Н. А. Зверева

 **Мастерство режиссера**

 **1 курс**

Процесс обучения режиссуре чрезвычайно сложен, поскольку осно ван на индивидуальном подходе к студенту. Режиссеры — это профессионалы эксклюзивной подготовки. В сборнике представлены этапы освоения опыта русской режиссуры многих десятилетий. В соста ве его авторов — крупнейшие русские режиссеры от А. Д. Попова до наших современников — А. Л. Гончарова, М. А. Захарова, Л. Е. Хейфеца. Сюда включены статьи Б. Г. Голубовского, Н. А. Зверевой, О. Л. Кудряшова; опыт работы на режиссерских курсах осмысливают педагоги, всю жизнь отдавшие высшей школе и продолжавшие оставаться практиками театра — М. О. Кнебель, И. С. Анисимова-Вульф, И. И. Судакова и др.

В сборнике затронуты проблемы освоения как первичных элементов режиссерского мастерства, так и воплощения замысла спектакля в целом. На первом курсе рассматриваются вопросы взаимоотношения педагога и студента, импровизации как элемента актерского и режиссерского мастерства, значение и смысл этюдов. Второй курс ознаменован встречей с литературой, автором и его постижением. Такие важные проблемы, как сценическая атмосфера, метод действенного анализа, жанровые особенности спектакля, приводят студентов на пятом курсе к пониманию сути режиссерского замысла и его воплощения. Таким образом, из отдельных статей разных авторов складывается картина ежедневного профессионального воспитания молодого человека, стремящегося стать режиссером.

Сборник имеет значение не только и не столько для студентов, сколько для педагогов, берущих на себя тяжелый труд подготовки молодых режиссеров к практической деятельности. Это и научный труд, поскольку в нем так или иначе заложены все те принципы, которые легли в основу российской режиссуры, начиная от ее возникновения — от времени Станиславского, Немировича-Данченко, Мейерхольда, Таирова, Вахтангова.

Сегодня, когда уровень мирового образования предполагает все чаще обращаться к попыткам воспитания профессионального режиссера, этот сборник может приобрести поистине неоценимое значение для российской и зарубежной высшей школы.

М. Хмельницкая,

ректор Российской академии театрального искусства,

профессор.

Из программы «Режиссура и мастерство актера»

ПЕРВЫЙ КУРС

В задачу первого года обучения входит изучение основ режиссуры и комплексное овладение элементами внутренней техники актера, реализованное в действии на основе учения К. С. Станиславского и Вл. И. Немировича-Данченко.

Освоение теории и практики режиссуры должно органически сочетаться с практическими занятиями по мастерству актера. Центральной задачей первого курса является наиболее полное выявление индивидуальности каждого студента во всех аспектах: нравственном, творческом и профессиональном, с тем чтобы на протяжении последующих лет обучения раскрыть и вырастить эту индивидуальность во всем ее неповторимом своеобразии. Недопустимым представляется унификация студентов, стирание творческих особенностей личности.

Одновременно с раскрытием индивидуальности идет объединение всех участников творческой мастерской вокруг общих идейных основ, вырабатывается общая для всех эстетическая платформа, рождаются единые нравственные нормы развития коллектива.

Очень важно раскрыть и воспитать личность художника. Надо организовать учебный процесс, в котором свободно проявилась бы человеческая сущность студента. Это становится возможным только в атмосфере требовательности и уважения к ученикам, при подлинной благожелательности и искренности.

В течение первого года занятий для каждого студента создаются максимально благоприятные условия к наиболее полному раскрытию индивидуальности, т. е. выявлению граней его творческой заразительности, диапазона его актерских и режиссерских данных, чтобы по окончании года определить возможность дальнейшего обучения студента по избранной им профессии.

Главная учебно-творческая проблема первого года обучения — восприятие (восприятие студентом окружающей жизни, искусства, литературы в широком смысле, восприятие сценического события — в узкопрофессиональном смысле). Вокруг восприятия группируются все остальные элементы актерского мастерства и режиссуры. Первое, яркое, предельно эмоциональное, не придуманное, а максимально естественное и неповторимо личное восприятие — вот на чем основывается учебный процесс.

Занятия по режиссуре и актерскому мастерству направлены на то, чтобы активизировать инициативу студента, выявить качества его режиссерского и актерского дарования: способность «аккумулировать» события духовной жизни народа, чувство жизненной правды и самобытность образного мышления, характер творческого темперамента, подвижность воображения и фантазии, наблюдательность, художественный вкус, организаторские способности.

**Мастерство актера**

Профессионализм режиссера определяется прежде всего его умением работать с актером. Первый семестр посвящен практическому освоению основ системы К. С. Станиславского и учения Вл. И. Немировича-Данченко.

Педагоги, начиная с самых простых упражнений, воспитывают у студентов умение логически и последовательно действовать в данных предлагаемых обстоятельствах для достижения поставленной цели. В упражнениях студенты осваивают элементы актерского мастерства: сценическое внимание, освобождение мышц, воображение, взаимодействие с партнером и т. д. Используя последние открытия психологии творчества, педагоги стараются перманентно обновлять и делать разнообразнее упражнения, постоянно вносят в них игровые и «шоковые» элементы, свойственные театру, насыщают их образными ассоциациями, чтобы избежать механистичности и схоластики. Творческое начало учебного процесса не должно быть подменено школярством.

С первых шагов обучения студенты приучаются к выполнению многих сложных заданий, как бы превышающих их обычные возможности, а также и к разнообразию педагогических требований, суть которых связана со стрессовой и шоковой природой актерского творчества. Точность в актерском тренинге должна быть соединена с полной свободой воображения, предельная достоверность внутренней жизни актера может раскрываться иногда в более или менее условной внешней обстановке, репортажную «натуральность» сегодняшних жизненных наблюдений за человеком в его повседневной жизни нужно уметь образно осмыслить, окружая и окутывая их плотной сетью поэтиче­ских ассоциаций, сравнений и метафор.

Студенты с самого начала приучаются к поэтизации действия, рождаемого сценическим событием. На этом должно быть основано воспитание образного мышления режиссера и актера. Педагоги добиваются от студентов предельной искренности и откровенности самовыявления, прививают вкус к сегодняшнему способу выражения своих мыслей и чувств, к современной лексике простых психофизических действий. Вот что должно стать основой, на которую будут наслаиваться все другие свойства актерской индивидуальности студента. Это самая труднодостижимая задача театральной педагогики: слишком высока степень «закрытости», «замаскированности» студента.

Большую пользу в этом отношении дают упражнения в актерской импровизации. На уроках первого семестра — это так называемая сиюминутная, импульсивная импровизация, когда студент одновременно является и автором и исполнителем, чувствующим себя полновластным хозяином происходящего на учебной площадке. Это импровизация, рождающаяся от заданного жеста, сценической позы, слова, атмосферы, темпо-ритма и т. п. В таких импровизациях тренируются в комплексе все элементы внутренней и внешней техники актера. В импровизациях достигается и еще одна важная цель первого этапа обучения — раскрепощение, освобождение студента, причем не только физическое, но и психологическое. А главное достоинство подобных упражнений заключается в выработке у актера импровизационного самочувствия, составляющего суть творческой природы артиста. «Усвоить психологию импровизирующего актера — это значит найти себя как художника» (М. Чехов).

Импровизационное самочувствие связано с важнейшим элементом актерской техники — восприятием. Это постоянная готовность воспринять явление, факт, событие, поступки партнеров.

Круг этих и других возможных упражнений-тестов, заданий-«провокаций» педагогами определяется индивидуально. В программу первого и второго семестров вводится комплекс музыкально-пластических упражнений, которые составляют основу для каждоурочной обязательной разминки студентов и в дальнейшем перерастают в музыкально-пластические этюды, отрывки и т. п. Этот музыкально-пластический тренинг, продолженный и на старших курсах, выливается в определенную линию обучения, которая проводится совместно с преподавателями ритмики, сценического движения и танца.

Выработка импровизационного самочувствия у студентов подготавливает их к следующему шагу в овладении актерским мастерством — к этюдам, которые Алексей Дмитриевич Попов понимал как «импровизацию живых человеческих действий». В качестве переходного «мостика» от упражнений к этюдам целесообразно ввести раздел «наблюдения», который может включать самые разнообразные задания: наблюдения за трудовыми навыками и трудовыми процессами, логикой физических действий, физическим самочувствием людей самых разных профессий и характером восприятия ими окружающей действительности. Наблюдения могут усложняться путем сочетания и соединения этих элементов и доводиться до уровня развернутого этюда.

Все элементы системы — внимание, общение, оценка предлагаемых обстоятельств и т. д. — органически свойственны человеку, они существуют и выявляются в жизни нераздельно, в комплексе, в единстве. Главным элементом, который должен быть выделен в первую очередь и крепко зафиксирован в сознании студента первого курса, является восприятие. Тренировка восприятия должна начинаться с первого дня обучения, а уже вокруг него можно строить изучение других элементов. Методология, с которой мы знакомы много лет, должна быть скорректирована установкой на восприятие. Это единственный способ поставить личность артиста в круг предлагаемых обстоятельств роли и пьесы. Надо учить студента-первокурсника яростно присваивать обстоятельства и события сценической жизни.

Восприятие события — поиск самого первого, непосредственного ощущения происшедшего, не придуманное, не взятое напрокат из чужих находок, не вторичное, а свое, индивидуальное. Главное здесь — первая реакция на событие, пусть еще не осознанная, неожиданная, интуитивная. Подсознательный, рефлекторный и потому предельно эмоциональный отклик, присущий именно и только этому человеку, — вот что должно раскрываться в студенте с первых уроков. «Укол» события должен порождать в ученике стремление выявить («выстроить» — для студента-режиссера) неповторимый поступок в адрес события. Современный театр стремится к личностному, гражданскому присутствию артиста в предлагаемых обстоятельствах, в восприятии и оценке события. Любая имитация подлинного восприятия является нарушением творческого процесса. Нужно готовить артистов, которые не жалеют себя, не используют готовую, уже бывшую, виденную где-то реакцию на событие. Главный принцип восприятия: мое первое впечатление, переведенное в действие, в поступок.

На восприятии события необходимо, меняя предлагаемые обстоятельства, тренировать воображение студентов, добиваясь наибольшего количества вариантов выполнения задания.

Попутно изучаются индивидуальные черты восприятия у каждого студента, т. е. способность удивляться, анализировать, восторгаться, иронизировать, сопереживать и сострадать, радоваться, возмущаться, философствовать, размышлять, пародировать и высмеивать. Выявляются зоны артистической заразительности.

Этюды, ориентированные на восприятие, могут быть самыми разнообразными: этюды из моей сегодняшней жизни, этюды-биографии, этюды на развернутую оценку события (в последних особенно важна структура момента восприятия: подробная «расшифровка» мгновения предполагает замедленное, «рапидное» движение мысли, внутренний монолог, внутреннюю борьбу мотивов, разработку стрессовой оценки обстоятельств).

На следующем этапе студенты переходят к работе над более сложными этюдами, отличительной особенностью которых является предельное обострение, экстремальность предлагаемых обстоятельств. Поэтому на темы этюдов следует обращать особое внимание, всемерно добиваясь их содержательности. Темы этюдов предлагают и разрабатывают сами студенты.

Целесообразно первые два семестра занятия по мастерству актера проводить совместно, объединяя для этого актерскую и режиссерскую группы. «Авторами» и «постановщиками» этюдов с одинаковым успехом могут быть студенты-режиссеры и студенты-актеры. Такая недифференцированность, «взаимозаменяемость» всех членов коллектива мастерской в овладении азами актерского творчества важна для объединения, сплочения студентов и для лучшего изучения актерской технологии студентами-режиссерами, для более полного постижения ими — на самих себе — существа и закономерностей актерского искусства.

Целесообразно также, чтобы каждый семестр первого курса начинался с выбора и самостоятельной подготовки всеми студентами (за минимальный срок) отрывков из любой интересующей их пьесы — предоставляется возможность сыграть любую роль, о которой они мечтают. Делаются эти отрывки не для показа на зачетах или экзаменах, и педагоги просматривают их, не исправляя. Эти отрывки необходимы как материал для более глубокого знакомства со студентами (и они часто приносят ряд неожиданных открытий в этом смысле), но главное — как повод для серьезного разговора о простейших элементах актерской технологии. Занимаясь этими элементами в упражнениях и этюдах, педагоги постоянно возвращают студента к просчетам его актерской работы в отрывках. Идет постоянное сопоставление простейшего со сложным, и простейшее начинает восприниматься как элемент подлинного творчества.

На зачет в конце первого семестра выносятся упражнения и этюды — индивидуальные, парные и групповые, а также по мере необходимости задания по освоению импровизированного самочувствия и элементов действия в простейших предлагаемых обстоятельствах по законам органической жизни.

Второй семестр ставит перед студентами задачу освоения одного из важнейших элементов актерского мастерства — активного воздействия на партнера и правильного восприятия его контрдействия, точного определения природы конфликта. Этюды второго семестра должны включать более сложные события с острым психологическим конфликтом. Исполнители и тут действуют от себя, от своих психофизических данных, не ставя перед собой задачи создания образа или выявления характерности.

Логика поведения студента-исполнителя в этюде обуславливается логикой его мышления. Поэтому уже в первом семестре следует обратить серьезное внимание на овладение внутренним монологом, добиваясь от студентов активности и непрерывности существования в зонах молчания. Иногда целесообразно делать упражнения на произнесение внутреннего монолога вслух.

Особенное внимание нужно обратить на проблему слова в этюде. Текст должен возникать только как необходимое средство воздействия на партнера. Следует строго отбирать словесный материал и ограничивать его подлинной необходимостью. «В жизни всегда говорят то, что хочется сказать ради какой-то цели, задачи, необходимости, ради подлинного, продуктивного и целесообразного действия». Это определение К. С. Станиславского природы словесного действия должно стать руководящим в работе над словом на протяжении всего обучения. Не имея авторского текста и пользуясь текстом импровизационным, студенты приучаются к пониманию точного соответствия слова и действия, необходимости и целесообразности речи. При этом надо помогать студенту выявлять точную природу конфликта, развивать его способности к эмоциональному мышлению в предлагаемых обстоятельствах и импровизационность поведения.

Параллельно с этюдами на протяжении всего второго семестра продолжаются упражнения в выработке импровизационного самочувствия, однако первотолчком импровизации теперь становятся произведения других, «соседних» видов искусства: на тему произведения живописи, на тему литературного сочинения, на музыкальную тему. Навыки общения с партнером, опыт массовых этюдов первого семестра помогают студентам освоить и самый сложный вид импровизации: групповую импровизацию.

На экзамен в конце первого курса у каждого студента должны быть вынесены 2-3 актерские работы в этюдах, а также участие в импровизациях.

**Режиссура**

Наряду с практическими занятиями по актерскому мастерству с первого семестра студенты режиссерской группы осваивают основы режиссуры. Будущий режиссер должен развивать и поддерживать творческую инициативу своих товарищей по мастерской — актеров и режиссеров, выступающих в качестве исполнителей в упражнениях и этюдах. Он обязан понимать методическую направленность всех упражнений по мастерству актера и быть помощником педагогов в работе над ними.

Студент неизбежно сталкивается с проблемой определения главного события этюда и его сверхзадачи. Особое внимание должно быть уделено восприятию к действию как основополагающей составной части профессии режиссера. Сложный творческий процесс работы над этюдом происходит под наблюдением педагогов, которые помогают будущему режиссеру разобраться в логике поступков, последовательности сценического поведения исполнителей, добиваясь максимальной правдивости и достоверности.

На опыте работы над этюдами студенты-режиссеры постигают, что «на сцене нужно действовать», понимают значение событий как этапов сквозного действия драмы, но не только действие должно попадать в поле зрения будущего режиссера. Не менее важно и воздействие на зрительный зал. Этой проблеме педагоги по режиссуре во главе с руководителем мастерской уделяют внимание, начиная с самых первых работ студентов. Воздействие на зрителя, предощущение этого воздействия, основано на предвидении зрительской реакции: расчет «участия» зрителя в будущем сценическом акте, разработка «роли» зрителя — все это становится в сегодняшнем театре закономерным и из новации превращается в норму. Поэтому данный раздел работы режиссера должен стать предметом поисков и проб с самого начала обучения.

Воздействие на зрительный зал в сегодняшнем театре меняется. Четвертая стена сценической коробки перестала быть обязательной, теперь она используется не всегда и не повсеместно: актер-гражданин, режиссер-гражданин ищут более близких контактов со своими зрителями, более эффективных средств воздействия на них. Необходимо учитывать, что воздействие театра на зрителей приобрело в последнее время новое качество, став прежде всего воздействием образным. Фактом сегодняшнего театра стала иная степень образной концентрации в каждую минуту, в каждую секунду спектакля. Надо с первых шагов учебы приучать студента как бы садиться в зрительный зал, чтобы лучше понять, как будет воздействовать на предполагаемых зрителей создаваемое им произведение театральною искусства (пусть пока это этюд первокурсника). Надо учить студента думать о том, что именно и каким способом образного воздействия он предполагает передать в зал.

Все вышесказанное определяет особое значение, которое приобретают теоретические и практические занятия, посвященные выразительным возможностям театра вообще и режиссерского творчества в частности.

Так как на уроках актерского мастерства изучаются элементы актерской техники, занятия режиссеров посвящаются изучению элементов техники режиссерской: теоретически рассматривается и практически тренируется — в первое время на самом элементарном уровне — весь комплекс специфически режиссерских средств выражения. Атмосфера спектакля (в данном случае атмосфера этюда), темпо-ритм спектакля (в данном случае этюда), мизансцена спектакля (в данном случае — мизансцена в этюде) и композиция спектакля (в данном случае композиция этюда) — все эти выразительные средства режиссера рассматриваются как прямые каналы непосредственной передачи в зрительный зал режиссерской эмоции и режиссерской мысли. Такой подход к изучению элементов режиссуры позволяет приучить студента-режиссера с первых же шагов обучения сознательно пользоваться ими для идейно-эмоционального воздействия на зрителя.

Работа студентов-режиссеров уже на первом курсе должна включать этюды и разработки по овладению пространством и временем сцены, предполагающие выражение через планировку, декорации и реквизит атмосферы события. То же через музыкальную и звуковую партитуры.

Наряду с подобными тренировочными упражнениями по овладению выразительными возможностями режиссуры студенты учатся отбирать лаконичные выразительные средства для игровых этюдов, для максимального выявления их идейного и эмоционально-образного со­держания.

Одной из наиболее важных проблем этого года режиссерской школы как раз и является постижение студентами — в качестве исходной аксиомы режиссерского искусства — диалектического единства образа и идей на театре. В практике учебного процесса должна быть учтена и разработана главная мысль А. Д. Попова, утверждавшего, что безобразность ведет к гибели в искусстве. Важнейшая задача первого семестра — приведение студенческого коллектива в творческое самочувствие, которое мыслится как состояние готовности к образному восприятию и осмыслению реальной жизни, истории, политики, психологии и всех видов искусства.

Режиссерские импровизации с исполнителями отличаются от импровизаций актерских: их творческой художественной темой (именно творческой, а не бытовой) может служить любое из выразительных средств режиссера: мизансцена, темпо-ритм, атмосфера или композиционный прием, стиль и жанр как явление театральное и стиль того или иного писателя, художника, композитора. Ищется путь к образности, которая неодинакова для Чехова и для Шекспира, для Лорки и Есенина, для Пикассо и Попкова. И эти импровизации базируются на восприятии (жизни, стиля, автора).

Отсюда совершается сравнительно легкий, во всяком случае безболезненный переход к совместным импровизациям студентов-актеров со студентами-режиссерами, в которых режиссеры помогают импровизирующим актерам, уточняя мысль и эмоциональный тонус этюда с помощью режиссерских выразительных средств. В этих совместных упражнениях воспитывается быстрая и точная реакция актера на любое режиссерское предложение, отрабатывается слаженность их вза­имодействия в творческом акте.

Во втором семестре рекомендуется также выполнение этюдов на тему какого-либо произведения изобразительною искусства (по выбору студента). Это уже первая встреча с автором. Анализ произведения живописи и определения события, конфликта и предлагаемых обстоятельств подведет исполнителей к осознанию содержания картины, осмыслению живописной мизансцены, задачи каждого «действующего лица», атмосферы, и, наконец, к раскрытию стиля и жанра выбранного художественного произведения. «Чем раньше вступает в действие чувство стиля, тем лучше» — писала М. О. Кнебель в «Поэзии педагогики».

Аналогичная работа проводится студентами-режиссерами и над музыкальными произведениями. Малая музыкальная форма или законченный отрывок из большого музыкального опуса могут послужить основой для сочинения этюда. Следует однако предостеречь студента от иллюстративности.

