, шумовиков, помощника режиссера и т. п., помогая нормальному течению спектакля.

«Какая организация, какой образцовый порядок должны быть установлены в нашем коллективном творчестве только для того, — пишет Станиславский, — чтобы внешняя, организационная часть спектакля протекала правильно, без перебоев.

Еще большего порядка, организации и дисциплины требует внутренняя, творческая сторона. В этой тонкой, сложной, щепетильной области работа должна протекать по всем строгим законам нашей душевной и органической природы.

Если принять во внимание, что эта работа проходит в очень тяжелых условиях публичного творчества, в обстановке сложной, громоздкой закулисной работы, то станет ясно, что требования к общей, внешней и духовной дисциплине намного повышаются. Без этого не удастся провести на сцене всех требований «системы». Они будут разбиваться о непобедимые внешние условия, уничтожающие правильное сценическое самочувствие творящих на сцене» (т. 3, стр. 240).

Собранности и порядка за кулисами, трепетного, благоговейного отношения к сцене, взаимного внимания и уважения друг к другу всех участников коллективного творчества, их общей заинтересованности в успехе спектакля — всего этого необходимо добиваться при проведении ученических спектаклей. Это необходимо как для создания благоприятной для творчества атмосферы, так и для воспитания подлинных артистов, умеющих творить в ансамбле и рассматривать свой успех как часть успеха всего исполнительского коллектива.

ПЕРЕХОД НА СЦЕНУ

Условия сценического творчества определяются не только присутствием публики в зале, но и теми новыми обстоятельствами, с которыми встречается актер на самой сцене. Из привычной репетиционной обстановки он попадает на большую площадку, заполненную станками, декорациями, бутафорией и т. п. Он видит висящие над собой софиты, задники, кулисы, а внизу — оркестровую яму, люки и провалы. На него направляется слепящий свет прожекторов и подсветок. Произносимый им текст сопровождается нередко звуками и шумами. На лицо накладывается жирный грим, голову стягивает парик, делаются наклейки, стесняющие мимику. Надеваются предметы реквизита, с которыми не знаешь поначалу, как обращаться. Со всем этим надо освоиться, сжиться, в совершенстве овладеть, чтобы элементы сценического оформления стали помощниками, а не помехой в творчестве.

Иногда элементы оформления привносятся в ученические показы с первых же курсов. Делается это для того, чтобы укрепить еще неустойчивое сценическое самочувствие учеников при их первых выступлениях. Но такая торопливость не всегда оправдывает себя. Наскоро подобранные парики, неискусные гримы и наклейки на молодых лицах, находящихся в непосредственной близости от экзаменаторов, кажутся грубыми и фальшивыми, а случайные костюмы, взятые напрокат из театрального гардероба, создают впечатление любительщины, которая проистекает от преждевременного желания превратить первые ученические пробы в подобие театрального зрелища.

Под гримом и костюмом можно до известной степени скрыть недостатки ученика, заклонить его неопытность режиссерскими приемами, постановочными эффектами, но разве в этом задача театральной школы? Правда, известны случаи, когда удачно найденный грим, костюм, постановочный трюк помогают ускорить рождение образа, подсказывают актеру новое неожиданное его решение. Но чаще всего преждевременная фиксация формы приостанавливает естественный творческий рост актера в роли, искусственно форсирует созревание еще неспелого плода. Кроме того, всякая приблизительность и спешка в гримировке и костюмировке, свойственная первым показам, не воспитывает в учениках чувства ответственности к этому важному этапу работы над образом, до которого, по существу, они еще не дошли.

«Только тот, кто проделал тяжелый путь искания не только души, но и телесной формы изображаемого человека-роли... — пишет Станиславский, — поймет значение каждой черточки, детали, вещи, относящихся к ожившему на сцене существу... Костюм или вещь, найденные для образа, перестают быть просто вещью и превращаются для артиста в реликвию... Знаменитый артист Мартынов говорил, что когда ему приходилось играть роль в том самом своем сюртуке, в котором он приходил в театр, то, войдя в уборную, он снимал его и вешал на вешалку. А когда после гримировки наступало время идти на сцену, он надевал свой сюртук, который переставал для него быть просто сюртуком и превращался в костюм, то есть в одеяние того лица, которое он изображал.

Этот момент нельзя назвать просто одеванием артиста. Это момент его облачения. Момент чрезвычайно важный, психологический. Вот почему истинного артиста легко узнать по тому, как он обращается, как он относится к костюму и вещам роли, как он их любит и бережет...

