

Г.Кристи

ВОСПИТАНИЕ АКТЕРА ШКОЛЫ СТАНИСЛАВСКОГО

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 «нутра» — 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 — марионеткой, 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 пересказ 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, рефлексивной 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 художественной 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 главного 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, главной 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 опирается 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. Головки, 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

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 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, пытаться 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, ритмичность, музыкальность, общая культура. Затем проводится медицинский осмотр. Выясняется общее состояние здоровья, недостатки телосложения, зрения, слуха и т. д.

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

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 отступать 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 воспроизводить 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 театральная практика, 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 вызваны большой ответственностью за судьбу входящих 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, произвольно 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 рефлексивной подсознательной деятельности. В большинстве случаев учащиеся 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 рефлексивно 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 внимания 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 фантазии 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 путаными 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, лишенное 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 определяется 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, карьериству, 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 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

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

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 познакомить 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 художественного 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 непрерывающаяся 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 импровизационного 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, комкаются 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 потребуются 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 неполюженном 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 напоминают 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 произвольные 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 произвольные 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 творческого 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 правильное 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 произвольные 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.

Добываясь 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 произвольными 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 освобождением 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 и в основе актерского творчества, которое опирается на законы психофизиологии человека.

В жизни органический процесс осуществляется произвольно, сам собой; на сцене он создается при помощи сознательных усилий воли, так как содержание и течение сценической жизни заранее predeterminedено 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 произвольного 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, пополнил, 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

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

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, солоно-горьковатый 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 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

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

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 создаем 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 труп 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 привходящие 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 которой 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. Потребуется 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. Поначалу 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 откроет 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 бесцельный «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 обстановка дает 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, как 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 проделываются 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 мне подсунили 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, лишённые 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

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

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 зыскательнее 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,падении 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 действия, 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 ковре-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 тренировки 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 выполнишь 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 расчленить 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 коробка, 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 сделанный 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, подрубать 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 непринужденностью, при минимальной затрате внимания. Необходимо бескомпромиссно проделать 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

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

горле во время доклада, или чтобы запить лекарство и т. п. Вода может превратиться то в лекарство, то в вино, то в горячий чай, 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 труппой 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

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

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 последовательности 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 освобождать 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, глажение, 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 разгрузки 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 упражнений 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, лишённые 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 тостах 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

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

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 изменения 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 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 зажегся 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 утратить 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 исполнишь, 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 сориентировавшись 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 предоставляется 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 незнакомому человеку, 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 постоянно 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 съехался, 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 воздействию 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 существенной 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 объяснить 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 предлагается 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 перекличку. 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 хватается за него 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 пребывания 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 самодеятельную драматургию низкого качества, на которой трудно обучать мастерству и воспитывать художественный вкус. Поэтому к этюдной работе лучше подходить не от сценариев, 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 «словесоворению», 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 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.

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

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 установлены. 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 рефлекторные 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 самоощущением, 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 театральных 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 характерности ¹⁰.

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 достигается 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 отобранной 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

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

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 жизненной, 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 типический 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 изощряется 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 зажечь 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 приобретает 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 вызывало 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 понаблюдает со стороны, как он будет действовать, чтобы получить займы 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, восприятие, оценка и т. п. В жизни этот органический процесс складывается произвольно, 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 тем самым вызывает соответствующий условный рефлекс. Но такой сигнал

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

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

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 привлечь 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 «уйди», 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, забегаая 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 советуется

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, заразной.

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

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

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?

— 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

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

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 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 непрерывном 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 перспективой 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 поправленной 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». Сознаться, 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 ощутимыми.

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 многие 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.

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

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 отобрать 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 перечислять 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 «дерево»? 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 Брабанцио 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 возникнут 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.

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 подойти 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 ознакомиться 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 создания 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, несколько 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 Кронка. “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 игнорирование 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 созревал 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, пытались 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 соответствующее 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 загромождают 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 проверки своих догадок и предположений на практике, таит опасность рассудочного подхода к творчеству, который парализует деятельность артистического подсознания, нарушает органичность творческого процесса. Привыкшие переживать за столом актеры и на сцене продолжают пребывать в своих “переживаниях”, вместо того чтобы активно действовать. В результате появился новый штамп внешнего, очень правдоподобного изображения 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 органами 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, Станиславский 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 счастливое 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 воплощение составляют единый творческий процесс, а не различные его стадии, как это представлялось ему прежде.