Студенты могут создавать этюды также и на основе произведения художественной литературы: рассказа, новеллы, повести и т. п., используя предлагаемые обстоятельства, события, ситуации. Текст этюдов возникает в процессе импровизации (педагогу надо проследить, чтобы студенты поняли необходимость лаконичного текста).

Образное видение события заставляет студента организовывать пространство в соответствии со своим замыслом, вводить дополнительные средства выразительности — музыкальное, световое, звуковое оформление. Поэтому студенты готовят подробные монтировочные листы своих этюдов, звуковую и световую партитуры, списки реквизита, костюмов.

Вершиной этюдных заданий для режиссеров — и по степени трудности, и по степени увлекательности — являются этюды, в которых событие выражено в форме метафизической (ассоциативной).

В лекционном цикле систематизируются основные понятия истории и теории режиссуры. Вот примерная тематика теоретических занятий первого курса:

— одухотворенность идеей как основное условие театральной деятельности;

— коллективный характер творчества;

— этические основы театрального дела;

— синтетическая природа искусства театра, связь со смежными искусствами;

— примат актера на театре;

— основные принципы работы режиссера с актером;

— драматургия — первооснова спектакля;

— режиссер, его роль и значение в творческом процессе, сложность понятия режиссерского лидерства в современном театре;

— действие — основное выразительное средство сценического искусства;

— сценическое пространство и время;

— художественный образ в театральном искусстве;

— признаки современности в режиссерском искусстве;

— признаки современности в искусстве актера;

— значение отбора в искусстве;

— принципы и критерии отбора в театре.

Все эти темы могут быть по усмотрению руководителя мастерской обсуждены в форме бесед с мастером, в виде сообщений студентов с последующим обсуждением или в виде обсуждения значительных театральных премьер сезона, встреч с известными режиссерами, актерами, сценографами, драматургами и т. д.

В течение года студенты делают доклады по отдельным главам книг К. С. Станиславского и Вл. И. Немировича-Данченко, знакомятся с творческими биографиями выдающихся деятелей режиссуры русского и зарубежного театров. Ведут личные режиссерские и актерские дневники с записями интересных, подсмотренных в жизни событий, ритмов жизни, физического самочувствия, атмосферы, характеров, внутренних монологов и т. д. В этих записях студент приучается к профессиональному восприятию окружающей жизни: накапливает наблюдения, отбирает и коллекционирует неожиданные и острые приспособления.

Студент режиссерского факультета — в перспективе неповторимая творческая личность, поэтому уже с самого начала обучения необходим индивидуальный подход к каждому студенту.

На экзамен в конце второго семестра выносятся парные и групповые этюды. Студент (режиссер или актер — безразлично) должен уметь подлинно, т. е. обоснованно, целесообразно и продуктивно дей­ствовать в предлагаемых обстоятельствах для достижения определенной цели.

Студент-режиссер, кроме того, сдает кафедре свою первую режиссерскую работу — этюд по картине, по музыкальному (литературному) произведению.

В конце первого курса в итоговой беседе педагогов со студентами дается задание на летний период — подобрать отрывки, чтобы в начале второго курса каждый студент предложил их для обсуждения.

**Н. А. Зверева**

**КОНФЛИКТ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**

Конфликт и взаимодействие — важнейшие категории актерской и режиссерской технологии, которые в полной мере могут быть освоены студентами, вероятно, только на старших курсах в результате всего процесса обучения. Тем более необходимо с первых же занятий I курса направить на них самое пристальное внимание.

Одна из начальных истин, которую должны твердо усвоить студенты режиссерского факультета, заключается в том, что все творческие законы системы К. С. Станиславского тесно связаны с законами психологии. Станиславский неоднократно подчеркивал необходимость изучения и точного соблюдения на сцене жизненных психологических закономерностей: «Только тогда, когда артист поймет и почувствует, что его внутренняя и внешняя жизнь на сцене, в окружающих условиях протекает естественно и нормально, до предела натуральности, по всем законам человеческой природы, глубокие тайники подсознания осторожно вскроются, и из них выйдут не всегда понятные нам чувствования»[1].

Путь к вдохновенному, часто подсознательному актерскому творчеству лежит через сознательную психотехнику артиста, основанную на знании жизненной психологии.

В основе каждого сценического действия должен быть точно найденный конфликт, подобно тому как каждое жизненное действие человека, каждый его поступок и линия поведения всегда порождены и обоснованы определенным конфликтным стечением жизненных обстоятельств. Будучи банальными или необычными, даже неправдоподобными, ясными или чрезвычайно запутанными, взаимоисключающими или даже взаимонеобходимыми, обстоятельства эти создают особенную, специфическую для каждого конкретного случая конфликтную ситуацию, которая и определяет основные цели, задачи всех вступающих во взаимодействие друг с другом людей и характер этого взаимодействия.

Психологи утверждают, что каждый вид деятельности порождается определенной потребностью субъекта. Потребности человека, направляющие его желания и стремления, необычайно разнообразны, начиная от простейших (голод или жажда) и кончая сложнейшими в тех или иных эмоциональных контактах, в творчестве, в поисках смысла жизни и т. д.

Потребности служат основой возникновения различных мотивов поведения, т. е. конкретных побудителей отдельных действий. Естественно, что действие не всегда впрямую отражает существующую потребность (ведь в известной басне И. А. Крылова голодная Лисица не просит сыр, а расхваливает Ворону), но потребность всегда определяет цели и направляет действия.

По определению психолога А. Н. Леонтьева, «потребность сама по себе, как внутреннее условие деятельности субъекта — это лишь негативное состояние нужды, недостатка»[2].

Не вдаваясь в тонкости различных формулировок, даваемых отдельными авторами по этим вопросам, важно отметить, что в основе возникновения потребности, т. е. в основе всякой человеческой деятельности всегда лежит некий конфликт между человеком и окружающей действительностью.

Характер и качество конфликта, его нюансы могут быть сколь угодно разнообразны. Вспомним, например, финальный эпизод скандального разрыва Пьера Безухова с женой в «Войне и мире» Толстого.

«— Нам лучше расстаться, — проговорил он прерывисто.

— Расстаться, извольте, только ежели вы дадите мне состояние, — сказала Элен... — Расстаться, вот чем испугали!

Пьер вскочил с дивана и, шатаясь, бросился к ней.

— Я тебя убью! — закричал он и, схватив со стола мраморную доску с неизвестной еще ему силой, сделал шаг к ней и замахнулся на нее.

Лицо Элен сделалось страшно; она взвизгнула и отскочила от него. Порода отца сказалась в нем. Пьер почувствовал увлечение и прелесть бешенства. Он бросил доску, разбил ее и, с раскрытыми руками подступая к Элен, закричал: «Вон!» — таким страшным голосом, что во всем доме с ужасом услыхали этот крик. Бог знает, что бы сделал Пьер в эту минуту, ежели бы Элен не выбежала из комнаты»[3]. Семейный конфликт вырастает в скандал грубый, откровенный, пошлый и страшный одновременно, выражающийся в поступках бессмысленных и жестоких.

Обратимся еще раз к «Войне и миру» и посмотрим, как слушает князь Андрей, влюбленный в Наташу Ростову, ее пение: «Князь Андрей стоял у окна, разговаривая с дамами, и слушал ее. В середине фразы князь Андрей замолчал и почувствовал неожиданно, что к его горлу подступают слезы, возможность которых он не знал за собой. Он посмотрел на поющую Наташу, и в душе его произошло что-то новое и счастливое. Он был счастлив, и ему вместе с тем было грустно. Ему решительно не о чем было плакать, но он готов был плакать. О чем? О прежней любви? О маленькой княгине? О своих разочарованиях? О своих надеждах на будущее? Да и нет»[4]. Глубина и сложность душевного конфликта князя Андрея предельно обостряют его восприятие пения Наташи, делают процесс осознания всего происходящего с ним чрезвычайно активным, хотя и скупым по внешним проявлениям.

И дальше, даже когда «между князем Андреем и Наташей после дня предложения установились совсем другие, чем прежде, близкие, простые отношения», процесс постепенного взаимного познания и понимания друг друга сохраняет свой неизбежно конфликтный характер: «Когда князь Андрей говорил (он очень хорошо рассказывал), Наташа с гордостью слушала его; когда она говорила, то со страхом и радостью замечала, что он внимательно и испытующе смотрит на нее. Она с недоумением спрашивала себя: «Что он ищет во мне? Чего-то он добивается своим взглядом? Что как нет во мне того, что он ищет этим взглядом?». Момент, казалось бы, ясной счастливой душевной близости содержит напряженный внутренний конфликт, вызывающий у каждого необыкновенную остроту восприятия, напряженность внимания, предельную сосредоточенность.

В наших примерах в одном случае конфликт носит бурный характер и выражается в скандальном, демонстративном поведении. В другом случае конфликт скрыт, он почти не проявляется внешне, но требует предельной внутренней активности восприятия и также достигает высочайшего эмоционального накала.

Таким образом, в соответствии с законами жизненной психологии, не выявив конфликта, не вскрыв формирующих его (столь различных для каждого конкретного случая) противоречий, актер не сможет найти органичный ход к активному сценическому действию.

Всякий процесс взаимодействия, общения внутренне конфликтен, хотя природа конфликта может быть сколько угодно различна, а иногда ее нелегко понять, найти и определить.

В этой связи необходимо отметить одну важнейшую психологическую закономерность. В жизни разделение действия и чувства может быть лишь самым условным и формальным. Любые чувства, от бурных до самых тонких, находят свое выражение в действиях, разнообразных по своему проявлению: иногда сдержанных внешне, едва уловимых; иногда, напротив, активных, бурных и непосредственных; логичных или, казалось бы, алогичных. Поведению человека всегда сопутствует сложный комплекс эмоций, скрываемых или обнаруживаемых в зависимости от обстоятельств. Чем сильнее и постояннее мысли и чувства человека связаны с каким-либо объектом, тем многообразнее и активнее его действия по отношению к данному объекту. В театре же мы часто искусственно отрываем переживания героя от его действий, нарушая тем самым важнейшее требование Станиславского.

Значение взаимосвязи между действиями, порожденными конфликтными обстоятельствами, и эмоциями становится более ясным, если обратиться к современным теориям, объясняющим причины возникновения эмоций в жизни человека.

Весьма важным в существующих концепциях эмоций является тот факт, что эмоция рассматривается в системе: потребность — действие — удовлетворение. «Эмоция возникает где-то между потребностью и действиями для ее удовлетворения»[5]. В зависимости от конкретных жизненных условий перед человеком на пути его движения к основной цели встают задачи большей или меньшей сложности, требующие для своего разрешения и осуществления ряда действий. Чем ближе и яснее цель, чем меньше препятствий на пути к ней, тем меньше переживаний приносит процесс достижения цели. И, напротив, чем важнее цель и чем сложнее, многообразнее возникающие препятствия, вынуждающие неожиданно менять намеченную линию поведения, тем больше эмоциональное напряжение в процессе удовлетворения потребности. С наибольшей остротой «эмоция возникает каждый раз, когда удовлетворения потребности не происходит, иными словами, когда действия не достигают цели»[6].

Таким образом, причины возникновения эмоций кроются в противоречиях между потребностями и обстоятельствами, препятствующими осуществлению задач и действий, направленных на их удовлетворение. А. Н. Леонтьев писал, что различные гипотезы о причинах возникновения эмоций «так или иначе выражают факт зависимости эмоций от соотношения (противоречия или согласия) между бытием и долженствованием»[7]. Несмотря на то, что положение это сформулировано известным психологом, а не теоретиком искусства, в нем удивительно точно выражена суть построения действенного сценического конфликта. Оно еще раз свидетельствует о том, какое значение имеет для актера восприятие обстоятельств, препятствующих, мешающих выполнению важнейших действенных задач роли.

В столкновении с обстоятельствами, раздражающими, мешающими, неприемлемыми, легче добиться остроты и четкости оценок происходящего, найти органичную активную линию поведения. В обстоятельствах противоположного характера актер нередко страдает вялостью восприятия и в результате становится пассивным, безынициативным, бездейственным. Тогда внутренняя вялость и эмоциональная бедность маскируются наигрышем, демонстрацией, обозначением необходимых чувств и действий.

Препятствия, создающие конфликт, могут быть очевидными, обнаженными, откровенными или скрытыми, трудноуловимыми, почти незаметными, но они всегда основа любого действия и его эмоциональный стимул.

В поисках активных эмоциональных побуждений к действиям актеру необходимо выявить конфликт между повседневной жизнью его героя и той жизнью, которой он жить хочет, может и к которой стре­мится.

Но работа над драматургией, сложный процесс отбора и группировки предлагаемых обстоятельств пьесы по линии основного действенного конфликта спектакля и каждой роли — еще впереди. На первом курсе студентам предстоит работать над упражнениями и этюдами.

Даже понимая теоретически необходимость выявления конфликта для поисков органичного, активного, эмоционально насыщенного сценического действия, студенты, как правило, допускают в своей практической учебной работе весьма серьезные просчеты. В этом смысле для первокурсников наиболее характерно, с одной стороны, неумение выявить конфликтную действенную основу в своих этюдах (и тем более в упражнениях), а с другой — несколько упрощенное, примитивное понимание конфликта.

Программа первого курса начинается с упражнений на внимание, воображение, с коротких этюдов на беспредметные действия, физическое самочувствие и т. д. И здесь поиски конфликта, конфликтного взаимодействия часто кажутся студентам бессмысленными: какой конфликт может быть в простом упражнении на беспредметное действие или о каком конфликтном взаимодействии можно говорить, делая упражнение на внимание?

Вот элементарное, хорошо известное упражнение на внимание: один из студентов производит простое физическое действие (хотя бы всего лишь поднимает вверх обе руки). Другой повторяет это движение и прибавляет к нему свое. Следующий повторяет оба предыдущих движения и добавляет к ним новый элемент и т. д. Это упражнение легко свести — так это иногда и бывает — только к тренировке внимания и механической памяти (надо сказать, что даже и этом варианте оно приносит существенную пользу), но можно осложнить его. Можно не просто повторить движение, а угадать его тайный смысл, угадать ту, пусть далекую, цель, которой оно подчинено. Мало того, повторить, уловив тот ритм, то самочувствие, в которых движение было сделано товарищем, и прибавить свое движение, но единственно необходимое для достижения угаданной цели. Если продолжать начатое действие, не разрушая заданного самочувствия и атмосферы, то несколько человек будут объединены не просто единым физическим действием и общим объектом внимания, но и сложным психофизическим взаимодействием. Ситуация, в которой надо понять, разгадать, предугадать действия партнеров, не нарушив их (а если нарушить, то обосновав для себя причины нарушения), требует от каждого участника упражнения активной линии поведения. Возникает момент совместного творчества, которое неизбежно содержит конфликтное начало, являющееся его эмоциональным и действенным стимулом. Возникает процесс сложного по характеру тонкого общения друг с другом.

Казалось бы, легче выявить необходимую основу жизненно-достоверного поведения в упражнениях на беспредметные действия. Но на первых порах и это не всегда удается. Даже сложные беспредметные действия, не говоря уже о таких простейших, как мытье посуды, штопка, чистка картофеля, зачастую совершаются студентами удивительно легко. Несуществующие предметы: иглы, ножи, нитки, молотки, гвозди, мыло и др. — «ведут себя» очень послушно, и студенты демонстрируют чудеса ловкости.

А по сути действия лишь обозначаются, и студент сам не верит в то, что он делает, не видит настоящих предметов, не представляет их веса, формы, фактуры. В этих случаях важно не только уличить студента в явных неточностях в обращении с воображаемыми предметами — это первый этап работы, — но и подсказать ему маленькие препятствия, неизбежно возникающие в жизни при выполнении даже простейших действий. Какой-то предмет слишком мал, и его трудно ухватить, что-то выскальзывает из рук, одно не смыкается с другим и т. д. Предметы перестают быть послушными: нитка не лезет в иголку, мыло выскальзывает, клей пачкает руки и т. п.

Даже самый маленький конфликт, внесенный в такое упражнение, немедленно обостряет внимание студента, требует от него большей собранности, четкости, проверки всей физической линии поведения. В результате действие постепенно обретает жизненную достоверность.

Не менее необходим поиск конфликта, рождающего активное, эмоционально насыщенное действие, в упражнениях и этюдах на такой сложный элемент актерской психотехники, как физическое самочувствие. Поиск точного, достоверного физического самочувствия неразрывно связан с поиском и определением обстоятельств конфликтных, препятствующих возникновению этого самочувствия, т.е. с активным действием. Скажем, такие тяжелые физические самочувствия, как боль, страх сопровождаются активным желанием понять причины мучительных ощущений, логику их возникновения и развития. Без этого невозможно найти способы борьбы с ними. Любое приятное физическое самочувствие вызывает желание продлить его, требует изобретательности, чтобы его сохранить, выявив все существующие для этого возможности и устранив все мешающие этому препятствия. Без активного конфликтного действенного начала физическое самочувствие неизбежно подменяется игрой состояния или формальным обозначением тех или иных физических признаков его.

Зерно конфликта заключено в каждом, даже простейшем упражнении и этюде. Если оно не выявляется, упражнения и этюды, как правило, выполняются вяло, безынициативно. Конфликт всегда обостряет восприятие, организует и направляет внимание, мобилизует волю, делает действие эмоционально насыщенным, внутренне динамичным.

Неумение выявить и выстроить конфликт в упражнениях и этюдах объясняется зачастую тем, что в представлении студентов-первокурсников понятие конфликт ошибочно связывается с обязательной сложной сюжетной интригой. Студенческие этюды часто изумляют педагогов обилием невероятных событий — общественных, производственных, личных, семейных. Событий, которые в поисках остроконфликтной ситуации студенты умудряются втиснуть в рамки десятиминутного этюда, может иногда с избытком хватить для трехактной пьесы. При этом в поисках ярких, интересных конфликтов, в своем похвальном, казалось бы, стремлении к решению важных современных вопросов студенты впадают в примитивный схематизм, проходя мимо подлинных жизненных ситуаций и взаимоотношений.

Необходимо предостеречь студентов-режиссеров от погони за сюжетной занимательностью и от нагромождения событий, направить их внимание и воображение на подробный детальный анализ конфликтных обстоятельств и взаимоотношений в каждом этюде, на поиск важнейших действенных задач всех его участников, на организацию сквозного и контрсквозного действия, создающих конкретную событийную ситуацию.

В этюдах по картинам, завершающих обычно процесс обучения на первом курсе, требуется уже не только умение, организовав конфликт, выстроить то или иное событие, предложенное художником, но и понимание данного авторского стиля и творческой манеры. Но как ни различны жанровые и стилистические особенности каждого художественного произведения, будь то «Сватовство майора» Федотова, «Странствующие гимнасты» Пикассо или «Ужин тракториста» Пластова, как ни своеобразен и неповторим предложенный художником характер общения между людьми, нельзя забывать, что всякое взаимодействие конфликтно по сути своей.

Режиссер отбирает и акцентирует разные предлагаемые обстоятельства: те или иные бытовые детали, взаимоотношения, физическое самочувствие, несоответствие в ритмах, изменение атмосферы, особенности пластики — все, что выявляет природу данного конфликта.

Направленность внимания и воображения на конфликтный комплекс обстоятельств позволяет органично подвести актеров к необходимой логике восприятия и оценок, вызвать активные эмоциональные побуждения к действиям.

Конфликт должен стать действенной и эмоциональной основой подлинно органичного сценического существования во всех упражнениях и этюдах, начиная от простейших и кончая самыми сложными.

С. А. Бенкендорф

**ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ АКТЕРСКОГО И РЕЖИССЕРСКОГО МАСТЕРСТВА**

В актерской и режиссерской деятельности умение импровизировать на заданную тему необходимо, так как в сценическом искусстве очень важна сиюминутность процесса творчества.

Способность к импровизации, как на сцене, так и в жизни, у многих является врожденной способностью. Вспомним героя повести А. С. Пушкина «Египетские ночи»: «Всякий талант неизъясним. Каким образом ваятель в куске каррарского мрамора видит сокрытого Юпитера и выводит его на свет, резцом и молотом раздробляя его оболочку? Почему мысль из головы поэта выходит уже вооруженная четырьмя рифмами, размеренная стройными однообразными стопами! Так никто, кроме самого импровизатора, не может понять эту быстроту впечатлений, эту тесную связь между собственным вдохновением и чуждой внешнею волею — тщетно я сам захотел бы это изъяснить»[8].

У некоторых способность импровизировать существует подспудно, и ее надо развивать и воспитывать, что является прямой задачей театральной педагогики.

Тем, кто лишен способности импровизировать, нет места в театре. Кто обладает этой способностью, должен развивать свои возможности с первых же ученических шагов. Принимая в актерскую и режиссерскую школу, необходимо рядом приемов определять у поступающих способности к импровизации.