С таким же и еще большим почтением, любовью и вниманием должен относиться артист к своему гриму. Его надо накладывать на лицо не механически, а, так сказать, психологически, думая о душе и жизни роли. Тогда ничтожная морщина получает свое внутреннее обоснование от самой жизни, которая наложила на лицо этот след человеческого страдания» (т. 3, стр. 252—254).

Чтобы воспитать в актерах творческое отношение к гриму, костюму, реквизиту, необходимо уделить созданию внешнего облика роли самое пристальное внимание, добиваясь не приблизительного, а точного художественного результата. Потребность в гримировке и костюмировании на младших курсах может возникнуть лишь в том случае, когда учеников школы занимают в спектаклях театра. В обычных же условиях грим и костюм осваиваются

на последнем курсе, при переносе учебного спектакля на сцену, когда заканчивается изучение процесса создания сценического образа. Необходимый минимум знаний и навыков по гриму и костюму, приобретенный учениками на специальных занятиях с художником-гримером, а также на лекциях по истории культуры, позволит им принять непосредственное участие в создании грима и костюма для исполняемой роли и тем самым завершить процесс перевоплощения в образ.

Художник не должен предписывать актеру грим и костюм по своему усмотрению, не считаясь с тем, что сложилось в его воображении в результате работы. Нельзя допустить, чтобы актер получил бы однажды портрет «совершенно чуждого ему человека, внешний вид которого ему приказывают принять».

...Бедному артисту ничего не остается делать, как собственноручно снимать голову своему сложившемуся образу и на ее место прикреплять новую голову чужого, ненавистного незнакомца. Но сможет ли он через эту мертвую маску пропустить теплое чувство, зажившее в его душе?» (т. 1, стр. 429).

Грим никогда не должен превращаться в маску, мертвящую или скрывающую лицо актера. Ведь искусство грима не в том, чтобы стать неузнаваемым на сцене, как полагают любители, а чтобы самыми скупыми и тонкими средствами подчеркнуть то, что сближает актера с образом, и затушевать, смягчить все, что этому мешает.

Окончательное суждение о характере и качестве грима, костюма и всего внешнего облика актера в роли может быть вынесено после проверки из зрительного зала, когда актер воспринимается на определенном расстоянии, на фоне специально созданных для него декораций, при освещении различной яркости и тональности.

Станиславский резко разграничивал два этапа работы над спектаклем, в которых решаются различные творческие задачи. Подготовительная работа актера с режиссером завершается исполнением всего спектакля в репетиционном помещении. Такой показ не требует никакого внешнего оформления, кроме необходимых выгородок, предметов реквизита и деталей костюма, без которых нельзя обойтись. В этих условиях всякого рода постановочные эффекты, гримы, костюмы, специальный свет, музыкальное оформление и т. п. могут лишь отвлечь внимание от главного, помешать видеть актеров такими, какие они есть, безо всяких «костылей» и «подпорок».

Если такой просмотр убеждает, что актеры прочно утвердились в своих ролях и пьеса созрела для показа ее публике, спектакль бережно переносится на сцену, где со всей ответственностью решаются все постановочные задачи. В отличие от привычного «комнатного самочувствия» актеры утверждают себя в самочувствии сценическом. Таким образом, освоение театральной площадки это не только техническая, но и большая творческая задача.

Станиславский, как уже было сказано, привлекал актеров к поискам сценических планировок и мизансцен, к созданию такой формы спектакля, которая в наибольшей степени отвечала бы требованиям сквозного действия и сверхзадачи. Для искусства органического творчества сценическая обстановка — это реальные предлагаемые обстоятельства, призванные укрепить состояние «я есмь», усилить веру актера в правду сценического бытия. Трудно создать образ живого человека вне времени и пространства, абстрагируясь от типичной для него среды. Она служит дополнительной характеристикой образа, оказывает большое влияние на его поведение. Если, например, гоголевского Плюшкина переселить в уютное помещение домовитой Коробочки, а Коробочку — в запущенную и разоренную усадьбу Плюшкина, это значит исказить образы и Плюшкина и Коробочки. Поэтому, с точки зрения Станиславского, конкретизация сценической обстановки — это не только компетенция художника и работников постановочной части, а чрезвычайно важное звено в творчестве актера. Настоящий артист дорожит всем, с чем непосредственно соприкасается на сцене, что помогает ему создавать нужное физическое самочувствие в образе. Сценическая обстановка создает дополнительный комплекс рефлекторных раздражителей, воздействующих на исполнителя.