Метод физических действий, разработанный Станиславским в последние годы жизни, принципиально отличается от всего, что было создано им прежде в области методики сценического 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 артистическим поколениям. Не случайно и то, что новый метод Станиславского был принят на вооружение его ближайшими учениками и последователями, получил признание крупнейших деятелей советского и зарубежного

театра, от Мейерхоляда до Брехта, привлек к себе внимание физиологов и психологов.

И в наше время метод физических действий остается высшим достижением театральной методологии.

Ему посвящен следующий раздел учебного пособия, в котором излагается процесс работы актера над ролью начиная с первого знакомства с пьесой и кончая перевоплощением в образ. Раскрывая этот процесс, мы опирались не только на творческий опыт и высказывания самого Станиславского, но и на театрально-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 частности, оставаясь неизменной в существе. Некоторые вопросы, рассматриваемые нами по-разному, 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 автобусе, 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 театральные концепции 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 театральные 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 культуру, 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 шестьдесят 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 квалифи-

цированные специалисты, знатоки литературы, истории и быта. Об одной из таких лекций, посвященных “Горю от ума”, вспоминает Станиславский.

Его описание начинается с того, как труппа 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 изучению последнего текста пьесы, цитировал наизусть многие стихи, не вошедшие в издание, сравнивал их... Далее лектор вспомнил наиболее важных комментаторов и критиков пьесы, разбирал 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 природы. 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 разобраться 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 удается 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, породившими 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. Причем 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 составителю, 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 выбивает 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, которая 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 духовная 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 убедительно 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 знаете, 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 эпизодами, 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 держитесь 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,— упрямылся 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: “Какую 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 живого чувства. Это чувство может дать создаваемому лицу сам артист, и только он один. Поэтому всякую роль играйте от своего имени, в предлагаемых обстоятельствах, данных автором. Этим путем вы в первую очередь ощущаете 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 новая, необычная методика работы над ролью вызывает на первых порах недоумение и сопротивление ученика. Происходит довольно длительная раскачка, пока ученик наконец поймет требования педагога и начнет действовать в обстоятельствах роли.

Иное дело, когда актер уже вооружен соответствующей сценической техникой. Он умеет выполнять физические действия в самых различных предлагаемых обстоятельствах. Предположим, он открывает дверь и входит в комнату; сегодня, чтобы сообщить своим друзьям важную новость, завтра, чтобы вызвать во время урока товарища из класса, в другой раз он входит в свою собственную комнату после утомительного рабочего дня, а на следующий день открывает дверь в больничную палату, или в камеру преступника, в кабинет следователя и т. п.

Умея выполнять простейшие действия в разных жизненных обстоятельствах, он без особых затруднений будет справляться с этой задачей и на сцене, в частности сумеет открыть дверь и войти в номер гостиницы в обстоятельствах Хлестакова.

Продолжая работу с учеником Названовым, Торцов — Станиславский говорит ему: “Окружите же себя предлагаемыми обстоятельствами пьесы и ответьте искренне:

что бы вы сами (а не какое-то неизвестное вам существо — Хлестаков) стали делать для того, чтоб выбраться из безвыходного положения?

— Да!— вздохнул я.— Когда нужно самому выбраться 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, почувствовал положение и предлагаемые обстоятельства, в которые поставил Гоголь своих действующих лиц. Для зрителей их положение комично, но для самих исполнителей Хлестакова и Осипа оно безвыходно. Я впервые почувствовал это сегодня, а между тем сколько раз приходилось читать и смотреть на сцене “Ревизора”!

— Это произошло от правильного подхода. Вы перенесли на себя и почувствовали

положение действующих лиц в предлагаемых обстоятельствах Гоголя. Вот это важно! Это превосходно! Никогда не втискивайте себя в роль насильно, не приступайте к изучению ее по принуждению. 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 почувствуете 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 последовательности в овладении образом, не допуская никакого насилия над творческой природой артиста. Предложенная им новая методика как раз и направлена на то, чтобы помочь 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 текстом.

Такое предварительное изучение себя в обстоятельствах роли подготавливает актера к дальнейшему процессу работы, к органическому перевоплощению в образ.