Понятие импровизация происходит от латинского слова тргоуйиз (неожиданный) и обозначает в театре сценическую игру, не обусловленную текстом и не подготовленную на репетициях.

С древних времен в народных обрядах и бытовых играх возникали несложные драматические тексты на злобу дня, которые создавали участники этих игр и тут же их исполняли неожиданно для партнеров и для публики.

Искусство импровизации было воспринято и переработано в XVIII—XIX вв. многими виднейшими драматургами: Мольером, Голь-дони, Гоцци и др.

В современном театре примером талантливой импровизации может служить спектакль «Принцесса Турандот», поставленный Евг. Б. Вахтанговым.

А. М. Горький мечтал создать театр, в котором режиссер, актеры и драматург смогли бы совместно в порядке импровизации создавать пьесы-спектакли.

Истинное актерское творчество всегда предполагает наличие импровизации. У К. С. Станиславского сказано, что если действия актера в роли подлинны, продуктивны и целесообразны, если они совершенно искренни и выполняются с полной непосредственностью, то они не могут быть точно повторяемы три каждом показе спектакля и, следовательно, содержат в себе импровизацию. Владение искусством импровизации необходимо не только в репетиционном периоде, когда создается роль, но и в процессе спектакля, когда роль играется на публике.

«Я убежден, что театр будет развиваться по линии развития им-провизационности в актерском исполнении. Надо дать актеру право на импровизацию везде, где только возможно», — утверждал Ю. А. Завадский. Он разделял такое высказывание К. С. Станиславского: «В нашем искусстве многое делается в порядке импровизации на одну и ту же тему, прочно зафиксированную. Такое творчество дает свежесть и непосредственность исполнителю».

Для процесса импровизации необходима прочно зафиксированная тема. В спектакле темой импровизации является авторский текст, режиссерская мизансцена, рисунок роли. На учебных занятиях первого года обучения импровизация присутствует в виде этюдов и упражнений по мастерству актера и режиссуры. Поводом для импровизационного этюда является заданная тема, схема действия, взаимоотношения партнеров, отобранный текст и т. д.

Любое задание может быть выполнено как импровизация, т. е. без предварительной подготовки, сию минуту, неожиданно для партнера и для аудитории. Актерская импровизация возникает как неожиданное воздействие на партнера при решении тех или иных задач, обусловленных предлагаемыми обстоятельствами.

Процесс импровизации включает лицо, ведущее действие, и партнера, воспринимающего неожиданное для него воздействие. Возникает импровизированный диалог, который может выражаться при помощи сымпровизированного текста, а может состоять из сценического действия без текста.

В театральной школе изучение актерского и режиссерского мастерства начинается с работы над этюдами. Этюды на заданную тему, выполняемые без предварительной подготовки, непосредственно после получения задания от педагога, являются самой верной формой для импровизации.

Урок включает два раздела — просмотр приготовленных этюдов и импровизацию на предложенную тему.

Студенты обычно по-разному относятся к работам, приготовленным самостоятельно, вне классных занятий, и к этюдам, сделанным без предварительной подготовки. Это зависит от индивидуальности учеников: одним импровизация дается легче, другим — труднее. Важно, чтобы все увлеклись ощущением «сиюминутности» процесса творчества, чтобы это увлечение, возникшее в этюдах, распространилось бы на все работы по мастерству актера и режиссера. Ведь то, что возникает «здесь» и «сейчас», является проверкой всего, что достигнуто комплексно в работе над собой.

Школа должна воспитать умение импровизировать и сочетать импровизацию с установленным рисунком роли, то есть с предварительно подготовленным материалом спектакля. Если на каждой репетиции, в каждом спектакле не будет присутствовать импровизация, актер неизбежно заштампуется.

Импровизация в классе возможна на предложенное педагогом задание. Упражнение будет выполнено удачно, если задание точно, действенно, логично и целесообразно. Задание должно содержать жизненную логику факта. Нельзя перегружать воображение ученика нелепыми обстоятельствами. В каждом задании должна быть поставлена точная цель, к которой стремится исполнитель роли и которая способна разбудить его эмоциональное воображение. Надо знать индивидуальность ученика и стараться предлагать то, что может взволновать его по жизненной ассоциации.

Задание должно быть целесообразным, то есть возбуждать в исполнителе уверенность в том, что он действует в условиях жизненной правды.

К сожалению, бывают случаи, когда задания на импровизацию, в угоду внешней увлекательности, предлагают такие неправдоподобные условия, что выполнение их приводит к недопустимому наигрышу и изображению чувств.

С другой стороны, встречаются задания настолько мелкие, что сами по себе не могут возбудить фантазию, поэтому выполняются сухо, без увлеченности.

На первом курсе этюды строятся без текста или с минимальным количеством слов. Текст без действия может принести вред. Поэтому необходимо увести студентов из области слов в область поступков.

Целесообразно начинать работу с индивидуальных упражнений, где возможны многие формы заданий на импровизацию.

Студенту предлагается без предварительного обсуждения по сигналу педагога бросать свое тело в самые неожиданные положения. Получив сигнал оправдать позу (мизансцену тела), студент определяет соответствующее физическое действие и выполняет его. Действие должно быть целенаправленно, а воображение исполнителя подскажет ему ряд приспособлений для достижения возникшей задачи. Действовать необходимо непрерывно, логически оправдывая свои поступки, импровизируя возникающие препятствия и находя способы их преодоления. Упражнение должно быть доведено до логического конца.

Можно строить задание на действии с предметами. Предметы должны быть настоящие, а не воображаемые, чтобы не затруднять внимание исполнителя. В импровизациях на предложенную схему действий можно использовать два-три слова. Важно, чтобы в упражнениях и этюдах возникал процесс непрерывного действия и воображение исполнителя создавало бы ряд неожиданных обстоятельств.

По мере освоения импровизации надо усложнять задания.

Для этюда на площадке организуется определенная выгородка. Этюд вступает в силу, но по указанию педагога останавливается и выгородка меняется. Исполнитель выполняет задуманный этюд, но в новой выгородке, обозначающей новое место действия, где приходится импровизировать новое поведение. Выгородка, обозначавшая комнату, может превратиться в аптеку, в кабинет директора, в цех завода и т. д. Эти перемены изменят содержание этюда. Цель подобных упражне­ний — приучить студентов к свободной импровизации в предлагаемых обстоятельствах места действия.

Труднее выстроить импровизацию на определенную тему: «Дружба», «Одиночество», «Мастерство» и т. д. Подобное задание неизбежно влечет за собой возникновение текста, даже если оно выполняется в индивидуальном порядке. По ходу этюда, не нарушая его логики, можно неожиданно ввести дополнительных участников, создающих непредвиденное развитие действия. Например. Ночью в опустевшем музее грабитель готовится выкрасть ценную картину. Неожиданно (по заданию педагога) перед вором появляется музейный сторож, который задержался на работе. Возникает непредвиденная ситуация, из которой оба участника должны найти выход.

Такие этюды являются переходным этапом к парным и групповым импровизациям.

Импровизация основана на действенном воображении. Уметь вообразить обстоятельства, в которых происходит действие, поверить в них и действовать для достижения цели и составляет процесс импровизации. Без максимальной веры в необходимость действия импровизация на заданную тему не состоится.

Планируя урок, целесообразно импровизационные этюды проводить не в начале занятия, когда ученики еще недостаточно собраны и их воображение не разогрето.

Успех импровизации во многом зависит от настроя аудитории и самочувствия каждого студента, что в равной степени относится и к индивидуальным, и к парным, и к групповым этюдам.

После того как в индивидуальных импровизациях будут достигнуты определенные успехи, можно переходить к парным этюдам. При этом нельзя забывать, что при появлении партнера может возникнуть поток бездейственных слов, попросту болтовни. Поэтому необходимо направить внимание партнеров в сторону действия. Выполняя этюд, студенты должны научиться ценить каждое слово. Запрещать вообще произносить слова, когда они необходимы по логике действия, было бы неверно. Участники этюда могут превратиться в глухонемых, а это нарушит правду действия.

На память приходит этюд, выполненный двумя студентами первого курса. Им было поручено разминировать поле недавних военных действий. А. К. взял на себя роль опытного сапера, а В. П. принял условия новобранца. Любая ошибка грозила им гибелью. Создавался процесс напряженного внимания. По ходу работы старший (у него был жизненный военный опыт) наглядно передавал свои знания молодому товарищу. В результате мины были обезврежены, а новобранец прошел испытание опасной профессией.

В спектакле, благодаря ремаркам автора или предложенного режиссером рисунка, возникают сценические паузы, которые должны заполняться актерской импровизацией. В. Э. Мейерхольд создавал партитуру так называемой «предыгры», предоставляя возможность актерам своей импровизацией реализовать эти игровые паузы. В учебном процессе будущие актеры и режиссеры должны подготовиться к умению строить сценические паузы. В таких случаях важно, чтобы импро­визация была подчинена логике пьесы и не нарушала развития сквозного действия. Известно, что хороша та импровизация, которая хорошо подготовлена.

Для импровизации следует отбирать такие темы, которые сами по себе, по своей значимости способны взволновать фантазию исполнителей. Тема для этюда может оказаться слишком обыденной, хотя и знакомой, но потерявшей остроту. Такие темы не раскрывают действенных конфликтов, не возбуждают, не мобилизуют фантазию. В результате и этюды получаются безвольные.

При выборе и воплощении темы важна гражданская позиция. Например, тема «Дружба» может подсказать этюд о взаимопомощи людей разных национальностей в условиях острой социальной борьбы. И та же тема может быть решена в обстоятельствах бытовой обыденности. Тема должна волновать исполнителя своей гражданской значимостью, поднимающей над бытовой обыденностью.

Может возникнуть вопрос: надо ли фиксировать этюд, возникший в порядке импровизации, и продолжать работать над ним? Как правило, нет. Фиксация найденного приведет к потере непосредственности и снизит увлеченность самим процессом импровизации. Но в отдельных случаях можно найти способ вернуться к показанному этюду, не отказываясь, однако, от импровизации. В этюде меняются предлагаемые обстоятельства сюжета. Скажем, действие, происходившее летним днем, переносится в условия зимней ночи. Изменяется этюд, изменятся, возникнут другие приспособления, взаимоотношения между действующими лицами. Можно заменить в этюде одного исполнителя или даже всех и предложить новому составу сыграть увиденньш этюд по-своему. Это создаст активный повод для импровизации на тему, уже ранее предложенную.

Для профессионального актера необходимо фиксировать неожиданно возникшую на репетиции или на спектакле деталь или краску, но для ученика целесообразно на каждом занятии искать новые поводы для импровизации.

При исполнении групповых этюдов для усложнения импровизации и проверки собранности участников можно создавать неожиданные условия игры. Например, во время действия гаснет свет. Этюд не прерывается. Участники принимают это событие как реально возникшее обстоятельство и продолжают действовать в темноте, выполняя свою задачу уже в новых обстоятельствах... Когда свет зажжется, станет ясно, кто как преодолел неожиданное препятствие.

Год работы над этюдами дает широкую возможность для импровизации. На втором курсе начинается освоение авторского текста, и может показаться, что импровизация теряет свое значение. На самом же деле этюды, окружающие драматургический материал, при методе дей­ственного анализа пьесы или отрьшка требуют искусного владения импровизацией.

Импровизация имеет большое значение в течение всего периода учебы в театральном вузе. Мы говорили главным образом о том, что относится к области актерского мастерства. Эти занятия являются обязательными для будущих актеров и режиссеров. Но для режиссерской группы должны проводиться еще дополнительные упражнения.

Существует область чисто режиссерской импровизации. Ее необходимо развивать в студентах режиссерского факультета.

Ю. А. Завадский говорил: «Вахтангов в студии на наших глазах и вместе с нами импровизировал, искал мизансцены, находил и неожиданно все менял, изобретая без устали и без конца, но сохраняя при этом верность главному — замыслу». Эти слова относятся к тому времени, когда Юрий Александрович был учеником вахтанговской студии в Мансуровском переулке. Уже зрелым мастером Завадский полностью сохранил импровизационность режиссера в работе с актерами. По существу, каждая его репетиция была уроком блестящей режиссерской импровизации, направленной на главное — реализацию замысла спектакля.

Есть режиссеры, которые приходят к встрече с актерами, имея точно установленный план каждой сцены спектакля. Им остается внедрить выработанный рисунок в сознание актеров, требуя точного выполнения своего решения. Такой метод очень близок к «дрессировке» актера.

При творческой работе с актерами, да и со всеми участниками создания спектакля, режиссер, зная сверхзадачу, добивается коллективного поиска путей реализации замысла, отметая избитое, утверждая новое. И в этом поиске большое значение имеет режиссерская импровизация на заданную тему.

С режиссерским классом можно начинать с импровизации текстов, рассказов. Кто-то начинает рассказ на заданную тему. Продолжает сосед и так далее. В результате возникает целое повествование. Такое же упражнение можно провести, имея источником только что прослушанное музыкальное произведение или увиденную картину. Интересно, что у каждого участника импровизации будет свое решение одного и того же источника.

Можно построить импровизацию мизансцены. Студент-режиссер организует выгородку определенного места действия и располагает в ней действующих лиц. Исполнители, оправдывая мизансцену, начинают действовать, импровизируя этюд на заданную мизансцену. Это упражнение приучает режиссера точно и кратко ставить перед актерами задания, избегая многословных рассуждений «по поводу», учит определять актерскую задачу.

Режиссер с исполнителями показывает самостоятельно приготовленный этюд. Курс обсуждает его, и педагог поручает другому режиссеру тут же внести в этот этюд коррективы по замечаниям.

Такое упражнение приучает в порядке импровизации находить решение поставленной задачи.

Обыкновенно студентов увлекает режиссерская импровизация на тему сценической паузы. Педагог назначает одного студента режиссером паузы, остальные участвуют как исполнители. Предлагается пьеса, в которой автором определена сценическая пауза. Например, конечная ремарка Пушкина в «Борисе Годунове»: «Народ безмолвствует». Режиссер должен в порядке импровизации построить мизансцену этой паузы. Участники оправдывают мизансцену и начинают действовать. Если задание было сформулировано четко, этюд удается, если же нет, этюд не развивается. Одну и ту же паузу разные режиссеры могут решать по-своему.

Способность импровизировать связана со степенью развития режиссерской фантазии. Такая способность создает органику существования на сцене. Это верный путь к творческому процессу создания роли и спектакля, противоположный разучиванию штампованных приемов. Можно сказать, что импровизация — это верный путь к переживанию на сцене, и ее надо постоянно воспитывать.

О. Л. Кудряшев

ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ САМОЧУВСТВИЕ — ЭЛЕМЕНТ АКТЕРСКОЙ ПСИХОТЕХНИКИ

Комплексное обучение на режиссерском факультете предполагает практическое знакомство студентов с важнейшими элементами актерской психотехники и понятием психофизическое самочувствие с самых первых шагов учебного процесса. Было бы неверным говорить о привязанности изучения этого к определенному этапу: самый первый элементарный тренинг уже включает, пусть примитивное, понимание того, в каком самочувствии выполняется то или другое упражнение. Скажем, первая тренировка внимания требует предельно собранного, рабочего самочувствия студента. Педагог еще не формулирует это понятие, но смысл его должен быть ясен. В дальнейшем психофизическое самочувствие становится важнейшим элементом на всех этапах учебного процесса первого курса, входит в сознание учащихся как первооснова, на которой возводится весь сложный комплекс актерского мастерства.

На режиссерских курсах профессора М. О. Кнебель усвоению понятия психофизического самочувствия уделяется громадное внимание. Студент уже на первом курсе должен получить полное и глубокое его понимание. Для этого в классе выполняются упражнения и импровизированные этюды, задаются специальные домашние задания на поиск того или другого самочувствия. В дальнейших заданиях по другим элементам мастерства чрезвычайно внимательно анализируется вопрос правильности найденного самочувствия.

Практическая работа ведется параллельно с подробным теоретическим изучением этого элемента. В его основу положена концепция психофизического самочувствия, детально разработанная Вл. И. Немировичем-Данченко. Это одно из крупнейших открытий великого режиссера и педагога.

Вл. И. Немирович-Данченко писал: «Как найти это физическое самочувствие? Можно сразу уловить его путем анализа <...>. Но разобрать — это мало. Выйдет актер и будет играть — пойдет на штампы. Режиссер-педагог может, конечно, что-то подсказать ему, но это еще далеко не все... Настоящее творчество актера, нахождение образа возможно только тогда, если актер посылает верную мысль тем нервам в своем существе, которые в действительности вибрируют при данном состоянии. Когда актер репетирует, ему нужно только помнить об этом — не то, что подумать, а именно помнить; и сама его природа, его память подскажет ему то самочувствие, которое нужно; опора на эту память и есть, в сущности, самое важное в творческом процессе. Эта память хранит в себе не только то, что накопилось с детства, а и то, что у отца и деда накопилось, отложилось по наследству. И эта память подскажет верное самочувствие, когда мысль толкнется в те человеческие нервы, которые обычно реагируют в данной обстановке...»[9].

Для нас особенно важна мысль Вл. И. Немировича-Данченко о действительном характере психофизического самочувствия. Только действительный, живой, эмоциональный характер взятого самочувствия позволяет провести резкую границу между подлинным, живым существованием актера и «игрой состояния».

Игра состояния одна из самых распространенных ошибок на этапе этюдной работы. Это всегда яркий показатель не прожитого, а обозначенного внутреннего процесса. Отсюда первая и основная задача при овладении психофизическим самочувствием: отчетливое понимание неразделимой связи самочувствия и сценического действия. Эти два элемента составляют основу создания сцениче­ского образа. Забвение или недостаточное внимание к вопросу самочувствия в работе ведет к голой, схематической псевдодейственности. Игнорирование же действенной основы сразу толкает к игре состояния. И только соединение самочувствия и действия дает подлинное, органичное, достоверное сценическое существование.

Здесь надо сразу оговориться. О действии мы толкуем студенту постоянно, на нем, как на ведущем элементе, четко фиксируется внимание, бездейственность признается самой грубой и вопиющей ошибкой учащегося. Но очень часто при этом запуганный опасностью игры состояния студент совершенно пропускает в своих первых работах вопрос самочувствия — своего или партнера. Он не умеет еще найти ту гармоническую меру их соединения, которая обеспечит полноту сценической жизни. И тогда торжествует опасная безжизненная логика «школьного» обучения. Собрать в дальнейшем все элементы в творческий комплекс бывает уже довольно трудно.

Забвение самочувствия как важнейшего элемента работы актера — это, как правило, игнорирование или примитивный анализ в работе другого важнейшего элемента психотехники — предлагаемых об­стоятельств. А это вызвано отсутствием интереса к живой, жизненной основе факта, события, вынесенных в этюд, обрывом богатейшего сплетения жизненных связей.

Очень верно пишет М. О. Кнебель о собирательной, концентрирующей сути психофизического самочувствия: «Многостороннее психофизическое самочувствие слагается из системы переживаний героя. Если оно верно найдено актером, то сделает закономерным все его поступки на сцене — от простейших до самых крупных. Сливаясь воедино, они приведут актера к органическому существованию в предлагаемых обстоятельствах, рождая в нем эмоции, вызванные ситуацией пьесы, эмоции, присущие характеру воплощаемого образа»[10]. Хотя здесь речь идет о пьесе и о создании образа, принцип поиска многосторонних связей самочувствия с другими элементами актерской психотехники остается верным и для этюдной работы. Разница лишь в том, что мы имеем в виду не самочувствие образа, а самочувствие студента, открытие и познание своей собственной актерской природы, умение быть на сцене самим собой.

Одно из важнейших качеств творческой личности — это умение не насиловать свою природу, а чутко и умно использовать все особенности своей индивидуальности, полностью реализовать все свои пси­хофизические возможности.

Владение психофизическим самочувствием, во-первых, лишает актера рассудочного, рационального подхода к роли. Самочувствие не может быть уложено в логическое определение (вспомним слова Вл. И. Немировича-Данченко: «разобрать — это мало...»). Оно должно быть подсказано только чувственно, всей живой органической природой артиста. При всей сложности понятия самочувствие, как это ни парадоксально, наиболее доступно органике студента, потому что в принципе заложено в природе каждого человека. И в этом смысле воз-

37

никает удивительная диалектика постижения роли, которая складывается из противоборства разумного и чувственного начал. Усвоение материала логическим путем, с помощью анализа события, действия и т. д., снимается ходом чувственным, как будто более простым, и возникает на новой, более сложной основе.