А. Д. Попов приводит интересный ответ Станиславского на вопрос, почему в третьем акте «Вишневого сада» О. Л. Книппер-Чехова всегда плачет настоящими слезами, когда ей сообщают о продаже имения. «Обратите внимание на то, что это переживание сопровождается рядом одних и тех же фактов. Актриса всегда в одном и том же платье, всегда слышит

слова партнера: «Вишневый сад теперь мой...», и всегда в этом месте звучит вальс «Дунайские волны». И я вам по секрету скажу,— добавил Константин Сергеевич,— что она в «Вишневом саде» всегда душится одними духами, которые ей подарил Антон Павлович Чехов. И вот, когда она попадает в плен всех этих сценических условий,— она уже не может не плакать. Но был однажды случай на гастролях, когда оркестр заиграл другой вальс, потому что забыли взять ноты, и вы знаете, Книппер на этом спектакле не заплакала. Вот какова сила окружающей сценической атмосферы и окружающих факторов»^{44[1]}. Попов замечает, что тогда, в 1913 году, он не мог оценить всей гениальности открытий Станиславского, которые сейчас, в свете учения И. П. Павлова, очевидны для всех.

^{44[1]} Попов А. Воспоминания и размышления о театре. М., ВТО. 1963, с. 93.

ГИГИЕНА РОЛИ

Из учения Павлова нам также известен закон постепенного угасания рефлексов. То же явление наблюдается и в сценическом искусстве. При многократном повторении одних и тех же слов и действий органичность легко уступает место механической привычке, формальному исполнению заученных движений и интонаций, внешнего рисунка роли.

Опасность эта возникает не сразу. Первые встречи со зрителем мобилизуют душевные силы актера. Мощным раздражителем является реакция зрительного зала, часто неожиданная и непредусмотренная. Но со временем и она становится привычной и перестает воздействовать. Предотвратить опасность омертвления роли можно только заботой о постоянном освежении творчества; Станиславский называет это гигиеной роли.

Гигиена роли связана прежде всего с тем, как актер готовится к выступлению, как он налаживает и настраивает себя перед выходом на сцену. Мы, актеры, «боимся опоздать к выходу, мы боимся выйти на сцену в беспорядке, с неоконченным туалетом и гримом,— говорит Станиславский.— Но мы не боимся опоздать к началу процесса переживания роли и всегда выходим без всякой внутренней подготовки, с пустой душой,— и не стыдимся своей духовной наготы» (т. 1, стр. 303).

Большие актеры тратят на такую подготовку несколько часов, подчиняют ей режим своего дня. Начинаящий же актер часто обходится без всякого внутреннего «туалета», и не потому только, что не ощущает в нем потребности, а потому, что не умеет этого делать. Станиславский рекомендовал в условиях школьной работы проводить под руководством педагога коллективный «туалет-настройку» перед открытием занавеса.

Настроить себя к творчеству это не значит копаться в своей душе, пытаться воскресить в ней угасающие эмоции. Это прежде всего настройка органов чувств, которая поддерживает в актере способность улавливать на сцене мельчайшие изменения в окружающей обстановке и поведении партнеров. Точный учет этих изменений при умелом их использовании вносит тот элемент новизны, который способен оживить исполняемую роль. Органический процесс может быть сохранен, если актер научится пользоваться теми новыми раздражителями, которые обязательно возникают при каждом повторении творчества. Относительная слабость этих раздражителей не умаляет их огромного значения для обновления самочувствия актера.

Современная наука о человеке рассматривает это как интересный феномен, нарушающий «закон силовых отношений»: сравнительно слабые новые для животного и человека раздражители дают больший эффект, чем сильные, но много раз применяющиеся. Новизна раздражителя есть исключительно мощный фактор высшей нервной деятельности. Он тесно связан с процессом торможения, с частичным угасанием условных и безусловных рефлексов по мере их повторения.

Трудно переоценить значение этой закономерности, обнаруженной физиологами, для актера и его художественной техники. Пользуясь новыми, сегодняшними раздражителями, актер получает реальную возможность вносить всякий раз элемент новизны в исполнение роли и сохранять импровизационное самочувствие при многократном повторении одних и тех же слов, мизансцен и раз навсегда установленной логики действия.

В качестве новых, сегодняшних раздражителей актер пользуется не только теми случайностями, которые возникают по ходу спектакля, в процессе взаимодействий с партнерами и окружающей сценической средой, но и теми впечатлениями, которые дает нам сама жизнь. «Каждый день приносит с собой что-то новое,— говорил Станиславский актерам,— вчера шел дождь, а сегодня светит солнце, вчера вы ели кашу,— сегодня бифштекс... тысячи мелочей, множество внешних и внутренних обстоятельств постепенно меняют наше настроение и наше сознание. И этим нужно пользоваться для постоянного освежения своего творчества.