О том, как достигал этого Станиславский на практике, можно проследить на примере его работы в Оперно-драматической студии. Однажды он предложил ассистентам распределить между собой роли в пьесе “Горе от ума”. На вопрос ассистента, не следует ли им прежде всего перечитать пьесу, Станиславский заметил, что “Горе от ума” у всех на слуху, а стало быть, нет необходимости перечитывать. Если же забудется последовательность действий 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 побоится 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 потолком. (Занятия происходят 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, рефлексивно, 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, разгладить измятое платье, поправить волосы, упавшие на глаза, и т. д.

Станиславский наталкивал актрису на то, чтобы при повторении пройденного она продолжала бы 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, выпроводив 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 predetermined 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 несколько 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 — упрашивать 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 пристает к ней, задабривает 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 пытается 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 служанка, 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 множество 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, собираясь проснуться, раздался голос К. С.:

— Простите, что я останавливаю репетицию,— сказал он, обращаясь к актерам,— но я не понимаю, что вы делаете, 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, Константин Сергеевич. Когда мы стоим со Степановой “на выходе”, мы представляем себе, будто делаем то, что указано 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 флейте и фортепиано. Когда их окликает Лиза, звуки музыки из комнаты Софьи прекращаются. И во время сцены Лизы 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 выхода 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 музыкального дуэта Софьи и Молчалина. Станицын стоял напротив нее и, прижав губы к флейте, беззвучно имитировал игру на флейте. Через пятнадцать-двадцать секунд они перестали играть. Станицын подсел к Степановой на низенькую скамеечку для ног и нежно взял ее руку в свою. Подержал, вздохнул, прижал к сердцу. Степанова ответила 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 вдвоем в комнате двум молодым людям. 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, непозволительно 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 нашуметь, 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 кибитке к фамусовскому дому. Да и мог 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 девушке, 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 посвататься за Софью. 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 человеческий 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. Некоторые драматурги пользуются таким приемом: главная мысль автора, точно мораль в басне, под занавес высказывается кем-нибудь из персонажей. Так, в заключительном куплете водевиля исполнители обычно объявляют публике, что они, предположим, хотели высмеять порок и прославить добродетель, и т. п. У Островского иногда мораль, выраженная в названии пьесы, произносится кем-нибудь из действующих лиц в виде поговорки, например: “Правда — хорошо, а счастье лучше”, или “Не все коту масленица”, “Бедность не порок”, “Не в свои сани не садись” и т. п.

Однако такой прием всего лишь частный случай в драматургии. В большинстве же

случаев бесполезно искать авторскую мысль в высказываниях персонажей или в названии пьесы. Что раскрывают, например, такие названия, как “Женитьба Белугина”, “Дядя Ваня” или “Гамлет”, “Двенадцатая ночь”? В монологах Чацкого выражены многие мысли Грибоедова, но еще Пушкин заметил, что автор умнее своего героя. В житейском смысле Чацкий поступает даже неразумно и как влюбленный и как свободомыслящий человек, бесплодно убеждающий своих собеседников в том, чего они понять не в состоянии. Следовательно, нельзя отождествлять Чацкого с его создателем — Грибоедовым. А есть произведения, вроде гоголевского “Ревизора”, вообще не имеющие положительного героя, который мог бы высказать позитивные мысли автора.

В сценическом искусстве идея раскрывается в событиях, в борьбе, в сложном взаимодействии 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 главное 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 цели, ради которой ведется эта борьба. Следовательно, определение главного события пьесы непосредственно связано с трактовкой произведения и любая неточность или ошибка может ослабить и даже исказить идейное звучание спектакля. Сошлемся в качестве примера на постановку трагедии “Ромео и Джульетта” на сцене одного из наших театров. Создатели спектакля решили, что идейный смысл произведения достаточно ясен и можно, не производя дополнительных изысканий, принять за сверхзадачу известный афоризм: “любовь сильнее смерти”. Но афоризм при всей его справедливости мало что говорит актеру. Он слишком абстрактен, декларативен и трудно переводим на язык действия. Кроме того, он допускает множество разных толкований и эмоциональных 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, предрешенная всем ходом развития пьесы. Казалось бы, мысль о любви сильнее смерти была воплощена в сценическом действии, но пафос жизнеутверждения, свойственный творчеству Шекспира, оказался утерянным. При таком понимании главного события заключительная сцена трагедии приобрела мелодраматический характер. Подавленные обрушившейся на них бедой, виновники гибели Ромео и Джульетты изливали в слезах свое отчаяние. Особенно убивался монах Лоренцо, который инсценировал смерть Джульетты, но пропустил момент ее пробуждения. Он буквально одряхлел на глазах зрителей.