Во-вторых, найденное самочувствие связьюает весь этюд в единое целое, накладывает на него отпечаток личности, индивидуальности студента. Создается основа для будущего понимания того, что проблема характерности, которой уделяется в театре много внимания, может предстать как проблема индивидуального, характерного самочувствия, а следовательно, характерного действия героя. Это, в свою очередь, предполагает тонкую и духовно богатую актерскую индивидуальность, спо­собную не только понять и впитать авторский мир, но и обогатить его.

В-третьих, верно и глубоко схваченное самочувствие дает основание для внутреннего конфликтного существования человека, то есть для живого, постоянно развивающегося процесса. Ведь самочувствие в его полном объеме никогда не бывает однозначно и прямолинейно, и действие далеко не всегда строится в унисон самочувствию, а образует в итоге сложное конфликтное единство.

В-четвертых, самочувствие, взятое как живое, сложное и действительное, создает своеобразную атмосферу вокруг личности, что во многом определяет и атмосферу этюда, привнося в него поэтическую интонацию, нечто, идущее от самой сути искусства.

Крупнейший советский режиссер А. Д. Попов в письме к Вл. И. Немировичу-Данченко выделил еще группу достоинств психофизического самочувствия: «В работе над «Бессмертным» — Арбузова и Гладкова (пьеса о партизанах) оказалось очень благоприятствующим проверить великолепную силу «физического самочувствия»... (предлагаемые обстоятельства: на морозе, в лесу, голод, ранения и огромная физическая усталость). Ложная патетика, горячность, пафос, абстрактный темперамент — все эти враги органической жизни и подлинной правды великолепно укрощаются и снимаются, если только актеру удается зацепить верное физическое самочувстви е»[11].

А. Д. Попов подчеркивает главное достоинство самочувствия — его способность возвращать актера к органике, к конкретности поведения, имея в виду прежде всего чрезвьиайно достоверную природу физического самочувствия.

Все эти теоретические положения формулируются педагогом только исходя из первых практических опытов студента. Как правило, первые этюды дают богатый и разнообразный материал для анализа и усвоения основных принципов, на которых строится этот элемент.

Следующим шагом в познании проблемы психофизического самочувствия может стать обращение к примерам из классической литературы, которая дает блестящие образцы подробно и богато разработанного самочувствия героев в его тесной связи с действием, внутреннего обоснования каждого поступка. Студент получает возможность с помощью писателя проникнуть в самые потаенные уголки внутренней жизни человека, постичь существо самочувствия, его тончайшие от­тенки, его рождение и развитие. В такой работе главная задача — «заразить» студента непреходящим интересом к этой стороне жизни человека, пробудить вкус к подробнейшему исследованию природы психофизического самочувствия.

Поразительно интересно выстраивается, например, у А. С. Пушкина самочувствие и поведение Евгения Онегина в сцене дуэли, после того, как грянул роковой выстрел. Мы выберем только те строки из пушкинского романа в стихах, которые относятся к линии Онегина, выделив особо описание его состояния в этот трагический момент:

...Мгновенным холодом облит,

Онегин к юноше спешит,

Глядит, зовет его... напрасно:

Его уж нет. Младой певец

Нашел безвременный конец!

В тоске сердечных угрызений,

Рукою стиснув пистолет,

Глядит на Ленского Евгений.

«Ну, что ж? убит», — решил сосед.

Убит!.. Сим страшным восклицаньем

Сражен, Онегин с содроганьем

Отходит и людей зовет...[12]

Для предмета нашего разговора — о тесном соединении самочувствия с другими элементами актерской психотехники — пушкинские строки бесценны. Попробуем вместе со студентами внимательно вчитаться в них. Описание самочувствия как такового здесь предельно коротко. Собственно, это три строки, но в них скрыта огромная внутренняя динамика самочувствия: от мгновенного холода до «смерти»

Онегина (не случайно Пушкин ставит рядом два глагола: убит Ленский и сражен Онегин). Поразительно и другое. Рядом с этим омертвением оставшегося в живых героя, сознающего последствия своего поступка, рядом и в контрасте с ним существует энергичная внешняя действен­ная линия Онегина: он «спешит», «глядит», «зовет» Ленского, «стискивает» пистолет, «отходит», «зовет» людей... Внешнее существование чрезвычайно активно, и разработано оно поэтом значительно более подробно. Создается впечатление, что у поэта нет слов, чтобы описать состояние героя, настолько дико, абсурдно это происшествие. И в этом высочайшая поэтическая точность и художественный расчет — читатель по этим намекам легко может пережить это состояние. Более того, Пушкин сознательно предоставляет эту возможность читателю, фиксируя только опорные точки самочувствия героя. В пропущенных строках есть такие стихи:

Что ж, если вашим пистолетом

Сражен приятель молодой,

Нескромным взглядом, иль ответом,

Или безделицей иной

Вас оскорбивший за бутылкой,

Иль даже сам в досаде пылкой

Вас гордо вызвавший на бой,

Скажите: вашею душой

Какое чувство овладеет,

Когда недвижим, на земле

Пред вами с смертью на челе,

Он постепенно костенеет,

Когда он глух и молчалив

На ваш отчаянный призыв?[13]

Перечисление и подробное описание нелепых предлагаемых обстоятельств, вызвавших эту дуэль, и последующая жесткая и точная фиксация угасания жизни, без тени слезливости и чувствительности, с огромной силой толкают воображение читателя, мощно открывают все глубины нашей эмоциональной памяти. Не откликнуться и не воссоздать это самочувствие невозможно.

Тончайшее мастерство поэта в сочетании с огромной скрытой эмоциональной силой делают этот пример убедительным, когда мы говорим будущим режиссерам о значении самочувствия и действия в творчестве артиста.

Помимо всего эта сцена прекрасно «срежиссирована» Пушкиным. Поражает свобода в создании различных пластов «сценического действия». Реальная жизнь свободно и органично переходит в открытое обращение к читателю-зрителю. Действие как будто останавливается, но это только внешнее впечатление: изнутри оно напрягается с огромной силой.

В сопоставлении с Пушкиным особенно ярко выступает совсем иная система построения самочувствия у Л. Н. Толстого. Возьмем для сравнения столь же крайнюю ситуацию — убийство Позднышевым своей жены из повести «Крейцерова соната»:

«Когда люди говорят, что они в припадке бешенства не помнят того, что они делают, — это вздор, неправда. Я все помнил и ни на секунду не переставал помнить. Чем сильнее я разводил сам в себе пары своего бешенства, тем ярче разгорался во мне свет сознания, при котором я не мог не видеть всего того, что я делал. Всякую секунду я знал, что я делаю. Не могу сказать, чтобы я знал вперед, что я буду делать, но в ту секунду, как я делал, даже, кажется, несколько вперед, я знал, что я делаю, как будто для того, чтоб возможно было раскаяться, чтоб я мог себе сказать, что я мог остановиться. Я знал, что я ударю ниже ребер и что кинжал войдет. В ту минуту, как я делал это, я знал, что я делаю нечто ужасное, такое, какое я никогда не делал и которое будет иметь ужасные последствия. Но сознание это мелькнуло, как молния, и за сознанием тотчас же следовал поступок. И поступок сознавался с чрезвычайной яркостью... Помню на мгновение, только на мгновение, предварявшее поступок, страшное сознание того, что я убиваю и убил женщину, беззащитную женщину, мою жену...»[14].

Здесь, в отличие от пушкинского описания, страшные секунды как бы остановлены, разложены на составные части, проанализированы со скрупулезными подробностями, с жесточайшей, обнаженной почти до натурализма откровенностью. Герой открывает самые глубинные, тончайшие детали своего самочувствия в момент совершения преступления. Важно присутствие в этом процессе фактора сознания, но оно выступает здесь не как контролер действий человека, а только как регистрирующий фактор, словно идет серия моментальных фотографий, четко передающих мельчайшие стадии убийства.

Л. Н. Толстой как будто не стремится вскрывать самочувствие человека как таковое. Оно открывается как необычайно сложный комплекс, складывающийся из действия и его молниеносного предварительного осознания. Но именно это сложение сознания с действием, долженствующее как будто остановить убийство (ведь человек понимает, что он творит, Толстой не случайно подчеркивает: «я знал, что я делаю»), и создает противоестественную, алогичную, бесчеловечную ситуацию в целом, организует, если можно так выразиться, ее психологическую основу. Нагнетением глаголов «знал» и «делал» Толстой создает особый трагический ритм события, подчеркивая в нем отсутствие бессознательного начала и сложное самочувствие героя, возникающее как результат конфликтного противостояния действия и его осознания. Сложность описанного самочувствия еще и в том, что здесь накладываются, проецируются друг на друга два самочувствия: состояние человека, совершающего убийство, и его же состояние, но уже как рассказчика, вспоминающего и как бы снова проживающего прошлое. Причем разорвать два этих самочувствия и вьщелить одно как ведущее — невозможно. Они составляют слитное целое, взаимовлияя друг на друга.

На приведенных литературных примерах мы рассматриваем две главные особенности психофизического самочувствия. Во-первых, оно никогда не находится в статике. Этот подчас весьма динамичный процесс находится в крепчайшей связи со сценическим действием и предлагаемыми обстоятельствами, в первую очередь. Во-вторых, выразительное самочувствие возникает тогда, когда оно строится в конфликте с действием персонажа.

При разборе со студентами примеров из классической литературы необходимо также обратить их внимание на очевидную зависимость этого элемента от стиля и образной системы автора. Теперь уже сами студенты должны принести в класс собственные наблюдения над произведениями классической литературы. Такая работа способна пробудить настоящий, живой интерес к важнейшему элементу актерской психотехники.

Следующий этап обучения — вновь обращение к богатейшему наследию Вл. И. Немировича-Данченко, к его понятию «синтетическое» или «зерновое» самочувствие. Оно связано с ведущей творческой и методической идеей Немировича-Данченко — синтезом театрального искусства, художественного, образного соединения всех элементов мастерства, которое пронизывает всю работу артиста и режиссера от первой репетиции до выхода спектакля на публику.

Исследование действенной природы этюда, а затем отрывка и пьесы должно быть с самого начала связано с поиском верного самочувствия, в котором Немирович-Данченко видел один из главных путей раскрытия авторского «внутреннего образа»: «нельзя потом», процесс с самого начала должен идти комплексно, слитно.

«Придаю этому физическому самочувствию огромное значение потому, что от него побегут линии к психофизике, а стало быть и к созданию образа...»[15] — говорил Владимир Иванович, понимая под этим живую действительную органику артиста, которая только и может быть основой создания сценического характера. Еще одно значение самочувствия: «Когда найдено настоящее самочувствие в образе, схвачена его суть, тогда могут быть еще и какие-то иные краски, но не уходить от этого настоящего самочувствия, которая и есть простота...»[16] (выделено мной.— О. К.). Немирович-Дан­ченко имеет в виду то совершенное качество актерского мастерства, которое он характеризовал как «мужественную простоту», ничего общего не имеющую с «простотцой», псевдоорганикой, которой часто прикрывают отсутствие внутреннего содержания.

Воспитание актерской простоты должно начинаться с первых шагов обучения студента, с понимания и освоения действенной природы актерского творчества и основ психофизического самочувствия, причем значение последнего Немирович-Данченко специально подчеркивает: «В нашей будущей школе ему уделено будет большое внимание. Актер должен уметь воспитывать в себе простое физическое самочувствие, то есть научиться просто, непосредственно ощущать, а не изображать, не «играть» ощущение. Таких простых физических самочувствий очень немного — десять, двенадцать, пятнадцать. Как только это нажито — нужно прибавлять от существа образа. И простое физическое самочувствие начинает переходить в психофизическое...»[17].

Таким образом, актерская простота как синоним элементарной актерской органики — только первая ступень развития этого элемента в его связи с таким же простым поначалу действием. В дальнейшем освоение самочувствия должно идти все время по возрастающей, к высшей ступени психофизического самочувствия — «синтетическому» или «зерновому», по терминологии Немировича-Данченко.

Первые навыки освоения такого сложного самочувствия возможны и необходимы уже во время работы над этюдами на первом курсе.

Первый момент — это выявление и усвоение «зерновой» мысли работы — самой острой и самой действенной. Действенная мысль посылает токи к нервной системе актера, задевает его природу и заставляет реагировать действительным, а не искусственным изображающим образом. «Зерновая» мысль — главный двигатель образного восприятия материала. «Образ! Образ! Посылайте вашу мысль в образ», — не уставал повторять Владимир Иванович.

«Зерновая» мысль не может быть только логической, рациональной формулой, так как она рождается образом или «зерном» взятого для работы материала. Этот второй момент очень важен нри обучении режиссера. Обязательное включение образного видения в самом первом и, может быть, в самом простом этюде создает предпосылки для будущего глубокого раскрытия драматургии, с которой студент режиссерского факультета встречается уже на втором году обучения.

Каждому педагогу, занимавшемуся этюдами на первом курсе, хорошо известен тот момент, когда элементарная ученическая работа превращается в маленькое произведение искусства, когда студент прорывается через просто наблюденное к образному восприятию материала. И очень часто мостиком к такому важному «прорыву» служит верно и глубоко схваченное психофизическое самочувствие, действительным образом почувствованное исполнителями.

К юбилею Победы в Великой Отечественной войне один из студентов приготовил этюд, который он назвал «Танцы в тылу». Сюжет этюда был незамысловат: раненый солдат случайно попал в небольшой тыловой клуб, где собрались одни женщины. Солдат смущен, растерян, пытается уйти. Его просят остаться. Начинаются танцы под хрипящий патефон. Солдат пользуется бешеным успехом: чтобы потанцевать с ним, выстраивается тихая и покорно ждущая очередь. Девушки очень бережно ведут в танце своего не очень умелого партнера, передавая его друг другу. Постепенно солдат осваивается, вальс становится все более быстрым, увлекательным... В углу забилась в рыданиях какая-то женщина. Танцы продолжаются...

Время действия — далекое от исполнителей, знакомое им и режиссеру только по литературе, кинофильмам, спектаклям о войне. И на первых порах этюд нес явный отпечаток вторичности, избитости сюжетных ходов. Педагог при первом просмотре этюда сказал об этом, но студент не хотел от него отказываться, чем-то он его очень увлекал. Молодой человек вспомнил рассказы близких, привлекал свои какие-то очень далекие и смутные воспоминания, не связанные впрямую с войной, но носившие ее отголосок. Но этюд не двигался вперед. Не помогла введенная музыка военных лет, не помогли достаточно точно найденные костюмы.

Тогда будущий режиссер словно забыл о своей работе. Несколько занятий он посвятил упражнениям и импровизированным этюдам, где главным был скрупулезный поиск физического самочувствия в предлагаемых обстоятельствах, максимально приближенных к исполнителям. Задания актерам постепенно усложнялись, при этом режиссер настойчиво искал индивидуальный ключ к каждому участнику этюда, пытаясь разбудить его собственную эмоциональную память. Это принесло свои результаты.

Следующий показ был качественно иным. Появилась масса тончайших оттенков, возникло живое общение, образное ощущение материала. Рождалась подлинная атмосфера, так как ситуация сделалась понятной, эмоционально близкой исполнителям. Может быть, материал был не совсем точен по реалиям того времени, но он был убедителен и правдив в чувственном, живом ощущении ситуации. Холод, голод, предельное физическое утомление, внешняя заторможенность и вместе с этим страстная тяга друг к другу, преодоление физического оцепенения и масса других, не передаваемых в словах оттенков действительного самочувствия видоизменили и самый сюжетный ход: он ушел от банальности, литературности. Верное психофизическое самочувствие — в этом случае его можно назвать подлинно синтетическим — подсказало и верное действие, и неизмеримо более глубокие и подробные взаимоотношения людей в этой ситуации.

Для усвоения сложной природы синтетического самочувствия чрезвычайно плодотворна работа над произведениями живописи и скульптуры во втором семестре первого курса. К ней студент подходит с определенным пониманием проблемы. Здесь учитывается и смысловое содержание картины, и ее пластическое решение, и ее ритм, композиционное построение и т. д. Хороший художник в массе живописных деталей предлагает великолепный материал для угадывания синтетического самочувствия.

Интересной в этом отношении была работа на курсе М. О. Кнебель по картине И. Е. Репина «Не ждали». Был затронут целый ряд вопросов актерской и режиссерской техники. Рассмотрим только то, что имело отношение к анализу синтетического самочувствия персонажей.

Анализируя композицию картины, М. О. Кнебель обратила внимание студента на то, что комната на полотне художника по краям срезана, то есть ракурс подчеркивает движение всей группы людей навстречу неожиданному гостю. Главная особенность картины в том, что в ней как будто два центра: один — смысловой, событийный — фигура вошедшего человека в глубине комнаты; другой — композиционный и цветовой — фигура матери в черном на первом плане. Два центра движутся навстречу друг другу и скоро сомкнутся.

Решение этюда по этой картине должно быть подчинено построению художника — через оценку и предельно напряженное самочувствие членов семьи. «Событие — приход сына, мужа, отца — передано в поразительно разнообразной гамме состояний всех семи человек, находящихся в комнате. Восторг сына, рванувшегося к отцу. Испуг и недоверие девочки в отказном движении. Этот отказ подхватывает горничная в дверях, с недоверием смотрящая на странного гостя. Рядом с ней кухарка, которая хорошо знает пришедшего и рада ему. Странная смесь испуга, радости и удивления жены, развернувшейся от рояля в широком движении, которое усиливает ритм группы. И, наконец, мать. Ее лица почти не видно, но мы все можем рассказать о ней по целому ряду выразительных деталей. Весь ужас пережитой трагедии семьи (насильственной разлуки) передан через мать. При всем разнообразии оценок, при всей удивительной полифонии самочувствий вся группа живет едино — это одна семья, как один организм, и художник поразительно точно подчеркивает это композиционно. Обратите внимание, как «перегружена» левая половина картины: все плотно соединены, все подхватывают друг друга...»[18].

В итоге это была одна из лучших работ, сделанных по картинам, по угаданной и логичной точности всей предшествующей жизни, настолько подробно и глубоко была вскрыта событийность и синтетич­ность изображенного художником момента, настолько точно было схвачено психофизическое самочувствие персонажей, настолько верно была проанализирована «длительность напряженного момента» (прекрасное определение А. Д. Попова).

Главным в работе студентов-режиссеров над картиной можно назвать прежде всего умение анализировать не только и не столько ее пространственное построение, которое дается студенту первого курса сравнительно легко, но прежде всего ее синтетичность, то есть скрытое временное развитие действия, его потенциальную динамику, которые помогают в создании синтетического самочувствия. Вопросы режиссерской и актерской технологии требуют понимания этой особенности, так как в ней получает свое яркое выражение, помимо всего прочего, «лицо автора», концентрированная образность его мироощущения.

Большую пользу в понимании проблемы психофизического самочувствия приносит и работа над скульптурой. Студенты на таких занятиях учатся «читать» скульптуру в пространстве, развивают способность улавливать динамику жизни, мельчайшие выразительные переходы, выраженные автором пластическими характеристиками — сочетаниями объемов и выпуклостей, игрой светотени, «дыханием» материала. Оцениваются пластическое выражение художником внутреннего образа, лаконизм и выразительность (жест, мизансцена тела, ритм внутренней жизни, гармоничность соотношений и т. д.).

При изучении скульптуры, так же как и живописи, чрезвычайно важно сочетание синтетического самочувствия с внутренним монологом, который помогает обнаружить и проверить точность угаданного самочувствия. М. О. Кнебель, требуя такого динамичного, многоаспектного восприятия скульптуры, обращает при этом большое внимание на стилистическую точность озвученного внутреннего монолога, которым на уроке сопровождается показ скульптуры. Например, разбирая скульптуру С. Коненкова «Старичок-полевичок», она говорит: «Верно схваченная внешняя пластика — ушедшая в плечи голова, эти вдруг несоразмерно большие крестьянские руки, хитрый прищур ма­леньких глаз. Вся эта фигура, словно выросшая из земли, может стать по-настоящему живой, как только будет схвачена не только внешняя характерность, но и особенности внутренней жизни, в том числе и внутреннего монолога, который проявит весь внутренний мир. Монолог непрерывный, какой-то мягко булькающий, певучий. Старичок почти не говорит, будто напевает. Слова могут быть непонятны, но суть ясна — живое, земное самочувствие человека. Как лес, нагретый солнцем, так рождается это тихое, радостное, обязательно музыкальное напевание — монолог»[19].

Таким образом, на первом курсе можно и необходимо закладывать основы глубокого понимания психофизического самочувствия, выявляя главную мысль Вл. И. Немировича-Данченко о синтетической его природе. Великий режиссер и педагог никогда не отрицал понятий действия, задачи, но он всегда протестовал против искусственного и неоправданного разделения элементов в творческом процессе. Особенность его методики была в том, что в сознании синтетического самочувствия, то есть в процессе «отыскивания в индивидуальности актера тех чувств, мыслей, образов и картин, которые подсказываются автором пьесы»[20], находится импульс к действию.