Чтобы не забалтывать текста роли, необходимо всякий раз перед началом творчества обновлять и киноленту видений, постоянно обогащая ее «в разрезе сегодняшнего дня». «Сегодняшние, обновленные видения,— писал Станиславский,— влияют на новые оттенки и интонации речи артиста на каждом сегодняшнем спектакле. Я особенно усиленно подчеркиваю слово влияют, потому что внутренняя «кинолента» отнюдь не должна фиксировать са-

мую интонацию речи, она должна только естественно вызывать и оправдывать ее» (т. 3, стр. 444).

Программа четвертого курса должна непременно включать тренировочные упражнения, помогающие выработать умение повторять готовую роль, не повторяясь, произносить заученный текст не по-вчерашнему, а по-сегодняшнему, обновлять логику действий и мыслей новизной сегодняшних впечатлений. На таких занятиях особенно важно укреплять и развивать то, что имеет тенденцию притупляться или вовсе исчезать на сцене: это новизна и первичность приспособлений при исполнении уже знакомых действий, моменты восприятия, ориентировки, пристройки к партнеру, создание видений внутреннего зрения, процесс мышления в образе и т. п.

ПРОВЕРКА И ЗАКРЕПЛЕНИЕ СКВОЗНОГО ДЕЙСТВИЯ И СВЕРХЗАДАЧИ

Важнейшее условие сохранения творческой свежести роли, ее идейной и художественной полноценности заключается в постоянной заботе актера о сверхзадаче и сквозном действии.

Репетиции на сцене и первые встречи со зрителем обогащают актеров новыми ощущениями, новым пониманием пьесы и роли. Грим, костюм, декорации, свет и другие элементы оформления дают дополнительную пищу актерской фантазии; реакция первых зрителей помогает оценить со стороны проделанную работу, а иногда внести в нее существенные поправки. Станиславский часто говорил, что сквозное действие проясняется не сразу, а постепенно и что актер окончательно утвердится в понимании сквозного действия и сверхзадачи лишь тогда, когда сыграет свою роль на сцене.

Об огромном влиянии зрителя на актерское исполнение можно судить по работе Станиславского над ролью доктора Штокмана в одноименной пьесе Ибсена. Поставленная в период нарастания классовых боев в России, пьеса была воспринята зрителем неожиданно для ее создателей как произведение острого революционного звучания, а Штокман в исполнении Станиславского превратился в политического героя. Под воздействием зрительного зала, как вспоминает он, «роль и постановка получили иное направление и более широкое — общественно-политическое значение и окраску» (т. 1, стр. 247).

История многих постановок Художественного театра, таких, как «Горе от ума», «На дне», «Царь Федор Иоаннович», и других служит наглядным подтверждением требований Станиславского того, что и после выпуска спектакля его сверхзадача и сквозное действие должны постоянно корректироваться и обновляться в соответствии с восприятием зрителя.

Из этого, конечно, не следует, что театр может переложить ответственность за идейное звучание спектакля на зрителей. Задача театра — не приспособливаться к публике, а вести ее за собой. Выходя на сцену, актер должен отчетливо представлять, ради чего поставлена пьеса и о чем он собирается поведать зрителю, исполняя свою роль. Ответ на этот вопрос подготовлен всем ходом репетиционной работы. Если, приступая к изучению пьесы, актеры могли лишь предположительно судить о сверхзадаче будущего спектакля, опираясь главным образом на чужие мнения, то теперь они находятся в неизмеримо более выгодном положении. Одновременно с углубленным познанием пьесы они нащупывают и свое личное отношение к изображенным в ней событиям и лицам, все более приобретая право судить о них не со стороны, а изнутри, от первого лица. Творчество актеров постепенно сливалось с творчеством драматурга, и все яснее становилась конечная творческая цель будущего спектакля.

Станиславский не случайно ввел термин «сверхзадача» для обозначения идейного содержания творчества. Для него эти понятия хотя и родственны, но не тождественны. Сверхзадача — это идея, ставшая внутренней потребностью, стремлением, пафосом художника. Она обязательно предполагает эмоциональное отношение к себе. Идея же может лежать и в плоскости разума, существовать как логическая категория, не захватывая всей природы человека.

Вот почему все предварительные суждения о сверхзадаче будущего спектакля мы принимали как рабочую гипотезу, которая должна быть тщательно проверена дальнейшим изучением пьесы и санкционирована жизненным опытом и чувством правды актера.