Тягостная атмосфера финала спектакля заставила режиссеров усомниться в правильности его решения. Стало ясным, что в определении сверхзадачи пьесы была допущена ошибка. Путь к ее исправлению был неожиданно найден при разборе поведения монаха Лоренцо. После генеральной репетиции исполнителю этой роли был задан вопрос, могла ли ужасная катастрофа заслонить от него главное — огромную нравственную победу, которую он одержал над силами зла. Ведь он покровительствовал влюбленным не только из личной симпатии к ним, но ради другой, более высокой общественной цели:

укрепляя узы любви Ромео и Джульетты, он хотел победить смертельную вражду двух феодальных родов. Нравственная идея, которой руководствовался в своих поступках Лоренцо, идет от гуманизма Ренессанса и отражает мироощущение самого Шекспира. Лоренцо не смог предотвратить гибели двух прекрасных существ, но все же добился своего: любовь Ромео и Джульетты одолела ненависть их отцов. Над трупами детей они клянутся установить в Вероне вечный мир. Ценой огромных жертв любовь восторжествовала над ненавистью и мир пришел на смену войне. Таков гуманистический смысл трагедии Шекспира.

Новое осмысление главного события изменило не только финал: по-иному зазвучал весь спектакль. Исчезли мелодраматические интонации, и более отчетливо предстала его жизнеутверждающая философская тема. Пьеса почти четырехсотлетней давности приобрела современное звучание, стала больше волновать актеров и зрителей.

Правда, не всякое драматическое произведение поднимает большие социально-политические и философские проблемы. Однако в каждом из них заключена какая-нибудь нравственная идея, которая может быть либо измельчена, либо укрупнена сценической интерпретацией. Это зависит от прочтения пьесы и определения главного события.

Но определить главное событие бывает не так-то легко. Возьмем для примера комедию Гольдони “Хозяйка гостиницы”. В ней много действия, острых положений, курьезных недоразумений, но никаких значительных событий на первый взгляд не происходит. Ловкой, очаровательной 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 определить главное событие, то к решению этой задачи можно подойти с другой стороны. Следует ответить на вопрос, в чем ее основной 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 поражение” — пишет Станиславский (т. 4, стр. 154). Значит, чтобы создать жизнь на сцене, надо прежде всего организовать борьбу, которая является движущей пружиной развития действия. Главное направление борьбы и поможет нам определить важнейшее событие.

В пьесе “Хозяйка гостиницы” завязывается несколько конфликтов, которые получают дальнейшее развитие. Один из них возникает в результате соперничества графа и маркиза, домогающихся любви Мирандолины. Другой — из их спора и соперничества с кавалером, что приводит в конце пьесы к дуэли кавалера с графом. Слуга Фабрицио — четвертый претендент на любовь Мирандолины — ведет борьбу со всеми ухаживающими за ней господами и особенно с кавалером, наиболее опасным соперником. Кроме того, Фабрицио постоянно ссорится с Мирандолиной, которая дает ему слишком много поводов для ревности. Мирандолина же ведет одновременно интригу со всеми своими поклонниками, уделяя особое внимание кавалеру, который не сразу признал ее достоинства. 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 выбор между своими поклонниками: она отвергает графа, посулившего ей богатство, маркиза, предложившего ей дворянский титул, кавалера, в котором зажгла пылкую страсть, и отдает руку и сердце преданному слуге Фабрицио. Если так пересказать содержание комедии, то главным конфликтом можно признать конфликт социальный: простая трактирщица и ее слуга оказались победителями в борьбе с титулованными претендентами и соперниками. Так трактовалась эта пьеса во многих театрах. Но если более внимательно проанализировать факты, выяснится, что Мирандолина вовсе не выбирает себе выгодного жениха или покровителя. Ее выбор в пользу Фабрицио уже предрешен с самого начала пьесы, и все кокетство с постояльцами вызывается другими причинами.