В полной мере значение самочувствия Немирович-Данченко проверил в своем знаменитом спектакле 1940 года «Три сестры» по пьесе А. П. Чехова, где основной репетиционный поиск велся прежде всего в плане синтеза именно этого самочувствия. Но и эту работу он считал только началом поиска. В письме к М. О. Кнебель, перечисляя победы этого спектакля (крепкое овладение зерном, вторым планом, простотой, поэтичностью), он делает характерное замечание: «...может быть еще только в попытках — физическое самочувствие...»[21].

Однако именно в этой работе определился важнейший принцип Вл. И. Немировича-Данченко — принцип действенного самочувствия, как следствие глубинной конфликтности построения роли. Синтетическое самочувствие, решаемое Владимиром Ивановичем, всегда как острое, противоречивое явление дает первый и важный толчок к действию. Набрасывая подробную партитуру самочувствия, слыша и видя его музыкальную и красочную природу, он добился в этом спектакле, как утверждают очевидцы, результатов поразительных по тонкости духовной человеческой организации, по сложной, виртуозно построенной полифонии самочувствия и действия.

Синтетическое самочувствие не подменяет и не отменяет действия, оно создает прежде всего его характер, его глубину, объемность, степень его активности, ритм поведения.

«Физические действия рождаются на сцене только из уже определившегося психофизического самочувствия... физические действия, решаемые вне такого самочувствия... будут формальными, выдуманными, идущими не от существа образа... Они не будут теми единственно возможными действиями, которые вытекают из ситуации пьесы и переживания действующего лица...»[22], —подчеркивает М. О. Кнебель.

М. О. Кнебель

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЖИВОПИСИ И СКУЛЬПТУРЫ КАК ОСНОВА УПРАЖНЕНИЙ И ЭТЮДОВ

Целый этап нашей работы над зрительным вниманием — это изучение картины. На этот этап я не жалею ни сил, ни времени, свято веря в то, что изучение живописи — непременное условие нашей профессии.

Мы берем для изучения и русскую живопись, и западную, и классику, и современное искусство. Внимание — вниманием, но моя сверхзадача состоит в том, чтобы будущие режиссеры полюбили ис­кусство, близко соприкасающееся с режиссурой. Искусство мизансцены, прелесть атмосферы, роль композиции — все это откроется им в образцах великих живописцев. Надо, чтобы через живопись было понято, что значит питаться впечатлениями жизни, быть потрясенным ими. Что значит говорить о человеке, изображая природу или предметы быта. Я очень люблю живопись. И потому сама себя строго контролирую на этих занятиях. Как известно, все навязанное вызывает чувство сопротивления. И потому — начнем издалека, с простейших элементов зрительного внимания.

Мы вооружаемся пособиями и спокойно, не спеша, частенько не обращая внимания на звонки, оповещающие о конце урока, проникаем в мир Репина, Серова, Ван Гога, Матисса, Ренуара, Эль Греко, Вела-скеса, Босха или Писсаро.

Я делю студентов на несколько групп. Каждой группе даю репродукции разных картин, и они смотрят.

(Я часто вспоминаю: Михаил Чехов говорил, что представляет процесс внимания «четырехчленным». Человек приближает объект, отдаляет его, рассматривает, как бы увеличивая, детали. Потом схватывает целое).

После того как студенты рассмотрели картины, я задаю им множество вопросов — и о содержании, и о технике письма, и о композиции, и о цвете. Репродукции уже у меня на столе, а студенты отвечают по памяти, дополняя один другого. Пока мы еще только рассказываем о виденном, учимся передавать словами впечатление от произведения искусства.

На том или ином уроке, порой с большим разрывом во времени, я прошу одного из студентов рассказать о своих наблюдениях над картиной. Сразу становится ясным, кто работает над заданным, а кто удовлетворился первоначальными впечатлениями.

Для того чтобы они поняли, как мастерски можно передать словами свои впечатления от живописи, я читаю им выдержки из разных работ.

Вот «Блудный сын» Рембрандта. Я читаю студентам изумительное описание этой картины, сделанное художником и искусствоведом Л. О. Пастернаком.

«В этой картине, как и в других, сводя все к главному, к монументальной фигуре отца, Рембрандт сконцентрировал всю силу своей гениальной кисти в незабываемом лице величавого библейского старца-еврея. Здесь образец такого непередаваемого словами выражения любви и всепрощения, такой необыкновенной безграничной доброты, идеальной кротости и смирения, такой отеческой тихой и светлой радости о вновь обретенном духовном сокровище, каких вы не встретите ни у кого из великих художников. Забываешь живопись, забываешь материю. Слово бессильно выразить глубину душевных красот, выраженных в старце-еврее, и никакая репродукция не может дать о картине надлежащего представления. Вернувшегося в лохмотьях заблудшего сына, припавшего к лону родителя, — взволнованный, полуслепой, дивной душевной мягкости старец обнимает любящими и трясущимися старческими руками. Здесь не один только жест объятия — здесь нечто большее. В душевном волнении и радости он не только принимает сына, но, как это бывает у слепых, словно ощупывает его и ласково гладит родное существо свое, водя по спине руками, чтобы убедиться в реальности самого факта его возврата...

Я не могу забыть этой фигуры, этого трогательного выражения, склоненной на бок и как бы трясущейся, как у глубоких стариков, прекраснейшей головы умиленного старика!..

Говорить ли о сыне, над которым все ниже и ниже будет склоняться любящая и всепрощающая душа старика, пока вся не изойдет, не будучи в силах вьшести переживаемого чувства неземной радости и благодарения Господу...

Как многозначительно прилип к утробе родителя, почти прирос и замер бедняга, исстрадавшийся в скитаниях, вновь ощутив теплоту родительской любви и исключительную сладость покоя в лоне родной души. Как святы, как сладостны эти минуты. Какая спаянность и слитность в этой монументальной глыбе нерасторжимой группы отца и сына!..»[23].

А вот подробнейшее описание В. В. Стасовым картины И. Е. Репина «Крестный ход в Курской губернии».

Стасов описывает картину, как жизнь, — это характерно и для эпохи, и для данного критика. Но зоркость его наблюдений великолепна, социальный прицел убийственно точен, как у самого Репина.

«Шествие открывается группой деревенских мужиков в кафтанах самодельного сукна, несущих огромный золоченый фонарь. У них всех лица важные, серьезные, полные достоинства, — пишет В. В. Стасов. Они настоящие индийцы буддийской процессии на берегах Ганга. За этой красивой по цвету коричневой массой первого плана идут две богомолки, несущие с комическим благоговением пустой футляр от «Чудотворной иконы»; за ними регент-причетник с хором, в котором внимательный зритель узнает теноров и басов, далее идет кудластый рыжий дьякон. Центр всего — это сам «чудотворный образ», небольшой, но весь в золоте, и с ударившим в него лучом солнца, который несет с великим парадом и чванностью местная аристократка, купчиха или помещица, толстая, коренастая, упаренная солнцем, щурящаяся от него, но вся в бантах и шелках. Ее ассистент — местное самое влиятельное лицо, откупщик или подрядчик, теперь золотой мешок, уже в немецком сюртуке, но явно из мужиков — грубый, нахальный, беспардонный кулак. Подле отставной капитан или майор, без эполет, но в форменном сюртуке; сзади попы в золотых ризах, блещущих на солнце, в фиолетовых скуфейках и камилавках, весело беседующие друг с другом. Певчие поют, и так прилежно, что не слышат и не видят, что в двух шагах подле делается. А там лихой урядник, конечно из солдат, из конницы, порядочно понаторелый, тоже прилежно занимается своим делом: он яростно лупит нагайкой толпу, задрав судорожным движением левой руки голову своей лошади, и это все без нужды, без цели, просто так, по усердию.

В толпе раздаются крики, головы и тела расшатнулись во все стороны, чья-то рука в розовом рукаве сарафана поднялась поверх толпы, как бы торопясь защититься от этого зверя. Другой урядник, в левом углу картины, действует гораздо скромнее: он только грозит нагайкой, свесясь к толпе со своей лошади.

Местные волостные власти тоже являются в двух видах: одни, самые ревностные, уже перешли к действию, толкают и гонят вокруг себя палками, но их немного, а остальные, которых очень много, куда ни посмотри вокруг, направо, налево, впереди и сзади, пешком и верхом, — сущее войско в кафтанах крестьянских, и все с бляхами: эти остальные кротко и тихо присутствуют при процессии»[24].

Как правило, такие цитаты производят на студентов впечатление.

Я прошу их выбрать по своему желанию немногофигурную картину и попробовать описать ее. Даю им на это много времени — месяц, иногда полтора. Предупреждаю, что я не жду блестящего описания. Но режиссер должен учиться выражать свои мысли и на бумаге. Пусть это описание будет литературно несовершенно, но я разберусь в том, какие мысли вызвало произведение искусства у пишущего. Общая культура, вкус, тяготение к глубине содержания — все проверяется в самом выборе картины.

Кроме этого задания чуть позже они получат еще одно. Каждый должен будет выбрать портрет. Это задание четырехступенчатое.

Первое — выбор портрета. Второе — описание его. В описании надо проникнуть во внутренний мир модели, угадать психологию изображенной художником личности, сочинить внутренний монолог (письменно).

Когда этот этап пройден, то есть проверен мной (иной раз многократно), студент «показывает» портрет (это — третий этап задания). Надо принять соответствующую мизансцену тела» (Вл. И. Немирович-Данченко), ракурс, положение рук, головы, ног портрета. И, наконец надо вслух продумать монолог (это — четвертая часть).

Такое задание требует времени, требует понимания мысли художника, интереса к «жизни тела».

Оказывается, «со стороны» видишь все недостаточно точно. Как только «влезешь в шкуру» портрета, повторишь зафиксированные художником движения, жесты, посадку тела, определишь, куда направлен взгляд модели, — все раскрывается как бы заново.

Большинство студентов просит вернуть написанные ими внутренние монологи. Теперь они кажутся им излишне литературными, сочиненными «от головы». Есть студенты, которые без моей подсказки подбирают себе для показа костюм, выискивают широкополые шляпы, перчатки, веера, закутываются в плащи.

Иногда я выношу это упражнение на экзамен. Все зависит от точности попадания в суть портрета. На первом курсе это не всегда удается, но я считаю упражнение важным, поэтому возвращаюсь к нему и на втором, и даже на третьем курсе.

Вернемся, однако, к начальному периоду нашего изучения живописи.

Мне хочется заронить в душу будущих режиссеров мысль о том, что почти каждый художник, к какой бы эпохе он ни принадлежал, открывает нам новые черты действительности. В этом сила сложного ассоциативного воздействия на нас искусства старых времен, в этом его неумирающая сила.

Я говорю им о том, что живопись, как и литературу, и музыку, режиссер обязан не только полюбить, но сделать своим верным союзником. Мне чужда позиция режиссера, отвергающего помощь соседних искусств, считающего, что его собственный талант заменяет ему любые формы познания. Я думаю, что еще никогда знания не мешали и не затмевали индивидуальности художника, если таковая была.

После первого, общего знакомства с картинами я закрепляю за каждым студентом одну из них. Это теперь его картина. Если картина находится в одном из московских музеев, надо рассмотреть ее в оригинале. Если нет, — изучить разные репродукции, цветные, черные, большие и маленькие, чтобы не только досконально знать «свою» картину, но сделать ее как бы частицей своей жизни, объектом, к которому постоянно возвращается мысль. Это приучает режиссера «обрабатывать» объект. Пластически выраженный образ предлагается студентам для того, чтобы они, во-первых, запомнили его во всех подробностях, а во-вторых, отнеслись к нему, как к отображенному в искусстве жизненному явлению. Сквозь живописный портрет надо увидеть живого человека, сквозь пейзаж — кусок природы, сквозь зафиксированную мизансцену — угадать заключенное в ней событие. Кроме картины, каждый получает портрет: Левицкий, Боровиковский, Серов, Ренуар, Дега, Веласкес — студенты выбирают по своему вкусу. Задание: изучить портрет с максимальной тщательностью. Поза, взгляд, поворот головы, посадка корпуса, руки; одежда, цвет ее, материал, покрой; общая атмосфера портрета. Но главное — психология изображенной личности.

Великие мастера дают такое богатство впечатлений, что сразу разобраться в них трудно. Лишь постепенно студенты добираются до сути изображенного.

Вот, например, студенческая запись картины Ренуара «Ложа»: «У красного барьера, на переднем плане, сидит красивая нарядная женщина. Роскошное вечернее платье с глубоким вырезом, который заканчивается пышной розовой розой. Такая же роза украшает волосы. В ушах сверкают драгоценные серьги, а шея многократно обвита матовым жемчугом, спорящим с матовой белизной молодой кожи. В противовес этим теплым, рыжим, коричневым, золотым тонам — платье, прозрачное, голубое, перерезанное черным пушистым мехом. Из-под голубоватых кружев, оторачивающих рукава, видны руки, затянутые в белые перчатки. Одна из них украшена золотым браслетом. Великолепно мастерство художника в передаче блеска драгоценностей, тяжести шелка, легкости кружев. Но лицо женщины заставляет задуматься. Большой яркий рот крепко и горестно сжат, а глаза из-под тонких бровей смотрят с выражением затаенной грусти. Мужчина, сидящий за ней, очень близко от нее, откинулся в кресле и смотрит в бинокль, очевидно, на зрителей в ложе напротив. В выражении лица — покой и уверенность. И, несмотря на блеск красоты и покой поз, звучит в соединении этих фигур какая-то трагическая нота; затаенная драма, очевидно, прячется под внешним благополучием...»

Вот запись студента, взявшего портрет Веласкеса «Принцесса Мария-Тереза Австрийская».

«Прекрасная гамма розовых, золотистых, серебристых тонов, — пишет он. — Личико девочки, невзирая на детскую припухлость губ и щек удлиненного овала, смотрит с недетской строгостью и серьезностью. Руки широко раскинуты и как будто опираются на жесткий каркас необъятного кринолина. Пальчики правой руки придерживают большой белый платок, мягкими складками падающий вниз. Талия стянута, и детская грудь приподнята корсетом. У широкого декольте, обнажающего детские плечи, на круглой розовой ленте золотой вензель королевского дома. Это сочетание золота с розовым повторяется в золотистых пышно взбитых волосах, которые ложатся на фон высокого розового воротника. Массивная золотая цепь спускается от правого плеча к левой руке. Первое впечатление — перед нами высокопоставленная дама, смотрящая на окружающий мир с торжественной важностью и с сознанием своей значимости. И только вглядываясь в портрет, думаешь о десятилетнем ребенке, который был лишен детства».

«А в «Стрекозе» Репина (продолжение той же записи) — совсем другая девочка, другое детство. Яркий июльский день. Все говорит о зное, о солнце. По голубому платью девочки бегут блики солнца. Соломенная шляпа, отделанная голубой лентой, кладет тень на круглое детское личико, отчего оно кажется пушистым и золотистым на солнце. Темные глазки под четким рисунком бровей задорно щурятся. Вся фигура преисполнена легкости. Она легко вскочила на жердочку, легко помахивает ногами, по которым чулки наивно спускаются баранчиками. Мы не знаем, к чему прикреплена жердь, на чем держится. Этот прием еще более выражает легкость всей композиции. Представляешь себе, как, резвясь в золоте солнца, девочка на минуту вскочила на жердочку, посидит чуть-чуть, помашет ножками, вскочит и побежит дальше. Недаром художник назвал картину «Стрекоза»...

Еще запись. Репин, эскиз к большому групповому портрету «Заседание Государственного совета»: «В эскизе портретируемые два человека посажены в профиль. Тот, который в глубине, повернул голову почти прямо к нам и шепчет что-то другому. Бросается в глаза золото парадных мундиров, перерезанное красным муаром орденских лент.

Двое кажутся похожими друг на друга. Надушенные, выхоленные старики, оба горбоносые, с лысеющими лбами, с пушистыми усами и старческими утомленными веками. Тот, который шепчет, будто предостерегает от чего-то, а слушающий поглаживает подбородок рукой с длинными пальцами и словно хочет сказать: «надо подумать» или «знаю, знаю, имею в виду». Психологическая выразительность этого портрета доведена до виртуозности, кажется, что люди говорят вслух...».

Особое домашнее задание: обратить внимание на глаза и руки и описать больше всего поразившие вас.

Будущие режиссеры должны понять, что глаза и руки — самые выразительные части нашего тела; недаром глаза называют зеркалом души, а рукам дана способность выражать тончайшие движения души. Я читаю им, как талантливо и многообразно описывали наши писатели человеческие глаза и руки.

Беру почти наугад из Куприна: «Тут только девочка и сама заметила, что ее рука нечаянно попала в плен. Ни дети, ни молодые домашние животные не переносят, когда их члены лишены свободы. Ма­ленькие обезьяньи пальчики вдруг все пришли в движение. Они стали точно крабом или большим жуком со множеством лапок, и эти лапки начали упираться, отталкиваться, изворачиваться, пока, наконец, не вывинтились на свободу из кулака (профессора)»[25].

Не случайно Куприн пишет: «Ни дети, ни молодые домашние животные...». Художник пристально рассматривает любое живое существо, стараясь проникнуть в его внутренний мир. И вот у того же Ку­прина о кошке: «...Я опять пишу быстро и с увлечением. Порою, не шевеля головою, брошу быстрый взор на кошку, сидящую ко мне в три четверти. Ее огромный изумрудный глаз пристально устремлен на огонь, а поперек его, сверху вниз, узкая, как лезвие бритвы, черная щелочка зрачка. Но как ни мгновенно движение моих ресниц, Ю-ю успевает поймать его и повернуть ко мне свою изящную мордочку. Щелочки вдруг превратились в блестящие черные круги, а вокруг них тонкие каемки янтарного цвета...»[26].

После этого ювелирно-тщательного купринского описания кошачьих глаз — контрастно-трагические, лаконичные, фантастические гоголевские строчки: «Прежде всего занялся он отделкою глаз. В этих глазах столько было силы, что, казалось, нельзя бы и помыслить передать их точно, как были в натуре. Однако же, во что бы то ни стало, он решился доискаться в них последней мелкой черты и оттенка, постигнуть их тайну... Но как только начал он входить и углубляться в них кистью, в душе его возродилось такое странное отвращение, такая непонятная тягость, что он должен был на несколько времени бросить кисть и потом приниматься вновь. Наконец, уже не мог он более вы­носить, он чувствовал, что эти глаза вонзались ему в душу и производили в ней тревогу непостижимую. На другой, на третий день это было еще сильнее. Ему сделалось страшно. Он бросил кисть и сказал наотрез, что не может более писать с него...» («Портрет»)[27].

Почти всегда поиски таких описаний увлекают студентов, и они сами приносят множество своих примеров из Горького, Мопассана, Чехова, Толстого, из современных писателей.

«Такие» глаза увидел Лермонтов, а «такие» — Бальзак. А ну-ка, вы сами попробуйте, проехав в метро или автобусе, увидеть глаза, которые захочется описать, руки, которые просились бы на полотно...

Разве мы сумеем сделать это так, как сделали они? — раздается порой среди студентов.

Может быть, вы не сумеете найти такие великолепные слова, как Куприн или Чехов, вы не писатели, но увидеть вы обязаны.

Режиссер, который не научился видеть и отбирать в жизни драгоценный материал для творчества, не может быть подлинным художником. Идите в Третьяковскую галерею, в Музей изобразительных искусств, смотрите, сравнивайте, и вам откроется огромное богатство.

И они идут и потом долго рассказывают о своих впечатлениях, иногда вынимая записные книжки, иногда на память. Человеческие глаза на портретах в Третьяковской галерее — это может быть предметом разговора не на одном занятии. Вот опять записи студентов.

Левицкий. «Портрет Урсулы Мнишек». «Чуть опущены перламутровые веки, а глаза зеленые, прозрачно хрустальные выражают холодное равнодушие ко всему окружающему миру. Над ними чуть удивленно приподнятые брови. Равнодушная улыбка рта и чуть жеманный поворот головы как бы дополняют надменный взгляд».

Кипренский. «Портрет Хвостовой». «В глазах ясность, чистота, глубокая одухотворенность. Крайняя скромность костюма, отсутствие окружающей обстановки, и весь смысл художественного образа в глазах».

Александр Иванов. «Явление Христа народу». «Глаза Иоанна Крестителя. Глаза фанатика, обведенные красными, воспаленными веками. Сейчас эти широко открытые глаза подняты вверх, навстречу Христу, но в них не кротость и смирение, а суровость, жесткая строгость, относящаяся к народу, которому он показывает приближающегося Христа».