Если признать, что жизнь образа рождается от слияния актера с ролью, то из этого следует, что и сверхзадача образа не может быть навязана актеру со стороны. Она должна быть постигнута им в зависимости от его собственного понимания пьесы и запаса эмоциональных воспоминаний. Конечно, режиссер должен объединить творчество всех актеров и привести их к единому пониманию пьесы, но сверхзадача пьесы выясняется в процессе коллективной работы создателей спектакля, а не придумывается одним только режиссером. «Если вы будете придумывать ее один,— говорил Станиславский режиссеру,— она, может быть, будет формально верна, но не жизненно верна. Они (актеры.— Г. К.) вам сами подскажут: «Вот она

где задача! Ага! Вот где-то тут искать надо!» Будем ее искать вместе с актерами»^{45[2]}.

Вернувшись к концу жизни к работе над драматургией Чехова, Станиславский трактовал ее уже по-новому.

Он говорил, что настолько сроднился с прежним пониманием Чехова, что не в силах был бы оторваться от него, если бы ему пришлось снова выступить на сцене в старых ролях. Но, работая с молодежью, он сумел взглянуть на любимого писателя новыми глазами, наблюдая, что именно в его творчестве находит отклик в душе молодых актеров, а что им теперь чуждо и непонятно. Так, например, современники Чехова жили мечтой о грядущих социальных преобразованиях. Этой мечтой были заражены и актеры, первые исполнители чеховских пьес. Сейчас, когда революция в нашей стране стала уже свершившимся фактом, такая идея не может волновать актеров и зрителей с той же силой, как прежде, на рубеже века. Но борьба с пошлостью жизни, мечты о счастье, о прекрасном будущем так же близки и понятны нашим современникам, как их отцам и дедам. Значит, сверхзадача писателя должна органически соединиться со сверхзадачей актеров и зрителей, чтобы пьеса обрела на сцене новую жизнь.

Когда ставится вопрос о необходимости нового, современного прочтения классической пьесы, то речь идет не о том, чтобы искусственно привнести в нее злободневную тенденцию, а о том, чтобы заново прочитать ее сегодняшними глазами. При этом то, что волновало в ней некогда современников, может отмереть или отступить на второй план, а что-то предстанет в новом свете.

В начале 30-х годов Станиславский работал над пьесой Островского «Таланты и поклонники», которая была уже вчерне подготовлена его помощниками. Выверяя сквозное действие роли Негиной, он высказал предположение, что Негина не любит глубоко ни Петю, чьей любовью очень дорожит, ни Великатова, хотя он и нравится ей как мужчина. Ее единственная подлинная страсть — это любовь к искусству, к театру, ради которого она готова пожертвовать всем. Исполнительница роли Негиной — А. К. Тарасова отстаивала свою любовь к Пете и напомнила Станиславскому, что и М. Н. Ермолова, прославившаяся в этой роли, трактовала ее именно как отказ от личного счастья ради служения искусству.

«Я не совсем понимаю это противопоставление,— заметил по этому поводу К. С. Станиславский.— Разве для настоящего артиста личное счастье только в семейной жизни? Разве любовь к искусству у гениального художника не может заслонить собою всякую другую любовь? Раз что Негина может пожертвовать любовью к Пете ради служения искусству, стало быть, искусство и есть ее настоящая любовь. Показать на сцене жизнь духа гениальной женщины — это не то же самое, что показать психологию просто любящей девушки. Я помню Ермолову в этой роли,— продолжал он,— и допускаю, что она понимала это несколько иначе, но ведь была другая эпоха. Ермолова подчеркивала то, что волновало тогдашних людей. В то время только и было разговору об эмансипации женщин, об их праве на образование и общественную деятельность наравне с мужчинами. Если женщина жертвовала семьей ради профессии актрисы, это был грандиозный скандал, а если актриса выходила замуж — она теряла сцену, как, например, Снеткова (первая исполнительница Катерины в «Грозе» на столичной сцене.— Г. К.). Теперь все это переменялось, и никто не удивляется, что женщина выбирает себе профессию. Значит, надо подходить к Островскому по-сегодняшнему, а не по-вчерашнему».

Пример этот характеризует подход Станиславского к определению сверхзадачи пьесы, как он сам об этом говорил, «в разрезе сегодняшнего дня».

Репетиции «Талантов и поклонников» дают также немало живых иллюстраций того, что Станиславский называл уярчением и расширением сквозного действия роли в период завершения работы над ней. Когда сквозное действие Негиной определилось как непреодолимое стремление к искусству, ради которого она идет на всяческие жертвы и даже на преступную, с ее точки зрения, связь с Великатовым, А. К. Тарасова поставила вопрос:

— Как же все это донести до зрителя? У Островского в смысле сквозного действия многое неясно и недоговорено.

^{45[2]} Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма, с. 684—685.