Обращает на себя внимание, что из всех конфликтов, завязанных в пьесе, наибольшее развитие получает столкновение между хозяйкой и кавалером. Мирандолина окружена поклонением со стороны всех постояльцев и слуг. Но кавалер, убежденный холостяк и ненавистник женщин, демонстративно унижает хозяйку, ведет себя с ней как с простой служанкой, не обращая внимания на ее женские достоинства. С этого момента Мирандолина одержима одной мыслью — отомстить кавалеру за презрение к прекрасному полу. Уже со второй картины, где она приносит ему белье и

завязывает с ним дружеские отношения, и особенно 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 попадаются 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 доме 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 единомышленников (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 непродоходимую 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-саладона. 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 доносятся звуки музыки, и чем занята его дочь в этот ранний 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 усыпить подозрения Фамусова и ускользнуть от грозящего им разоблачения и возмездия. Это диктуется предлагаемыми обстоятельствами пьесы и ближайшей перспективой каждого из действующих лиц. Поэтому на первом этапе работы события первого акта (до появления Чацкого) будут строиться исключительно на конфликте между Фамусовым и другими лицами, находящимися в заговоре против него.

Но когда мы начинаем оценивать события с точки зрения сквозного действия и сверхзадачи, мы уже не можем 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 обитателей фамусовского дома. Так, Лиза напоминает Софье о Чацком, которого она противопоставляет Молчалину и Скалозубу. Она оценивает поведение своей хозяйки 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 оснований упрекать ее в измене. Но Лиза права по существу: роман Софьи с Молчалиным — это и обман отца, и одновременно измена Чацкому. При встрече Чацкого с Софьей прежние дружеские отношения не только не были восстановлены, а, напротив, оказались окончательно нарушенными. Между ними образовался барьер отчужденности, что еще больше разожгло любовь Чацкого, его стремление преодолеть все препятствия.

Конфликт Чацкого с Софьей, а затем и с Фамусовым постепенно перерастает в конфликт со всей фамусовской Москвой. Именно в этом связь первого акта с главным событием пьесы. Первая половина акта подготавливает и обостряет конфликт. Любовь Софьи к Молчалину и подозрения отца, заставляющие его форсировать сватовство Скалозуба, — все это делает крайне нежелательным присутствие Чацкого в доме. Он становится помехой в осуществлении их планов, что чрезвычайно обостряет борьбу и ускоряет развязку.

Конечно, та или иная оценка событий в пьесе не может быть рекомендована в качестве неизменного образца. Она будет меняться в зависимости от понимания задачи спектакля, от индивидуальных склонностей исполнителей и режиссуры. Мы указываем лишь принципы анализа пьесы и проведения сквозного действия, опираясь на метод Станиславского, но отнюдь не пытаемся предложить некий эталон постановки грибоедовской комедии.

Вспомним, что и Станиславский и Немирович-Данченко всякий раз подходили к постановке “Горя от ума” по-разному, по-новому оценивая факты и события пьесы. Нельзя представлять себе дело так, что они раз от разу лишь совершенствовали свое

первоначальное понимание пьесы, хотя и это имело место. Трактовка спектакля в Художественном театре не могла оставаться неизменной на протяжении десятилетий, отмеченных величайшими социальными переменами. Идейный замысел постановки всегда зависит от конкретных исторических условий, в которых он создается, от общественных потребностей, на которые откликается театр своим искусством.

Факты и события составляют объективное содержание пьесы, но оценка их будет всегда до некоторой степени субъективна, так как творчество драматурга с этого момента начинает соединяться с творчеством режиссера, 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 отобранную, предельно 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 раненого 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, обращая 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 торжествующе:— 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 поднявшегося 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 определен 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 достаточным, 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 избиением 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 оккупированной 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 патриотическим 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 игранья 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 ощутимым, 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 решается 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 “играние 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 патриотический 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 воплотить 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 застает 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 полураздеты”. 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 расчленим 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 действенный 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 презрительного, 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 поддамся 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 (á 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 случае— 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 напрямую ставит вопрос: — *Она тебе нравится? Да?* — и слуга после некоторой заминки вынужден признаться, что неравнодушен к ней, но делает это так, чтобы не обидеть хозяина:

— 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 грозящей 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 борьбы, 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, подобострастие, 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 гостинице.*

— *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 относительному завершению. Кавалер пытался отделаться от присутствия Мирандолины, но та сумела преодолеть сопротивление.