Суриков. «Утро стрелецкой казни». «Глаза рыжего стрельца. Широко открытые, яркие, блестящие, они неотступно смотрят на Петра. В них ненависть и угроза. Встретиться с таким взглядом страшно. Кажется, что не будь он связан, он дорого продал бы свою жизнь».

Суриков. «Взятие зимнего городка». «Голова смеющейся девушки. Широко расставленные ласковые смеющиеся серые глаза. Они как бы повторяют широкую улыбку молодого белозубого рта...».

Я довольна их записями и читаю им отрывок из высказывания Бертольта Брехта:

Что вам следует изучить, — это

Искусство наблюдения.

Ты, актер.

Преяаде всех искусств

Овладей искусством наблюдения.

Ибо важно не то, как выглядишь ты, но

Что ты видел и показываешь людям. Людям важно узнать,

Что ты знаешь,

Тебя будут наблюдать, чтобы увидеть,

Хорошо ли ты наблюдал[28].

Домашнее задание: изучение разных рук — в жизни и в изображении художников.

Станиславский, Немирович-Данченко, Попов — все они обращали огромное внимание на руки, на жест актера. «Руки — это глаза тела», — любил говорить Вахтангов. «Руки досказывают мысль», — го­ворил Станиславский.

«Иногда по рукам человека поймешь лучше, чем по словам», — повторял Алексей Дмитриевич Попов, обращая мое внимание на руки разных людей. Когда я в первый раз принесла ему целую кипу описаний рук, сделанных учениками, Алексей Дмитриевич пришел в восторг. «Это задание необходимо каждому будущему режиссеру, — говорил он. — По живописи они поймут, как связаны руки с душой человека и как крупные художники чувствуют эту органическую связь».

Вот они передо мной эти пожелтевшие листочки — записи давнишних наших учеников.

Репин. «Протодиакон». «Громадная, мясистая, с растопыренными толстыми пальцами рука с выражением плотской удовлетворенности и самоуверенности легла на необъятное брюхо. А другая рука сжимает посох не как посох пастыря, а как палку, которой надо бить.

Как эти руки соответствуют всему его облику и как они дополняют его. Толстые обвисшие щеки, плотоядные губы, нос пьяницы и маленькие темные глаза со злым выражением под злым углом мохнатых черных бровей...».

Сам Репин в письме Крамскому так пишет о своей натуре: «...А тип преинтересный. Это — экстракт наших диаконов, этих львов духовенства, у которых ни на одну йоту не полагается ничего духовного, — весь он плоть и кровь, лупоглазие, зев и рев, рев бессмысленный, но торжественный и сильный, как сам обряд в большинстве случаев...

Мне кажется... диакон есть единственный отголосок языческого жреца, славянского еще, и это мне всегда виделось в моем любезном диаконе, как самом типичном, самом страшном из всех диаконов. Чувственность и артистизм своего дела — больше ничего»[29]. Один из студентов нашел в книге Грабаря о Репине это описание и прочитал его на уроке. Вот пример и психологического, и социального внимания художника!

Ге. «Что есть истина». «Понтий Пилат торжествует. Он стоит к нам спиной. Ноги его уверенно расставлены. У него широкие плечи. И шея, и низкий, широкий затылок большого сытого животного. Лицо его повернуто к нам в профиль, выражает довольство и самоуверенность. Одна рука под складками платья подбоченилась, а другая, полуобнаженная, поднялась в воздух. Он жестикулирует ею в подтверждение своих слов. И эта рука с широко открытой ладонью и рассуждает, и насмешничает, и доказывает свою правоту. Рука сделана так, что кажется живым существом...».

Крамской. «Христос в пустыне». «Много часов тому назад он сел на этот камень в пустыне и сидит неподвижно не потому, что устал, а потому, что не знает, куда идти дальше, какой избрать путь. Его опустившаяся голова, понурые плечи, словно невидящие, устремленные в себя глаза выражают горестное раздумье. Это состояние ярко подтверждается выражением рук Христа.

Сложенные между коленями, они в муке переплелись пальцами, напряженно сжались, и вы чувствуете в них всю тоску неразрешимого вопроса, все страдания в предчувствии грядущих мук и неминуемой жертвы. Попробуйте мысленно убрать эти руки или заменить их. Как изменится весь образ, вся его внутренняя суть!»

М. Нестеров. «Портрет И. П. Павлова». «Жилистые, сухие, старческие руки сложены в кулаки и с выражением затаенной силы и готовности к борьбе положены на лист бумаги на столе. Сухое лицо старика, оттененное белоснежной бородой, несет на себе печать глубокой, сосредоточенной мысли, а руки словно готовы к неустанной борьбе за эту мысль...»

Особой педагогической чуткости требует воспитание в будущих режиссерах чувства стиля. Мы всячески поддерживаем любую инициативу студентов в этой сфере. Они учатся распознавать стиль и на занятиях по истории искусства, и на уроках эстетики, и изучая историю театра. Но в нашей сугубо практической профессии мало знать, надо уметь; надо уметь жить, двигаться, общаться с партнерами в определенном стиле. Режиссер должен пробудить в себе «чувство стиля». (Конечно, подлинное чувство стиля придет тогда, когда мы встретимся с лексикой автора. Лексика пьесы впитывает и выражает стиль эпохи и стиль драматурга. Тогда он поймет мудрость древнего изречения: «стиль — это человек». Но потребность в «чувстве стиля» мы должны заложить с самого начала, с первых же занятий на общение. «Без стиля нет искусства». Надо заставить будущих режиссеров прочувствовать и полюбить эту формулу.)

Одним из полезных упражнений я считаю «Создание скульптуры». Я прошу студентов принести иллюстрации нескольких запомнившихся им многофигурных скульптур. Многофигурных, потому что «создание многофигурной композиции» будет нашим упражнением, включающим проблемы композиции и стиля (хотя мы делаем это упражнение, изучая «общение»).

Перед нами ряд скульптурных шедевров; мы внимательно рассматриваем их. Здесь «Граждане города Кале» Родена; мемориал, воздвигнутый в Риге советскими скульпторами; «Марсельеза» Рюда; «Пье-та» Микеланджело; знаменитая группа Карло «Танец», украшающая массивную аркаду здания Парижской оперы.

Упражнение помогает изучению трехмерного пластического искусства, искусства, выраженного в мраморе, глине или бронзе. Искусство это чаще всего фиксирует не жанровый момент, а стремится к обобщению.

Вначале, как всегда, я прошу студентов описать какую-либо (на их выбор) скульптуру. Важно фиксировать их внимание на том, как художник находит зримую связь между фигурами, как в композиции и в каждой детали выражает свой замысел. Вот одно из таких описаний.

Микеланджело. «Пьета». «Перед нами скульптурная группа из четырех фигур. Центральная ось, на которой держится вся композиция, — тело Христа. Как бы продолжение вертикали — корпус и го­лова мужчины, поддерживающего Христа. Слева и справа от центральной оси — фигуры женщин, из которых одна как бы выдвигает Христа вперед, другая старается подтянуть назад. Эти две женщины создают симметричность, а потому и устойчивость композиции. Но симметричность эта не скупая, не схематичная — у каждой из женщин своя пластика. Пропорции тела Христа удлиненные. Раскинутые руки пересекают изломанную вертикаль, создающуюся телом Христа и мужчины, образную форму сломанного креста. В то же время руки одной из женщин и Христа образуют четко читаемый круг, из которого острым, ломаным, порывистым движением выскальзывает похожая на извилистую дорогу нога Христа. Эта «дорога» как будто связывает нас с происходящим, снова вводя наш взгляд в круг рук, к живому еще телу, вызывает желание броситься на помощь страдающему человеку. Это резкое внутреннее «движение» мрамора контрастирует с иногда одушевленной, иногда прозрачной, иногда мертвой фактурой скульптуры.

Тело Христа, только что снятого с креста, обмякло, падает. Богоматерь не в силах его поддержать, к ней на помощь бросился один из учеников Иисуса. Несмотря на их усилия, тело Христа «течет» вниз. Христос обнажен (мрамор заполирован), и светотень на нем создает ощущение еще живого тела, которое «движется».

Внешним объектом для всех персонажей является Христос; в то же время «размытость» лиц дает нам понять, что у каждого есть внутренний объект, вероятно, тот же Христос, но живой. Для богомате­ри — это сын, потому она не может примириться с происшедшим, в порыве материнских чувств старается поднять сына, приблизиться к нему, теплом своего тела согреть его. Ученик пытается поставить своего учителя на ноги, не дать ему упасть на землю; взгляд его обращен внутрь себя, в прошлое. Мария Магдалина, уже осознавшая факт смерти, почти не касается тела Христа.

Христос, кажется, еще жив, только ослаб и потому отдыхает. Выражение лица его покойно, умиротворенно; на лице блуждает полуулыбка. Еще какая-то жизнь осталась в пальцах его правой руки, левая уже остывает. Сознание покинуло его, но тело еще живо. Это тело как бы находится в конфликте с учеником, пытающимся поднять и увести его от людей, с богоматерью, считающей, что сын принадлежит только ей, с Марией, смирившейся со смертью Христа.

Сверхзадача скульптора:

В образе матери, ученика и женщины Микеланджело дал обобщающую картину человеческого страдания, скорби.

Смерть не может победить человека, его мысли. Идеи всегда найдут путь к людям».

После того как «поварились» в скульптурном творчестве, студенты учатся принимать точное положение вылепленных фигур. Это нелегко. В скульптурах часто присутствует некая условность — преувеличение. Удлиненные руки, ноги, увеличение или уменьшение туловища... Тем не менее это возможно, и нам удается «вылепить» из живых тел подобие моделей, которые служили как бы «натурой» скульптору. Только после такой предварительной подготовки мы приступаем к импровиза­ции скульптурных групп.

Изучая шедевры скульптурного искусства, студенты осознают, что великие произведения явились плодом вдохновенного замысла; наша задача гораздо скромнее, нам надо только ощутить общую направленность стиля и передать тему скульптуры.

Упражнение состоит в том, чтобы построить скульптурную группу. Это упражнение возникает в порядке импровизации. Студент выходит на сценическую площадку и принимает какую-нибудь скульптурную позу. Он свободен в выборе эпохи, темы, материала и жанра — тут мы уже не опираемся на известные скульптурные шедевры, мы импровизируем вольно.

Задача ответственная — надо знать, какая мысль лежит в основе замысла, и «вылепить» из себя пластически выразительную фигуру. (Я обыкновенно поручаю эту задачу студенту, в котором явно проявилась способность к пластической выразительности).

Начало скульптуре дано. Вся остальная группа внимательно вглядывается, стараясь «прочитать» смысл и форму первой фигуры. Наконец, кто-то угадал. Теперь угадавший должен пристроиться к первому, то есть тоже стать фигурой композиции. Это требует в первую очередь чуткости. Надо разгадать замысел и как бы продолжить его. В зависимости от того, как второй пристроился, будет продолжена дальнейшая группировка скульптуры. Третий зависит уже от двух предыдущих, и перед каждым следующим стоит задача развивать замысел, чтобы в результате создать законченную многофигурную скульптуру. Как всегда, назначается наблюдающий — «режиссер-зеркало». Его задача — выводить из общей группы того, кто не ощутил замысла и поэтому дезорганизует работу; он же дает знак, когда, по его мнению, в скульптуре, наконец, возникло целое. Это упражнение очень полезно, но трудно. Оно требует смелости, чувства композиции, пластичности.

В процессе создания групповой скульптуры важно не впасть в ложную пластическую красивость. Пристраиваясь, надо во что бы то ни стало угадать не только смысл позы, которую принял твой партнер, но и внутренний импульс рядом стоящего. Так что и тут, как я уже сказала, возникает сложное и тонкое общение.

Михаил Чехов на уроках спрашивал: «Почему такую неотразимую силу имеет так называемая система Станиславского?». И отвечал: «Потому, что она дает молодому актеру надежду практически овладеть основными силами своей творческой души... Актеры, не знакомые в принципе с вопросом формы и стиля, стараются или пользоваться старыми, уже отжившими формами, или остаются без всякой формы, выбрасывая со сцены сырой материал, в виде страстей и аффектов, называя их темпераментом. Актер постепенно научается любить дилетантизм, принимая его за свободу. Но как губительна для него эта «свобода»! Она приводит к разнузданности...»[30]

Коллективная «лепка» скульптуры приучает к «чувству партнера», то есть развивает полезнейшее в нашем деле качество. «Я» постепенно превращается в «мы». Развивается мгновенная реакция, ибо участие в «лепке» требует предельной активности. Ведь никто ни с кем предварительно не договаривается о том, какой будет композиция. Есть лишь импровизация, сиюминутное творчество. Выразительные средства, приспособления — все рождается тут же, мгновенно.

Конечно, это упражнение возможно делать только тогда, когда у студентов уже натренировано внимание и общение, когда они уже в состоянии воспринимать не только неподвижный объект, но и объект, которым является дышащая, мыслящая масса людей. Короче говоря, тут нужна натренированность.

«Хороший глаз — дело наживное, — пишет К. Паустовский. — Поработайте, не ленитесь, над зрением. Держите его, как говорится, в струне. Попробуйте месяц или два смотреть на все с мыслью, что вам это обязательно надо написать красками. В трамвае, в автобусе. Всюду смотрите на людей именно так. И через два-три дня вы убедитесь, что до этого вы не видели на лицах и десятой доли того, что заметили теперь. А через два месяца вы научитесь видеть, и вам уже не надо будет понуждать себя к этому»[31].

Так и в нашей «лепке скульптуры» нужен уже определенный навык «ощущения». В этом упражнении общение не затрагивает лишь того первого студента, который как бы зовет других к созданию скульптурной группы. У него работает мысль, эмоциональная память, чувство стиля. Часто удача или неудача этюда зависит именно от него, от начинающего. Порой же кто-то другой, угадав недостаточно ярко выраженный замысел, придает ему большую яркость и выразительность, развивает и уточняет его.

Не всегда это упражнение получается. Меня это мучило, заставляло доискиваться причин.

Я ездила в Таллинн к одному из своих самых любимых учеников Вольдемару Пансо (он заведовал в консерватории кафедрой режиссуры). Я смотрела работу его учеников и несколько раз сама занималась с ними.

Студенты «размяты» в области импровизации, умные, работоспособные, с радостью идущие на любую пробу. Однако упражнение на «скульптуру» явно не получилось. Мне подумалось: может быть, эстонцы рациональнее русских? Попробую-ка подойти к упражнению по-другому. Я назвала студента, ответственного за скульптуру, так сказать, ее режиссера, и предложила построить скульптуру таким образом: вызвать одного студента и дать ему задание импровизационно принять любую скульптурную позу, потом второму подстроиться к первому. К этому моменту у «режиссера» должен возникнуть свой замысел общего, целого. Теперь он по своему усмотрению вызывает студента, способного, с его точки зрения, понять, почувствовать группу, созданную двумя первыми. Если третий студент угадает, он остается в группе. Если нет — режиссер вызывает другого. Менять участников можно с единственной целью — чтобы каждый последующий не только не разрушил, но проникся ощущением замысла двух первых фигур и, дополняя, развивал бы этот замысел. Режиссер первой скульптуры оказался человеком очень энергичным, творческая дисциплина была прекрасна, и нам удалось в очень активном ритме создать ряд интересных скульптурных групп.

Запомнилась скульптура, заданная Алексеем Дмитриевичем Поповым.

— Сопротивление, — произнес он.

Вышла Нелли Ф. Она встала, соединив руки за спиной так, будто они были связаны. К ней присоединился второй студент, он встал рядом, плечо к плечу, тоже со «связанными» руками, потом третий, четвертый. Образовалась монолитная группа. Все постепенно обрели один объект. Это было настолько очевидным, что появился и сам «объект». Он был вне скульптуры, но он помог ее окончательно сформировать. Раздался приказ встать на колени. Это выкрикнул кто-то из инициа­тивных, на курсе всегда есть такие. Никто не встал. И тут Алексей Дмитриевич сам дал команду:

— Вперед!

Произошла интересная вещь. Группа двинулась, но двинулась, как бы крепко связанная. Казалось, что у людей не только связаны руки, но привязаны друг к другу колени. Те, кто создавали внешнюю часть сбившейся массы, крепко держали находившихся внутри. Казалось, всем телом, мускулами ног и рук люди чувствуют какое-то одно, общее решение. Оно передавалось как по электрическому проводу. И этот клубок людей, связанных, бесправных, измученных, еле передвигая ногами, неуклонно шел вперед.

Не всегда для движения, которое должна сделать вся группа, нужна команда педагога или кого-то из группы; иногда это движение рождается само собой. Иногда я не могу объяснить, как это происходит, но, по-видимому, у кого-то в группе внутренний толчок к движению становится столь интенсивным, что это передается от одного к другому. Во всяком случае я неоднократно наблюдала это явление.

Большую пользу приносят этюды на организацию пространства. Собственно, это чисто условное название этюда, а суть его в том, что по расположению вещей в комнате надо угадать, какое событие лежит в основе этюда.

Человек вводится в такой этюд на самое кратчайшее время. Допускаются звуки, шумы, музыка. Много интересных выгородок, натюрмортов, самых различных форм связи человека с вещами, с предмета­ми, с бытом мы наблюдаем за долгие годы педагогической работы.

Началом такого рода заданий всегда является экскурс в живопись, в живопись прежде всего жанровую, любящую человеческий быт.

Мы изучаем Федотова, Сурикова, Босха, Брейгеля, Вермеера, современную живопись Богородского, Пименова... Изучаем художников, которые умеют связывать человека с обстановкой, с вещами. Поняв мысль, которая заключена в задании, студенты придумывают какое-нибудь место действия и происшедшее в нем событие: «Пожар», «Вечеринка», «Похороны», «Обыск» и т. д.

Такие этюды предполагают уже совершившееся событие и как бы последствия его, сказавшиеся на расположении вещей, на их беспорядочном, порой нелепом объединении. Много фантазии, выдумки и наблюдательности вносят студенты в такие этюды.

Вот, например, крутая крыша, на которой выставлена сложная система силков для голубей. Все это приводилось в движение чьими-то руками. И только в последнюю секунду из окна чердака с помощью мальчика вылезал древний старик. Оба — страстные голубятники, в восторге от улова...

Или пристань. Строгая диагональ. Спускается трап, и в одну секунду отгороженное барьером пространство заполняется людьми. Все рвутся на трап. Общий говор, гул, шум, узлы, тюки, чемоданы... Милиционер пускает только поодиночке, и всем кажется, что они опоздают...

Кстати, Алексей Дмитриевич Попов советовал чаще использовать в этюдах народные поговорки. Время действия и места действия любые — можно современные, можно исторические. «На всякого мудреца довольно простоты», «Не рой другому яму, сам в нее попадешь» и т. д. — все это можно было окунать и в XVII век, и в XIX, и в наше время. Алексей Дмитриевич настаивал только, чтобы этюд был пронизан четкой мыслью. «Народная поговорка, — говорил он, — свободна от всех наслоений, это самое лаконичное, чистое выражение народной мудрости. И этюд должен быть прозрачно чистым по мысли».

Надо сказать, что Алексей Дмитриевич и в этом, и во всех других заданиях всячески культивировал проблему режиссерского замысла. Пусть в наипростейших формах, но это главная проблема и на первом году обучения тоже, — считал он.

Когда режиссер верно раскрыл сверхзадачу пьесы, а актер верно понял ее всем своим существом, чувства и действия исполнителя устремляются по надежному, верному руслу.

Такое единое действие, направленное к сверхзадаче, Станиславский называет сквозным действием.

Если актер или режиссер увлекаются тем или иным куском роли, эффектным приспособлением, выразительной мизансценой, ритмическим контрастом и т. д. и т. п., при этом теряется ощущение сверхзадачи и произведения и спектакля. Трюк (в хорошем смысле слова) возможен, а иногда и необходим на сцене, но только если он связан со сверхзадачей, служит ей. Иначе он неизбежно ведет к искажению авторской мысли.

Попробуем взять пример из русской живописи, столь близкой реалистическому психологическому театру. Вот, например, «Боярыня Морозова» Сурикова.

На картине изображена женщина, готовая перенести любые муки и принять смерть за свою веру.

Содержание суриковского полотна до сих пор волнует зрителя, невзирая на давно отжившую историческую конкретность судьбы боярыни Морозовой.

Брошенная на солому, закованная в цепи, увозимая на страшные мучения, женщина не смирилась, не подчинилась. Глаза ее сверкают, бледное лицо вдохновенно, высоко поднята рука, пальцы которой сложены для двуперстного знамения. Ее движения, ее порыв можно определить как сквозное действие: утверждаю свою веру, хочу убедить в ней народ. И гениальный художник выразил это «сквозное действие» с удивительной экспрессией.