— Пьеса, в которой все сразу ясно,— никуда не годится,— отвечал Станиславский,— а вот как это все донести — давайте разберемся. В чем разница между просто хорошей актрисой и гениальной актрисой? Представьте себе: вот хороший художник сделал картину, в которой верно передал природу. Но приходит гений и бросает на картину два-три мазка, от которых все оживает. Большие артисты-гастролеры умеют из намека в пьесе развить большую сцену, превратить полустанок на линии роли в огромную станцию. Вся роль может заиграть по-новому от двух-трех гастрольных пауз, которые запомнятся зрителям на всю жизнь. Давайте этому учиться. Вся ваша сцена чтения писем должна быть построена на гастрольных паузах. Гастрольные паузы могут быть созданы где угодно, нарушить обычную логику и создать новую, необычную.

— Иными словами, можно гастрольной паузой нарушить логику драматурга, исправить его?

— Смотря какого драматурга. Если актер сильнее автора, то гастрольными паузами он может дописать то, чего нет в пьесе. Но в данном случае речь идет об углублении и расширении того, что дают нам слова пьесы.

Константин Сергеевич просит дать ему экземпляр пьесы. Он просматривает текст, идущий после чтения письма Великатова, и говорит:

— Вот фраза: кто ему позволил «так... полюбить меня». Если после «так» пропустить многоточие, то фраза ничего не объясняет. А что такое многоточие? Это пауза, в которой надо расшифровать, что значит «так». Дальше на протяжении двух реплик у Островского дважды обозначены гастрольные паузы (а Островский паузами не злоупотребляет). Что значит, например, после слов Негиной: «Ах, да что мне за дело!» (что за дело до плавающих лебедей) ремарка: «Молчание»?

— Это Домна Пантелеевна выдержала паузу, прежде чем перейти к деликатному разговору с дочерью.

— Это вот и есть элементарная логика. А представьте себе другое. На словах «что мне за дело» Негина отскочила от матери (даже не хочет с ней говорить); потом явилась тень сомнения, растерянность, новое отрицание и новое сомнение и, наконец, медленное возвращение к матери. Ей нужны все новые и новые доводы, нужно с кем-нибудь разделить тяжесть преступления... Не будет ли это интереснее при такой разработке? Дальше, после слов «Разве это «дело»? Ведь это позор!»— новый взрыв протеста и огромная немая сцена, чтобы перейти в совершенно другую тональность, которую требуют дальнейшие слова: «Ты помнишь, что он-то говорил, он, мой Петя!»— здесь безумная тяга к Пете. Дальше, на словах: «Не мешайте мне»— новая пауза. Продолжайте просить и убеждать ее глазами. Потом бросьтесь к ней и зацелуйте, не давая ей возразить.

Так Станиславский-режиссер уярчал и укреплял линию сквозного действия пьесы. Вместе с тем он боролся против всего, что могло бы отвлечь или увести актеров в сторону от сквозного действия, снимал ненужные наслоения, засоряющие пьесу.

На одной из репетиций он спросил:

— Зачем Домна Пантелеевна переставляет здесь чашки на столе?

— Чтобы, как вы говорили, создать правду физических действий,— отвечала исполнительница этой роли.

— Нужны только те физические действия, которые укладываются в русло общего, сквозного действия. А при чем здесь чашки?

— Это вносит разнообразие в мое сидение за столом.

— Для разнообразия и развлечения публики можно многое придумать. Например, хотите, я пушу вам на сцену кошку, а вы будете ее ловить?

— Нет, не хочу.

— Почему же?... Да потому, что это отвлечет вас от главного, то есть от сквозного действия.

Хорошо прочувствованная и осознанная сверхзадача спектакля помогает уточнить и сверхзадачу каждого действующего лица и на этом основании откорректировать линию его сквозного действия. Все, что способствует выявлению сквозного действия и обострению сверхзадачи, должно быть развито и укреплено, а все, что уводит в сторону от них,— безжа-

лостно отсечено, как бы само по себе ни было внутренне оправдано, интересно и выразительно. В этом отношении остается непререкаемым завет Щепкина: «Как бы ни было верно чувство, но ежели оно перешло границы общей идеи, то нет гармонии, которая есть общий закон всех искусств».

Щепкин рассказывает, как однажды, играя роль Фамусова и слушая последний обличительный монолог Чацкого, он настолько «одушевился», что начал реагировать на «каждое его выражение» и тем самым вызывал смех зрительного зала. От этого, как он говорит, вся сцена пострадала. «Я тут увидел, что это с моей стороны ошибка и что я должен осторожно предаваться чувству, а особенно на сцене, где Фамусов не на первом плане...

Естественность и истинное чувство необходимы в искусстве, но настолько, насколько допускает общая идея»^{46[3]}.