Нетрудно рассудочным путем определить в этом эпизоде действия каждого из исполнителей: оградить себя от влияния Мирандолины (для него) и добиться расположения кавалера (для нее). Но чтобы не только понять, но и ощутить логику физического действия всем своим существом, целесообразнее после предварительного разбора сцены проверить ее на практике, в живом взаимодействии партнеров. Исполнительница Мирандолины должна испытать на себе, что значит преодолеть пространство от двери до стола, перебарывая сопротивление кавалера. Для этого важно, не раздражая партнера, убедить его, что у нее нет других намерений, как только услужить ему. Исполнитель же роли кавалера должен почувствовать, 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 сопротивлении партнера и раскрывает смысл происходящего. Это та логика физических действий, которая фиксирует и раскрывает психологию действующих лиц. Осуществляется она не только телодвижениями, но и словами, и слухом, и зрением.

Теперь посмотрим, что же произошло в этом эпизоде с точки зрения развития сквозного действия? Употребляя военную терминологию, можно сказать, что, преодолевая оборону. Мирандолина завоевала плацдарм для дальнейшего наступления. Важно только добиться от исполнителей, чтобы их борьба была не заученной, не показательной, а внутренне оправданной, хотя ее ступени и должны быть заранее точно определены. Для этого нужны многочисленные пробы, искания, совершенствование

органического процесса.

Далее с переменным успехом происходит “дуэль” партнеров, в которой можно обнаружить моменты отступлений и наступлений, нанесения ударов и отражения их. Как и во всякой дуэли, партнеры должны прежде всего внимательно следить друг за другом, учитывая малейшие изменения в поведении противника.

— *Что это за кушанье?*— спрашивает кавалер, поднимая крышку судка и передавая ее слуге.

Слуга, стоящий наготове и ожидающий окончания обеда, после чего его накормят самого, сочувствует хозяйке и осуждает хозяина за слишком суровое с ней обращение. Время от времени он переглядывается с Мирандолиной, подбадривая ее. Хозяйка на ходу успевает пококотничать и со слугой (лишний поклонник ей не в тягость).

— *Рагу, которое я сама приготовила,*— отвечает хозяйка, найдя себе наподобие метрдотеля место у стола, с которого можно наблюдать за клиентом, не раздражая его своим присутствием.

Аппетитный запах делает кавалера добрее, и, чтобы поощрить хозяйку, он снисходит даже до комплимента:

— *Раз приготовили вы сами, наверно, будет хорошо.* Ага, кавалер делает ей новую уступку,— соображает Мирандолина и тотчас переходит в наступление, посылая ему ответный комплимент.

— *Вы слишком добры, синьор. Я не умею толком приготовить ничего. А очень хотелось бы угодить такому кавалеру, как вы.*

Чтобы усилить наступление, она на этих словах повязывает кавалеру белоснежную салфетку, касаясь его шеи и ушей. Кавалер слегка ежится от ее “случайного” прикосновения. Нет, он, кажется, слишком далеко зашел, 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 границы 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 кавалера отделаться от присутствия Мирандолины.

— *Если у вас есть дела,*— говорит он,— *не теряйте времени со мною.* (Иными словами— я вас не задерживаю больше, можете идти.)

Мирандолина осторожно, чтобы не выдать себя, парирует его контрнаступление.

— Ничего, синьор. В доме достаточно поваров и слуг

При этом она словно благодарит его за заботу о себе. Но как оправдать свое дальнейшее пребывание здесь? Ага, выход найден: — *Мне было бы приятно слышать, что блюдо пришлось вам по вкусу.*

И это очень правдоподобное оправдание, потому что Мирандолина действительно отличная хозяйка и повариха и вправе отстаивать честь фирмы. Ну что ж, против 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 обгладывает косточки рагу, после чего обсасывает пальцы, и все это со вкусом, оценив качество необыкновенного блюда. Актеру здесь нельзя торопиться, чтобы подготовиться к совершенно непосредственному восклицанию:

— Прекрасно! Замечательно! Язык можно проглотить. Из чего это приготовлено?

Это оценка и вопрос гурмана-знатока. Выходит, что Мирандолина и в самом деле необыкновенная искусница. Подогретая похвалой, Мирандолина начинает кокетливо хвастаться и говорить совершенно противоположное 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 руки, а Мирандолина, заметив, куда обращено внимание кавалера, не торопится их прятать, а, наоборот, дает возможность рассмотреть. Вот-вот он схватит эти протянутые 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 приказывает слуге:

— Подай вина!

Когда приказание отдается повелительным тоном, его надо тотчас же выполнять. Слуга хватает стоящую на буфете бутылку и направляется к столу. Но Мирандолина перехватывает 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 замеченную ранее бутылку и уже без церемоний подходит к кавалеру.