А теперь представим себе, что сквозное действие главной героини заменено другим. Например: «еду на муки и хочу проститься с Москвой и с народом». Или: «хочу увидеть врага своего — царя Алексея Михайловича, который выглядывает из решетчатого оконца церкви». Можно вообразить еще другие определения, при каждом менялась бы и композиция картины, и что-то в реакции толпы, и нечто важное в фигуре Морозовой. Суриков нашел точное, крупное сквозное действие, оттого так выразительно его полотно в целом и в частностях.

Каждое сквозное действие в художественном произведении имеет свое контрдействие. В той же «Боярыне Морозовой» хочется напомнить смеющегося дьячка, который стоит в левой группе народа и издевается над Морозовой. Его и окружающих его людей можно назвать носителями контрдействия.

Станиславский говорит: «Если бы в пьесе не было никакого контрсквозного действия и все устраивалось само собой, то исполнителям и тем лицам, кого они изображают, нечего было бы делать на подмостках, а сама пьеса стала бы бездейственной и потому несценич-ной»[32].

Путь познания «авторской сверхзадачи» и отыскания в своей душе «режиссерской сверхзадачи» весьма сложен.

Пьеса — наша творческая действительность, и мы должны изучить ее так, чтобы малейшие нюансы были нам понятны и любимы. Актер должен стать хозяином роли, режиссер — хозяином пьесы.

Как всегда, одним из наших помощников в этом трудном деле — встрече с авторским материалом — становится живопись. На самых разных стадиях учебы мы обращаемся к живописи. Вот и теперь, изучая авторский замысел, параллельно пьесам мы анализируем создания художников.

Рождению замысла обязательно предшествует большая работа, сотканная из наблюдений и размышлений. Приучить себя думать, сопоставлять, читать, смотреть — жить, не сторонясь впечатлений, а окунаясь в них всем своим существом, — вот та почва, на которой может родиться замысел.

Как у писателей и художников, так и у режиссеров воображение играет главную, всеобъемлющую роль в процессе рождения замысла.

Разумеется, существуют разные методы преподавания режиссуры, и я не отстаиваю свой как единственно верный. Я рассказываю о нем, как о проверенном несколькими десятилетиями способе воспитания. Мною выбран этот способ, я его считаю плодотворным. Многое в педагогике, естественно, обусловливается субъективными пристрастиями педагога. Меня успокаивает, однако, то, что к живописи пристрастны были многие режиссеры...

Этюды на «инсценировки картин» мы даем в зависимости от состава и подготовленности курса, иногда на первом курсе, чаще — на втором, а бывает—только на третьем. Тогда, когда разговор вплотную касается художественных средств, которыми воплощен замысел. В живописи эти средства наглядны, их можно рассмотреть. «Композиции, мизансценам мы учимся у живописи», — говорил А. Д. Попов.

Вл. И. Немирович-Данченко так ответил на вопрос, что читать режиссеру к постановке «Грозы»: всего Островского. Для «Вишневого сада» — всего Чехова. Для «Отелло» — всего Шекспира. Так и мы, подойдя к живописи, разбирая картину, окунаемся в творчество художника целиком. Чем шире, чем объемнее будут эти знания, тем большее содержание можно увидеть в одной картине, тем лучше осознать приемы, которыми она создана.

Рассказ картины, описание портрета или скульптуры — это мы, как правило, делаем на первом курсе. На втором курсе студент выбирает картину, чтобы инсценировать ее. Мы давали подобное задание на приемных экзаменах. Теперь мы ждем от студента более углубленного решения. Он сам выбирает картину, знакомится с литературой о ней, собирает материал об эпохе, старается проникнуть в замысел художника, изучает композицию и в результате создает инсценировку.

Уже устный разбор картины позволяет поставить многие вопросы.

Алексей Дмитриевич Попов, например, любил спрашивать, где «главный объект» в картине? Он придавал этому большое значение и считал, что студенты легче всего познают «главный объект» через живопись.

Он говорил, что, вглядываясь в произведения живописи, мы учимся композиционным законам, по которым организуется человеческая масса. «Как в народной сцене, так и в многофигурной композиции в живописи, — пишет А. Д. Попов, — мы не можем не заметить приемов, которыми художник связывает, сцепляет отдельных людей в одно целое, подчиняя этих людей единому стремлению и действию. Мы видим, как масса, состоящая из множества людей, иногда распавшаяся на отдельные группы, масса, имеющая разное отношение к происходящему в пьесе или в картине, в то же время живет о д -дим событием. Это событие выражено через людей, среди которых имеется очень часто центральный объект (выделено ^ой. — М. К.). В произведениях живописи эти объекты фиксированы, на сцене они чередуются в зависимости от развивающегося действия» •

Иногда «центральный объект» очевиден. Например, в картине А. Иванова «Явление Христа народу» или в репинской картине «Не ждали». Иногда «объект» скрыт, его не сразу обнаружишь.

После рассказа — задание: принять позу, «мизансцену тела» того действующего лица, о котором студент только что говорил. Для этого, как правило, всегда нужен еще более пристальный взгляд на картину. («Странно, я как будто бы так ясно видел того, о ком говорил, а повторить его позу своим телом не могу»).

Перенесение на себя, на свое тело, на свою нервную систему чужого замысла — процесс нелегкий. В картине дается готовая форма, надо быть максимально внимательными ко всем ее частностям и уметь оправдать ее изнутри. Не думайте, однако, что пластическая изобразительность — задача только художников и скульпторов. Режиссерам, у которых нет пространственного воображения и ощущения «лепки» фигур, нечего делать в театре. Кроме того, как только мы что-то воплощаем, нам сразу необходим весь комплекс живых человеческих импульсов: действие, общение, внутренний монолог, объект, физическое самочувствие и т. д. Картина — всегда переломный момент между прошлым и будущим, прелесть ее всегда в ощущении движения. Ее настоящее кратко. Прошлое было только что. Будущее наступит сейчас же. Именно это дает нам возможность инсценировать ее.

Задание: угадать, что происходило за пять минут до мизансцены, которую зафиксировал художник. Картину надо оживить изнутри, почувствовать финальную мизансцену так, чтобы захотелось двигаться, говорить. И это живое действие должно закончиться в точнейшей пластической мизансцене, предложенной художником.

В этом упражнении тренируются многие элементы режиссерского искусства. Прежде всего, это упражнение организует фантазию. Не только мобилизует, но именно организует. Ведь, с одной стороны, театральное искусство требует непрерывного потока импровизации. С другой стороны, крайне важно, чтобы импровизации не перешли в актерский и режиссерский произвол. Надо приучить себя к подчинению авторской лексике. И лексика, и мизансцены — это берега, которые формируют, направляют течение реки.

В работе над картинами авторский замысел возбуждает наше воображение и одновременно придает ему форму.

Требование неуклонного, точного следования предложенной форме заставляет студента вживаться в «мизансцену тела», о которой так много говорил Владимир Иванович Немирович-Данченко.

Большую пользу (это проверено мною неоднократно) приносит переложение художественного образа на действие. Это упражнение подводит к так называемым «режиссерским паузам». Умение переводить событие в пластическую мизансцену — один из важных постановочных приемов. Мы, изучая его, иногда опять обращаемся к живописи.

Финальная точка в картине не дает возможности широко развернуть сюжет. Да нам это и не нужно. Нужно только подвести действующих лиц к финалу, зафиксированному художником, и очень точно срепетировать самую «позу». Ведь принять задуманную художником позу, поставить руки и ноги в точные позиции, повернуть головы так, как это написано на холсте, — задача не из легких. При том, что к этой, последней, зафиксированной художником мизансцене надо прийти естественно, из живого действия. Тут мобилизуются и воображение, и логика, и чувство стиля.

Илья Р. занимался пантомимой. Ему, что называется, сам бог велел выбрать «Нарцисса» Домье. Какой это был выразительный, смешной и жалкий Нарцисс! Он появлялся в белом трико —худой, длинный, некрасивый. Скучая, он оглядывался вокруг, так же скучая, срывая цветок, еще один, еще. Срывая цветы, он случайно обнаруживал берег ручья. Увидел свое отражение в воде, заинтересовался. Стал менять позы, изучать свое лицо. Он все больше нравился себе. Начиналось плетение венка. Каждый вплетенный цветок вызывал предвкушение того, как он будет прекрасен в венке. Наконец, он надевал венок на голову и, затаив дыхание, вытягивался на берегу, чтобы увидеть в воде свое отражение — это и была «поза» и мизансцена самой картины.

Ироническое отношение Домье к материалу, своеобразие пластики — все это было передано очень точно.

Но удаче в «Нарциссе» предшествовала многоэтапная работа. Режиссер, работавший над картиной, захотел сгустить атмосферу этюда.

Он ввел чтеца, читающего сатирические стихи, музыку, построенную на диссонансах, и т. п. Над этими дополнительными элементами работали долго, пока не поняли, что они не нужны. И содержание, и форму картины в данном случае можно было донести до зрителя только через актера. Острый рисунок Домье оказался близок пантомимической манере воплощения этюда. А исполнитель был к тому времени уже опытным пантомимистом.

Любила я этюд на картину Юрия Пименова «Новоселы».

На сцене — два безмерно счастливых и безмерно усталых человека. Это молодожены. Они только что переехали в новую квартиру. Широко открыто окно. Легко дышится. Вещей мало, но и те, которые есть, не расставлены. Слишком большие волнения были перед переездом, слишком велико счастье: они наконец, вдвоем, в своей квартире!

Стук в дверь. Приходит сосед. Это старый человек. Он пришел попросить соль. Он тоже счастлив, что въехал в отдельную квартиру, и очень разговорчив. Проверяет вид из окна (у него окна выходят на другую сторону), обои, краску на дверях. Новобрачные терпеливо выжидают. Он одинок, ему некому излить радость, ему бы очень хотелось рассказать этим милым молодым людям еще о своей жизни, но он боится им помешать. А наши молодожены, оставшись одни, вновь ощутили свою молодость, свое счастье... Они поставили чайник, потом завели патефон. Начали танцевать но оба так устали, и поцелуй прерывает танец...

...Гимнасты входят в кабачок. Усталая походка, очень серьезные лица. Стоя к нам спиной, лицом к хозяину бара, они о чем-то тихо разговаривают с ним. Потом, по-видимому, договорившись, начинают представление. Номера наивные. Гимнасты очень стараются. Чувствуется, что они голодны, бездомны, у них пусто в кармане, но именно оттого, что они так стараются, стойка на руках никак не выходит.

Хозяин бара вежливо благодарит их, ставит на стол два бокала и уходит в глубину. Гимнасты сконфуженно свертывают свой коврик и садятся за стол. Дежурная улыбка, которая все время была на их лицах, теперь ушла, растаяла.

Перед нами бесконечно усталые, измученные люди... Это Пикассо. «Странствующие гимнасты».

Федотов. «Свежий кавалер». Не далее чем вчера чиновник был награжден орденом. По этому случаю устроили вечеринку, о чем свидетельствуют пустые бутылки и опорожненные графины. Веселье было бурным и беспорядочным. Подломилась доска складного стола, с него упала разбившаяся тарелка, и ее осколки перемешались с селедочными хвостами. На столе, прямо на бумаге, лежит остаток колбасы. Под столом — фигура пьяного гостя. Хозяин очнулся после попойки, накинул на себя дырявый халат и накрутил бумажные папильотки. Сейчас он хвастает перед своей кухаркой орденом. Придерживая одной рукой полу халата, он другой рукой указывает на орден, прикрепленный прямо к этому дырявому халату. Кухарка же, посмеиваясь, показывает ему на продырявленный халат, который, очевидно, не на что починить...

Володя Б. очень хорошо описал картину и получил разрешение распределить роли в этюде. И надо же было ему дать роль пьяного гостя, лежащего под столом, студенту с инициативой и юмором! На показе весь курс хохотал. Хохотали над «пьяным гостем», который был неистощим на выдумки. Он целовал и обнимал «свежего кавалера», произносил тосты, пел, плясал, грустил и плакал. Словом, сюжет картины был полностью переиначен. Этюд стал этюдом о пьяном госте.

Режиссер был крайне смущен — ничего подобного в замысле у него не было. На репетициях, предшествующих показу, студент, игравший гостя, вел себя скромно, а на показе, по его собственному признанию, ему «стало очень весело играть»: «Я всему поверил. Я мог бы играть этот этюд еще час. Все время хотелось что-нибудь еще делать. Я понимаю, что все испортил, я извиняюсь перед Володей, но мне было необыкновенно хорошо!».

В нашей совместной работе с А. Д. Поповым, будь это в театре или ГИТИСе, мы воспитывали в актерах и студентах способность сыграть этюд в обстоятельствах, продиктованных авторской ситуацией и теми сценическими условиями, в которые мы, режиссеры, считали нужным заключить действие. Мизансцены, рожденные в этюдах, естественны. Они возникают в результате внутренней потребности. Их рождает мысль, действие, живое общение.

Подступов к пониманию мизансцены множество. За выгородками для этюдов, которые детально обсуждаются, следуют выгородки для самостоятельных отрывков. А параллельно с этой работой изучаются планировки и «мизансцены» на картинах великих живописцев. Студенты выбирают себе картину, в которой выгородка показалась им интересной, и восстанавливают, реализуют ее.

Мы очень строго следим за тем, чтобы студенты умели угадывать за порой только намеченной в картине линией предполагаемую архитектуру- Это очень полезное упражнение. Оно учит читать эскиз, переводя его мысленно в макет и в готовую декорацию. Режиссер должен уметь делать это, иначе его ждут неожиданности в работе с художником. Поэтому студенты «выгораживают» не одну и не две картины, а значительно больше, — тут необходим тренаж. Нередко задача сначала представляется им сложной, но чем точнее предварительный анализ, тем большие возможности им открываются в их работе.

Часто фон картины недостаточно выписан, но расположение лиц даст возможность представить, под каким углом зрения обстановка взята художником. Как, переводя ее в декорацию, мы должны поставить ширмы-стены или освещением добиться глубины.

Я люблю эту работу. Люблю смотреть, как студенты собирают нужные для выгородки ширмы, ступеньки, столы, как перевешивают кулисы, как помогают друг другу, как радуются чьей-то изобретательности.

Расположение человеческих фигур, расположение предметов на сцене — это сложная наука, изучать которую, как всегда, нам во многом помогает живопись. Кстати, не только сюжетная живопись, но и натюрморт. Вещи, предметы, их соотношения, их контрасты — все это тоже говорит о человеке, о его психологии и быте.

В живописи богатейший материал для изучения мизансцены дает Федотов. Почти в каждой его картине детально разработана жизнь вещей: вещи рядом с человеком, они несут на себе печать события. Изучаем все варианты федотовской «Вдовушки». Перед нами большая человеческая трагедия. Сатирическое начало, такое сильное в творчестве Федотова, тут отсутствует.

Персонажи, которые могли бы раскрыть злую силу, не введены художником. Сочувствие к горю молодой, одинокой женщины, по-видимому, занимает художника целиком.

Во всех вариантах повторяется ситуация — вдовушка ждет ребенка, в доме бедность, вещи описаны, покойный муж был военным. Трагическое событие произошло, оно уже случилось. Оно сразило не знающую, как жить, не умеющую приспособиться к жизни юную женщину. Суть картины во всех вариантах остается одной и той же, но Детали художник меняет. В первом варианте вещей довольно много, потом они постепенно уменьшаются. В третьем варианте предметы привлечены скупо.

Меняется освещение картины. Лицо женщины, сохраняя свои черты, меняется в деталях. В первоначальном варианте на нем видны следы слез, припухлость, краснота. Потом эти детали исчезают, остается грусть, но появляется какая-то новая сосредоточенность — не только на своем горе. Это особый взгляд матери, прислушивающейся к чуть заметной жизни, зреющей в ней.

Мы разбираем «мизансцену тела» в этой картине. Во всех трех вариантах опорой для женской фигуры служит комод. В первом варианте женщина опирается на комод локтем левой руки. Правая придерживает шаль, прикрывающую живот; в руке этой скомкан носовой платок. Пальцы левой руки держат связку ключей. В первом варианте чуть выдвинут третий снизу ящик комода и шаль задевает его.

Во втором варианте основа фигуры — локоть и кисть левой руки. Рука отнесена к самому углу комода, и кисть ее лежит на его крышке. Правая рука больше закрыта шалью. Носовой платок виден меньше. Кажется, что это момент, когда уже не плачут, слез уже нет, мокрый от слез платок не подносится ежесекундно к глазам.

В третьем варианте художник сильно изменил положение тела. Вдовушка по-прежнему прислонилась к комоду, но движение рук иное, а от этого изменилось несколько и настроение картины. Правая рука опущена, бессильной плетью висит вдоль тела. Платок в руке, но, кажется, о нем забыли. Он не нужен. Женщина устала, отупела от слез. Она тяжело оперлась на левый локоть, который лежит на крышке комода.

Федотов этой картиной свидетельствует, как трудно найти идеальную мизансцену тела. Кажется, он сам проник в душу и тело своей героини, все примерил на себя. Легко представить, как художник про­бовал, где поместить центр тяжести фигуры, какая поза точнее передаст состояние.

Так же работает и режиссер. Во всяком случае, в их поисках много общего. И я рассказываю студентам, как Вл. И. Немирович-Данченко, будучи болен, звонил по телефону и подсказывал, какие «мизансцены тела» ему видятся в «Кремлевских курантах».

Меня всегда удивляло, насколько ярко он их себе представляет. А на репетициях, показывая, он лепил эти мизансцены, как скульптор, исходя от живого ощущения индивидуальности актера и точного видения существа сцены.

Таким же «скульптором» был Алексей Дмитриевич Попов: после многочисленных этюдов, импровизации и т. д. он закреплял мизансцены, словно завершая этим огромную подготовительную работу.

А. Д. Попов

ЗАМЕЧАНИЯ ПО ЭТЮДАМ НАЧАЛЬНОГО ПЕРИОДА РАБОТЫ[33]

Память физических действий

(этюд «Рыбная ловля»)

Как делать упражнения на память физических действий? Прежде всего надо действия, которые вы хотите воспроизвести, вспоминать не головой, а всем своим телом. Для того чтобы мыть пол, стирать, шить, строгать и т. д., следует тщательно проверить все «по жизни», с настоящими предметами, а уж потом переходить на «пустышку», на беспредметные действия. Но это еще не все. Упражнения на память физических действий требуют от исполнителя еще и умения загрузить себя какой-нибудь мыслью: пусть это будет план вашей работы на завтрашний день или вопрос, который вас волнует сегодня, сейчас, и т. д. Это важно для того, чтобы у исполнителя появился «свой мир». Жизнь в упражнении должна на что-то опираться — на мысли, на мечты. Ведь так происходит и в жизни: я то сосредоточиваюсь на каком-либо предмете, то ухожу от него, и в голову приходят какие-либо новые соображения. И если такого же процесса не возникает у исполнителя, то его природа никогда не заживет на сцене верно. Конечно, при этом нельзя уходить в психологизирование, прерывать действие для обдумывания. Необходимо мыслить и совершать физические действия параллельно. Для этого все физические действия заранее должны быть точно и подробно отработаны. Чтобы мыслить, необходима полная свобода рук и тела.

Теперь разберем показанный этюд. Сами беспредметные действия делаются прилично. Но это только часть задания. Обратили ли вы внимание на то, что у исполнителя один темпо-ритм в течение всего этюда? Это не свобода. Темпо-ритм должен меняться: засучил рукава — это одно, а нацеливаешься на рыбку — другое. Не поймал — и темпо-ритм изменился: «Эх, черт, ушла!». А если поймал, новый темпо-ритм. Тут огромное количество оттенков. А у тебя их нет совсем.

Как устранить это «священнодействие?». Во-первых, нельзя выходить «из кулисы». У тебя нет никакой предварительной жизни: откуда ты пришел, чем живешь, о чем думаешь. Во-вторых, всегда надо находить реакцию на все возбудители, которые идут извне. Если строить свое поведение «от головы», это всегда приводит к представлению, к внешнему мастерству. И совсем другое дело, когда природа артиста непосредственно реагирует на все возбудители. Это водораздел всего нашего искусства театра.

Внутренний монолог

То, что я увидел сегодня, — это какая-то мимодрама, к которой нужен специальный конферанс. Этюды на внутренний монолог должны быть понятны без дополнительных разъяснений. Сюжет в них играет последнюю роль. Я представляю себе внутренний монолог как процесс активный. Ведь в любом органическом молчании есть внутренний монолог. А у вас сейчас ленивая мысль выдается за внутренний монолог.

Есть такое задание актеру: прожить определенную сцену из пьесы. А мы будем проверять, верно ли актер думает, верно ли живет. Для этого нам надо знать точные предлагаемые обстоятельства, точные возбудители.