В этом высказывании содержится важная мысль как в эстетическом, так и в этическом отношении. Гармония спектакля, его художественная целостность зависят от подчинения всех его составных частей и самих переживаний актера общей идее или, пользуясь терминологией системы, его сверхзадаче. Актер должен уметь поступиться своим личным «успехом», если он в данный момент мешает достижению главной цели спектакля.

К одной и той же сверхзадаче можно подойти разными путями. Если два актера исполняют в спектакле одну роль и не пытаются при этом подражать друг другу, они, соответственно своим индивидуальностям, создадут образы, отличающиеся друг от друга. Каждый по-своему раскроет сквозное действие роли. Однажды Л. М. Леонидов задал Станиславскому вопрос:

«— Вы разгадываете сверхзадачу, которую наметил автор. Но если мы оба с вами играем городничего, например, у нас должна быть одна сверхзадача?

— Одна и та же,— отвечал Станиславский,— но у вас она несколько иная. У вас она розовато-синеватая, а у меня розовато-зеленоватая.

Леонидов. Мы идем по разным коридорам, но придем к одному?

Станиславский. Это одно в вашем и моем представлении: разница будет потому, что это результат всей вашей и моей жизни, всех эмоциональных воспоминаний.

Леонидов. Из жизни городничего?

Станиславский. Это стало вашей жизнью. В вашем отражении она будет несколько иной, чем в моем»^{47[4]}.

Если бы сверхзадача и сквозное действие рассматривались как нечто раз и навсегда заданное драматургом, то искусство театра остановилось бы в своем развитии. К счастью, это не так. Существует один «Гамлет», созданный Шекспиром, и тысячи Гамлетов, созданных актерами, в которых раскрываются все новые грани этого необычайно емкого произведения и образа.

В понятиях «сверхзадача» и «сквозное действие» заключена главная сущность всей системы Станиславского и его творческого метода. «Нас любят в тех пьесах,— говорил Станиславский артистам МХАТ,— где у нас есть четкая, интересная сверхзадача и хорошо подведенное к ней сквозное действие. Этой фразой я буду отвечать на все вопросы. В этом содержится все: здесь и ансамбль, здесь и хороший актер и понимание произведения. Сверхзадачу можно придумать большое количество, но не всякая задача поведет нас по органической природе, не всякая задача даст необходимое слияние актера с ролью. Поставьте это в основу всего. Вы от этого не уйдете. Я много работаю и считаю, что ничего больше нет; сверхзадача и сквозное действие — вот главное в искусстве»^{48[5]}.

^{46[3]} М. С. Щепкин. Записки. Письма. Современники о М. С. Щепкине, с. 234.

^{47[4]} Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма, с. 685.

^{48[5]} Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма, с. 656.

ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

Выпускные экзамены подводят итог всему пройденному за четыре года обучения у театральной школе. В связи с этим отпадает необходимость проводить особые экзамены по программе четвертого курса. Все приобретенные учениками профессиональные знания и навыки так или иначе проявятся в исполняемых ими дипломных спектаклях. К их подготовке кроме режиссеров-педагогов привлекаются преподаватели техники речи и движения и, по мере надобности, педагоги кафедры искусствоведения, помогающие раскрыть литературные и историко-бытовые особенности драматургического произведения.

Каждый дипломный спектакль предварительно просматривается и обсуждается кафедрой актерского мастерства, которая высказывает режиссеру-педагогу свои замечания и рекомендует лучшие работы курса для включения их в государственный экзамен. На государственный экзамен выносятся два-три спектакля, которые предварительно «обкатываются» на публике, чтобы избежать случайных отклонений от нормы, свойственных первым сценическим выступлениям.

Репертуар подбирается с таким расчетом, чтобы каждый выпускник показался не менее чем в двух ролях, в которых могли бы проявиться различные стороны его дарования. Если учебный репертуар курса не удовлетворяет этому требованию, то кроме спектаклей на государственный экзамен могут быть вынесены и отдельные акты, сцены, отрывки из пьес, в которых мало занятые в основном репертуаре студенты могли бы показать себя дополнительно. Однако такое решение следует признать компромиссным, так как оно противоречит педагогической задаче четвертого курса: исполнить роль в спектакле, протянув линию сквозного действия через всю пьесу.

Состав Государственной экзаменационной комиссии утверждается Министерством культуры, в ведении которого находится театральная школа. Председателем комиссии обычно назначается кто-либо из авторитетных мастеров театра, не связанных с деятельностью данного учебного заведения. Он впервые знакомится с выпускниками школы и поэтому лишен пристрастий или предвзятостей, которые могут возникнуть у педагогов по отношению к своим воспитанникам. В состав комиссии вводятся также руководители школы, лица, возглавляющие кафедры, и ведущие педагоги. Если при оценке работы студентов голоса членов комиссии разделяются пополам, то мнение председателя становится решающим.