— *Бургундское — отличное вино. По-моему, из столовых вин оно лучше всякого другого.*

Итак, кавалер хотел снова прогнать от себя опасную оболъстительницу, отделаться от нее, но ему это не только не удалось, а, наоборот, с помощью своего кулинарного искусства, тонкого знания вин и непринужденного кокетства Мирандолина полностью перехватила 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 решает ее проучить.

Казалось бы, первая его реплика похожа на комплимент, но это всего лишь маскировка, 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 признаться. Но тут следует решительный контрудар:

— *Однако на этот раз вы ошиблись.*

— *В чем, синьор?*— Мирандолина застигнута врасплох и еще не очень понимает ход мыслей и намерений кавалера.

— *Считая меня особенно достойным вашего расположения. (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 искренность 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 умели перевести авторский текст на логику своего физического поведения на сцене; ведь слова возникают из потребности воздействовать на партнера. Поэтому, разобрав текст, полезно временно оторваться от него и перенести все внимание на физические действия. 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 внимание,

приласкать партнера, постараться смягчить его, Предложить ему что-либо и т. п. Точно 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 происходит примирение кавалера с обиженной им Мирандолиной. Но так может думать кавалер. По существу же, Мирандолина, овладевшая собой после минутной растерянности, 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 наступлению. Под видом шаловливой, дружеской шутки она делает новый смелый шаг к сближению с ним.

— *Подай еще стакан,*— приказывает кавалер слуге.

— *Нет-нет,*— возражает Мирандолина, — *если позволите, я выпью из этого* (берет стакан кавалера).

— *Что вы! Я же пил из него!* — протестует, удерживая стакан, кавалер. А Мирандолина 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 кавалера почувствовать, что перед ним не простая служанка, которую можно сделать предметом развлечения и угощать остатками с барского стола, а женщина, требующая к себе внимания 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 подозревая, 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 стоять 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 ухаживаете, а ведь это вовсе не так!)

— *Глупости!*— протестует кавалер, — *Ведь мы одни.*— И бросает слуге: — *Подай кресло.*

Слуга, который то появляется, то исчезает из комнаты, 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 замечает:

— *Не дай бог, узнают синьор граф или синьор маркиз... 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 хозяйка сидела у меня за столом!*

— *Не извольте беспокоиться,*— успокаивает его слуга. (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, приготовиться 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 ссылался 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 забалтываются, а интонации штампуются. 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, разобиделся 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, заразить 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 спрашивает 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 воображайте, 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 раздастся 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, орудуя 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 отобрать 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 отказаться. 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 романса 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 ревизёр. /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, добиваясь 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 Хлёстова 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, голосоведения, 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 выявиться 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 произведения 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 добываясь 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, испытывавшей 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 ампиричного 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.

“1. 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 безнравственность.

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, действие 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 поговору, 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, жестикуюляции, 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 разобранная 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.

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-благодарное”, “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 соучастниками 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 вкусам 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 привыкли 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 плодотворными, 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 проконтролировать 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.

Тригорин 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 ампирным 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 Татьяны 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 переменялись. 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 Брабанцио — 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 Брабанцио (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-забулдыга. 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 поразит 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 Брабанцио, 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 смазливенького 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, произношения 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 барином, 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 перспективу, 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 дальнотворкой”.

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 прямолинейности 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 преодолет свои заблуждения и перейдет на сторону революции. В третьем акте, не желая потерять его навсегда, она страстно убеждает Ярового порвать с белым движением. 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 внутреннего 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 бодрыми 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 подготавливают 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 выносятся 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 “Телло”, 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 убереечь 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, неискusstvenные 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, заслонить 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 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 поместье 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»^{16[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.

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

^{16[1]} Попов А. Воспоминания и размышления о театре. М., ВТО. 1963, с. 93.

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 самую 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 познаванием 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»^{17[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

^{17[2]} Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма, с. 684—685.

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.

— 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 пущу 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,— безжалостно 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»^{18[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,

^{18[3]} М. С. Щепкин. Записки. Письма. Современники о М. С. Щепкине, с. 234.

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»^{19[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. Сверхзадач 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»^{20[5]}.

^{19[4]} Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма, с. 685.

^{20[5]} Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма, с. 656.

ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

Выпускные экзамены подводят итог всему пройденному за четыре года обучения у театральной школы. 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 разделятся 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 впрямую 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 проясняется, 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.