На основании просмотра дипломных спектаклей экзаменационная комиссия судит о результатах четырехлетней работы курса и каждого студента в отдельности. Вчерашних учеников оценивают как завтрашних актеров, принимая во внимание весь комплекс их сценических данных: артистические способности, качество темперамента, характер сценического обаяния, широту актерского диапазона, профессиональную зрелость, перспективы работы в театральном коллективе.

Но кроме общей профессиональной оценки важно оценить, в какой мере просмотренные спектакли и каждый их участник воплощают художественные принципы школы. Эти принципы нельзя отождествлять с определенной формой спектакля и исполнительской манерой, которые будут постоянно видоизменяться в зависимости от характера пьесы, особенностей режиссерского замысла, эстетических вкусов времени. Речь идет об основных требованиях, предъявляемых к актеру искусства переживания, к его творческому методу и технике.

При оценке работы воспитанников школы важно отдать себе отчет — умеют ли они творить в ансамбле, воплощая своей игрой общий замысел спектакля; насколько органичен осуществляемый ими на сцене процесс взаимодействия; насколько типичен и индивидуально неповторим созданный ими образ, как раскрывается сквозное действие роли; в какой степени ученик самостоятелен и инициативен в решении художественных задач; способствует ли он своим поведением на сцене и за кулисами созданию благоприятной творческой атмосферы спектакля; каков, наконец, морально-этический и общественный облик будущего деятеля сценического искусства.

Когда мы присутствуем на спектакле в театре зрелищного, представленческого типа, нас может восхищать профессиональное умение актера, его исполнительская техника, но

нам, по существу, нет дела до человеческих качеств самого артиста, его взглядов и убеждений. Можно ведь внешне изображать любые образы и страсти, оставаясь в стороне от них. В этом случае воспринимаемый нами результат искусства не связывается напрямую с личностью его творца. Иное дело, когда образ формируется из живых элементов души и тела творящего актера. В каждую новую роль актер школы переживания вкладывает самого себя, какую-то частицу своей индивидуальности. В конечном счете его личные стремления, широта его жизненного кругозора определяют и степень проникновения в замысел автора и духовную содержательность созданного им образа.

Высокую цель творчества, к которой направлены все помыслы и стремления артиста, Станиславский называл сверх-сверхзадачей. От нее зависит сила и глубина воздействия на зрителя, его общественная и эстетическая значимость. Сверх-сверхзадача художника определяет его требовательность к самому себе и к результатам своего творчества. Она имеет непосредственную связь и со сверхзадачей воплощения образа, его пониманием и оценкой. Она связана также с областью творческого подсознания или вдохновения, составляющего высшую радость артиста.

Огромное, всеобъемлющее значение сверх-сверхзадачи в искусстве переживания с особой остротой ставит перед художником вопрос о его мировоззрении, о неразрывной связи профессионального воспитания с задачей идейного и эстетического воспитания. Они настолько взаимосвязаны, что практически невозможно провести грань, отделяющую в нашем направлении искусства эстетическое от этического, артиста-художника от артиста-человека.

Сверх-сверхзадача складывается на протяжении всей артистической жизни и проявляется, как правило, в пору творческой зрелости художника. Но школа призвана не только обучить своих воспитанников основам искусства, но и указать им пути дальнейшего роста и совершенствования. Поэтому, подводя итог учебно-воспитательной работе, важно оценить: все ли возможное было сделано за истекшие четыре года для развития творческого дарования и самой личности будущего художника, его культуры и мировоззрения, его убежденности в следовании передовому методу в искусстве.

Вручая своим воспитанникам путевку в жизнь, воспитатели не могут ограничиться общей оценкой, которая выражается словами «удовлетворительно», «хорошо» или «отлично». Четырехлетняя педагогическая работа дает возможность всесторонне проанализировать их слабые и сильные стороны, предостеречь от грозящих ошибок и укрепить в том, что поможет им найти себя в искусстве. В этом немалую пользу могут оказать и личные карточки студентов, отражающие процесс их развития. Они дают возможность сравнить, каким каждый из них пришел в учебное заведение и каким стал к моменту его окончания.

Они нужны и для подведения итогов работы самой школы, как наглядное отражение того, что достигнуто педагогическим коллективом за четыре года. Заключительный экзамен учеников становится таким образом и экзаменом их воспитателей. Важно извлечь из этого экзамена пользу и, обобщая накопленный опыт, находить все новые пути для совершенствования педагогического процесса.