Как определить, верен ли внутренний монолог? Внутренние монологи верны тогда, когда у актера начинают «говорить глаза», когда он иначе начинает дышать, когда верно, по-человечески, начинает думать.

76

Сила и значение внутреннего монолога в том, что он существует как процесс внутренней жизни в заданных обстоятельствах. Он дает актеру возможность связать отдельные моменты своего существования в образе в непрерывную жизнь на сцене. При игре с партнером внутренний монолог должен быть активным по отношению к этому партнеру.

Пробудить темперамент и страстность внутренний монолог может только при максимальной оценке фактов, событий, предлагаемых обстоятельств. Нередко, однако, бывает, что актер боится наиграть. В этих случаях режиссер должен заставить актера обрести веру в себя, заражая его увлекательными обстоятельствами.

Надо раз и навсегда понять, что внутренние монологи должны всегда быть активнее и эмоциональнее, чем произнесенный текст. Это то интимное и заветное, что идет от оценки предлагаемых обстоятельств и фактов и требует большего эмоционального наполнения, чем произ­несенный монолог.

Общение

(этюд «Первое знакомство»)

Я бы не хотел подробно разбирать недостатки и достоинства вашего этюда. Думается, вы пока еще не совсем точно представляете себе сущность элемента «общение».

Взаимодействие партнеров на сцене всегда должно рождать органический, живой процесс общения людей.

Как делать упражнения на общение? На что тут надо обращать особое внимание? Прежде всего в этих упражнениях актер должен пытаться предугадать не только мысли, но и намерения своего партнера. Для этого надо пристально, не выдавая себя, интересоваться партнером. Если я попробую наступать на него без всякой разведки, у меня ничего не получится. Тогда я начну поиски разнообразных приспособлений, подходов к партнеру. В процессе этого общения возникает логика моего поведения, логика взаимодействия с партнером.

Мне неизвестно, о чем думает мой «противник». Я буду стараться распознать его мысли и, если они направлены против моих убеждений, то вступлю с ним в борьбу. То же самое делает и мой «противник». Так возникает конфликт. И дело тут не в эмоциональном ощущении, а в умении найти выход из данного положения, в умении постоянно разгадывать партнера и делать соответствующие «ходы». Я особо обращаю внимание на это положение потому, что в этюдах вы иногда замыкае-

77

тесь в себе, проваливаетесь в яму самоанализа и тем самым прерываете процесс взаимодействия. А там, где нет действия по отношению к партнеру, теряется общение.

Как строится всякий творческий процесс у актера? Во-первых, я получаю впечатления, во-вторых, осмысливаю их и, в-третьих, определяю свое к ним отношение: соглашаюсь или не могу согласиться и отвергаю.

Самым важным для нас является момент восприятия. Например, вы решаете высказаться по какому-либо поводу. Здесь важно, насколько активно вы восприняли то, что заставило вас высказаться. «Отдача» будет верной только тогда, когда верным и органичным будет восприятие. Если нет воли в восприятии, если нет настоящего «переваривания», отдача всегда будет преувеличена, педалирована, наиграна. Когда актер главным считает отдачу, он нарушает органический процесс жизни, он заботится о том, чтобы показать зрителю себя. Когда актер органично существует на сцене, в театре возникает жизнь человеческих идей, столкновений, борьбы. Наш театр — это подлинная «жизнь человеческого духа».

...Теперь, я надеюсь, вы сами сможете подробно разобрать ошибки в вашем этюде и исправить их.

Органическое молчание

(этюд «Шахматный матч») н

На протяжении всего этюда молчание у вас не было органичным. Тут мог быть и шепот, а кто-то может и произнести два-три слова. Не надо заниматься мимодрамой, когда обстоятельства требуют хотя бы минимума слов.

Теперь поговорим о публике, присутствующей на вашем матче. Вот фоторепортер. Он не наигрывает, а фальшивит. Разве будет репортер непрерьшно снимать все пятнадцать минут? Вот если бы это был не турнир, а встреча на вокзале или на аэродроме, вот там фоторепортер и бегал бы, метался. Он должен был бы успеть за три минуты сделать десять снимков. Тут же нет таких предлагаемых обстоятельств. Тут есть время подобрать кадр, выбрать типаж. Работа будет, но в ней будет участвовать главным образом ваше воображение, ваш мозг.

Общее замечание ко всей публике: у каждого из вас нет «своего хозяйства». Попробуйте пофантазировать: с чем я иду на этот матч, не опоздал ли я. И, конечно, у каждого будут свои предлагаемые обстоя-

78

тельства. Ваше вранье сейчас в том, что вы просто наблюдаете шахматную игру без своего «багажа». («Багаж» — это мой жизненный опыт, мое мироощущение).

Внимание у вас было. Но через какие внутренние монологи? Вот здесь и была неправда, которая рождает опасность массового шаблонного восприятия. Пусть общая атмосфера будет одна: турнир, тишина. Но будет и «я — в предлагаемых обстоятельствах». У вас же сейчас у всех заказанное, одинаковое восприятие всего хода игры.

И вот еще о чем следует подумать — о собранности внимания на сцене. Наблюдали ли вы, как человек выходит перед занавесом объявлять о задержке или отмене спектакля? Один идет к центру и успокаивает зал жестом руки или голосом. Однако это ему удается не сразу. Другой — только вышел, сделал два шага, а уже весь зал замолкает. Объясняется это степенью собранности человека на том действии, которое ему предстоит выполнять. Только эта собранность делает чело­века заразительным.

Вот еще пример. Парижские мальчишки, просящие милостыню, замечательно умеют собирать внимание прохожих. Сначала они бегут, потом просят милостыню, привлекая к себе внимание. Если это не удается, они начинают что-то очень сосредоточенно рисовать на панелях. Один прохожий остановился, другой, третий — уже толпа. Тут появляется коврик. Кульбит, сальто — и шапка по кругу.

У вас же пока внимание разбросано, не собрано, а потому игра не заразительна. Вы в своих этюдах ходите как слепые, у вас очень плохо работает фантазия, вы не умеете использовать объекты для своего действия. Это может быть и бумажка на полу, и дырка в кулисах. Вы их не замечаете, не видите. В вашем этюде на пол падали шахматные фигуры, у кого-то скрипел и шатался стул, но никто этого не заметил, не использовал.

Вопрос собранности сценического внимания — это основное условие всякого действия актера на сцене.

Этюд на три слова

(даны слова: ложка, штепсель, лапша)

Во-первых, почему вы так пренебрежительно оперируете такими понятиями, как место, время, пространство? В вашем этюде комната не построена, а она должна иметь точную планировку: где двери, где окно, как расположены стены и т. д. В дальнейшем вы будете ставить

79

перед собой вопросы композиции. Но давайте с первых шагов, с первых этюдов внимательно относиться к этим проблемам. Актеру должно быть все ясно: как и где стоит дом, какой у него двор, какое окружение. Надо строить жизнь и вне дома и внутри так, как оно бывает в действительности. Конкретность, жизненность и правдивость — это основа театра. Надо бороться с абстракцией, с приблизительностью, надо бороться с «вообще». Не может быть чувства «вообще», не может быть темперамента «вообще». Нам с первых шагов, с первых этюдов надо избегать этой абстрактности и в предлагаемых обстоятельствах, и в сфере эмоций.

Еще хочется сказать о том, что в театре интересна не всякая жизнь. К. С. Станиславский говорил, что театр интересен и необходим, если он раскрывает «жизнь человеческого духа», то есть жизнь одухотворенную, с большими устремлениями. А у вас получился какой-то кухонно-суповой этюд. Неужели никому не пришло в голову, что суп-то бывает разный, что разные бывают обстоятельства. Допустим, Ленинград, блокада. Какие там были супы...

«Жизнь человеческого духа» подразумевает жизнь масштабную. Мы должны научиться рассматривать все, что делается на сцене, и уметь ответить на вопрос, как жить. Классики писали о жизни как будто просто. Вот у Чехова: жили три сестры, в город пришел полк, потом полк ушел. А на самом деле в пьесе глубокие конфликты: Ту-зенбах, Ирина, Соленый; Вершинин, его семья, Маша. И оказывается, что вся жизнь трех сестер построена на взрывах. И если пьеса не дает зрителю этих взрывов, она противопоказана театру. Везде надо улавливать те борения, в которых раскрывается «жизнь человеческого духа».

Натюрморт

(этюд «Вернулся»)

Итак, натюрморт. Это чисто режиссерское задание: создать на сцене, без актеров, скупыми средствами (ширмами, кулисами, деталями), композицию, раскрывающую взятую тему. Искусство — это лаконизм, точность, не терпящие разночтения.

В вашем натюрморте именно эти условия и не соблюдены. Какая у вас основная тема? Главное — это то, что человек вернулся. А вы почему-то решили акцентировать деталь: человек этот без ноги. По­этому вы в свой натюрморт на первый план кладете один сапог. Но, во-первых, лежащий сапог может означать, что один сапог солдат

80

снял, а другой не успел. А, во-вторых, и это самое главное, нельзя радость возвращения зачеркивать этим сапогом. Это не равноценные ве-дда. И далее: есть у вас и лишние, не играющие на тему вещи, — это и картина, и зеркало, и дамская шляпа.

Не удалось вам создать и четкую композицию пространства. Не использованы такие компоненты, как свет и звук. При лобовом, «блинчатом» освещении натюрморт всегда будет ущербен. Тут вы себя обкрадываете. Режиссер должен научиться создавать пластическую форму своего спектакля.

Этюды на разные темы

(этюд «Межа»)

Главный недостаток вашей актерской работы в том, что вы долго и много соображаете, оцениваете, в то время как надо действовать. Действовать надо, а не «анестезировать» себя в каких-то позах и замираниях — это ваши зажимы. Как только они появляются, надо заставлять свою природу действовать, надо идти, а не стоять, надо искать ответа не в себе, а вовне. Вы склоняетесь к порочному мнению, будто бы понимать и оценивать происходящее человек может только в паузах. А вот как происходит осмысление в жизни. ...Киев. Лето. Бежит бандит. За ним гонятся. Его хотят взять живым. Он, отстреливаясь, убегает. Бежит он по переулку, а переулок оказался тупиком. Он думает, что в конце есть поворот. Добегает до угла, видит, что поворота нет, хода нет. Бежит вокруг и, продолжая бегать по кругу, стреляет в себя. Вот если бы актер так сыграл, зритель ахнул бы. Но в театре актер остановился бы, помыслил, а потом уже начал стреляться.

Никогда не мешайте природе своими остановками. Остановки — это от театрального штампа. Вот тогда у вас восприятие и оценки будут продолжаться и в момент действия, то есть так, как это бывает в жизни.

Этюд «Бараны»

Этюд благополучный, действенный. Но есть один деликатный вопрос, в котором вы должны быть откровенны до конца. Он серьезен Для вас. У вас хорошая возбудимость, большая наивность. Вы показали туркменский этюд. Но мне кажется, что вы себя европеизируете. Вро-№: «Я тоже не хуже вас, европейцев». Приглаживаете себя. Если есть это, то это плохо. Наше искусство социалистическое по содержанию и

6-2517 81

национальное по форме. Это же здорово! Так откуда у вас такие слова: «неужели», «обалдел» и т. д.? И жесты не туркменские, а театральные. А штампы — прямо прибалтийские. Вот ваш жест «тихо» — он театральный, а «поди сюда» — национальный. В психологических этюдах не равняйтесь на европейскую психологию. Это будет плохо. Вот бай вам угрожает, а вы театрально поворачиваетесь к нему спиной и стоите этакий «стальной и немигающий». Это трехкопеечный театр. Ваши штампы не из Туркмении, не из Татарии и не из Болгарии, они из театра. Есть такая «страна»!

Этюд «Стакан молока»

Плохо не то, что вы не умеете, плохо то, что вы разрешаете себе врать под предлогом условности театра. А в театре законы безусловные. Надо везде искать правду психологического процесса. Он не может быть условен. В театре условно оформление, свет, музыка, но органический человеческий процесс — это железная правда.

Вот у вас детективы выходят из-за кулисы. И пока вы не научитесь выходить «из жизни», вы ничего не поймете. Так, как вы изображаете детективов, — это безвкусно и однообразно. Если такой детектив выйдет на улицу, лошади остановятся. А в жизни детективы ходят по улице так, что их никто не замечает.

Дальше ваш безработный. Можно сколько угодно бормотать: «Я голодный, я безработный», — но ведь надо и что-то делать. И это — главное. Какие у него мысли? Предположим, лежит на земле окурок: «Можно ли его докурить?». Вот кафе: «Зайти — не зайти? Может ли забрать меня тут полиция? Нет, черт с ней, с полицией — иду». И тут сразу возникает главный вопрос: «Заберут или нет? Для отвода глаз заказать молока». Попробуйте проверить так всю линию действия без­работного, потребуйте просочинить все его внутренние монологи. Они и приведут вас к подлинной правде.

И еще. Сидит в вашем кафе пара — он и она. Сейчас непонятно, отчего молчат эти два человека. Ресторан, музыка. Может быть, они рассорились во время танца? Тогда их молчание будет органично. А могут они и тихо разговаривать. Но должна быть правда, должно быть понятно.

Вы грубо пользуетесь музыкой: я не понимаю, почему вы не чувствуете, как она орет и шипит. Нам нужна художественная правда. Пусть будет музыка не рядом, а метров за пятнадцать. У вас со звуками просто небрежность.

82

Этюд «Фронтовой дружок»

И здесь вы все ходите около правды. Уберите паузы и статику. Люди умеют скрывать психологическую сложность. Вот вам пример. До войны жила семья: старики и две дочери. У старшей — роман. Она влюбилась в пятидесятилетнего мужчину. Все переживали. Но роман продолжался уже три года. Начинается война. Его забирают на фронт. Она получает от него за все время только одну открытку, мучительно переживает. Война кончилась. Прошло еще два с половиной года. Она встретила другого, полюбила. И вот свадьба. Вдруг звонок. В дверях — в шинели, заросший, седой человек. Он жив, вернулся. Наступает единственная за весь вечер пауза. Потом она бросилась к нему. И тут начался разговор. Весь вечер никто не ел, не пил, а он рассказывал свою страшную жизнь в лагере. И все боялись паузы. Только под утро опомнились. И тут наступила вторая пауза, после которой он встал и ушел. Вот в жизни так. И если это сыграть в театре — весь зал бы плакал. Но в театре, наверное, играли бы эту сцену на больших длительных паузах, и зрителю было бы мучительно нудно.

И вам надо убрать все паузы — «только не молчать». Пусть у вас будет этот интерес к вернувшемуся, но он будет внутри, в глазах, во внутренних монологах, а не в статике, не в паузах.

Этюд «Возвращение зрения»

Задуман этюд лучше, чем выполнен. К слепому приходит девушка. И тут у вас неточность в жестах, в движениях рук. Ведь слепой всегда осторожен, рьшков никаких быть не может. Вспомните, как вы себя ведете, когда играете в жмурки с завязанными глазами: вы же не мечетесь.

Вы нашли решение своего этюда и начинаете над ним работать. Во-первых, на этот этюд вам дается не более пяти минут. Думаете, что это мало? А знаете ли вы, что такое в театре пять минут? Надо нау­читься отсекать лишнее. Всегда должно быть правильное соотношение частей главного и несущественного. Вообще в ваших этюдах слишком много разговоров. Слово должно возникать только тогда, когда вы вынуждены говорить для движения действия, а не для объяснения его. Нельзя словами объяснять содержание. Это сценарная, а не режиссерская работа, и надо работать «по специальности».

Режиссура начинается с раскрытия человека, его физического самочувствия, ритма сцены, атмосферы, композиции. Мы берем изобразительный материал для того, чтобы наполнить его внутренним содер-

6\*-2517 83

жанием, чтобы добиться пластичности движения. Нужно, чтобы каждый персонаж был вылеплен, чтобы любой ракурс раскрывал тему картины, чтобы каждая фигура действовала. И чем глубже вы познаете произведение, тем богаче будет ваш этюд.

Жест должен быть ощупывающий. Слепой человек ощупывает линией, а не точкой. И дальше: врач проверил больного. Все в порядке — повязка снята. «Я вижу!». И вот только здесь должна появиться пауза. А потом можно посмотреть, какой он, этот мир. Но это будет уже второй акт. Это будет новый большой кусок — возвращение к жизни. Разберись сам, что же тебе помешало поставить точку на «я вижу!».

Этюды по картинам художников

Общее задание

Как сделать этюды по картинам художников? Искусство режиссуры начинается с умения проникать в произведение автора. Это вы, я надеюсь, знаете. Знаете, вероятно, и то, что в работе по картинам ху­дожников финал вашего этюда должен соответствовать мизансцене, изображенной художником на картине. Причем эта мизансцена должна быть центром, сущностью вашего этюда, а не просто конечной точкой, прикрепленной формально. Для того; чтобы придумать такой этюд, где финал является кульминацией, надо не только проникнуть в содержание картины. Необходимо познакомиться с автором, с его творчеством и развить мысль, заложенную в картине, наиболее глубоко и интересно.

Этюд по картине К. Коровина «В ожидании поезда»

Я попросил всех участников этюда рассказать, кто, куда и зачем едет. Оказалось, что вы мелковато мыслите. Все предлагаемые обстоятельства у вас занижены. Из них не может родиться эта картина. Вы плохо прочитали автора. Попробуйте сочинять совсем другие внутренние монологи, взять другие обстоятельства. Все надо обострить, чтобы внутренние монологи были горячими. Люди собираются перейти жизненный Рубикон, а не просто ждут поезда. Когда богата внутренняя жизнь актера, зритель начинает фантазировать. Ему становится интересно все происходящее на сцене.

Этюд по картине К. Коровина «У балкона»

Вы не раскрываете автора, а последняя мизансцена только формально завершает этюд, не являясь ее существом. Будьте ближе к Ко-

84

ровину. Всмотритесь внимательнее. Ведь то, что'происходит за окном, одна из женщин понимает, а другая не понимает. Вот и покажите, как по-разному могут реагировать на один и тот же факт два человека. Вы же пока мыслите очень мелко, неинтересно — вне автора.

Этюд по картине Ж. Бастьен-Лепажа «Деревенская любовь»

Канву можно оставить, а образы не точны. Парень изображает дурачка. Он занят тем, что стыдится, а должен ждать ответа от любимой. В этом его действие. Молодые люди влюблены друг в друга. Это каждый должен привнести, для того чтобы «верно построить мир образа». Ваши внутренние монологи надо начинать за кулисами. Тогда будет более точное стилистическое решение. Сейчас же весь этюд решается бытово, а не романтично.

Этюд по картине П. Федотова «Завтрак аристократа»

Надо раскрыть конфликт внешнего «фасона», который должен чувствоваться и в обстановке, и в манерах, и в бедности этого человека. Подумайте, как сделать так, чтобы все работало на точную и ясную схему содержания картины. Каково внутреннее содержание этого человека? Что лучше раскроет нищету аристократа? Какое нужно действие? У вас в этюде аристократ ругается и злится так, как это не может делать герой картин Федотова. Надо точнее раскрыть этот характер.

Что же касается исполнителя роли слуги, то он не понимает, что значит крепостной человек. Почитайте о крепостных, тогда и определите, как себя вести.

Этюд по картине «Прощание партизана»

В этюде все аморфно и сентиментально. Мужество, мужество и еще раз мужество — вот что должно быть в этюде. У вас основная тема этюда — как трудно бросить семью. Никуда такой партизан не уйдет, а если уйдет, то вернется.

Может ли так решаться эта картина? Конечно, нет. Эти минуты прощания полны внутренней энергии и собранности. Внешний ритм — деловой, люди держат себя в руках, тут никто не отдается пе­реживанию. Внутренний ритм — сердце выпрыгнуть хочет.

У вас весь этюд идет в замедленном темпе. Это один из штампов. Надо производить простые физические действия, а не священнодействовать. Нет внутреннего мира, нет определенного физического само-

85

чувствия. Весь ваш сентимент идет от названия — «прощание». Вместо

того, чтобы работать по существу, начинается страдание. м\*;

>П Этюд по картине И. Репина «Перед исповедью»

Каков замысел автора? Сидит на тюремной койке смертник. Это, прежде всего, означает совсем другой ритм жизни, чем у вас в этюде, другое физическое самочувствие. Человек решает: «Если бы я жил снова, я бы прожил свою жизнь так же». Всмотритесь внимательно в картину, в глаза смертника: «Не каюсь ни в одном шаге своем!» — говорит этот человек себе.

Совсем иначе выглядит на этой картине поп. Всегда надо помнить о законах контраста. Здесь двух фанатиков быть не может. Смертник нашел покой и в этом покое свою силу. А поп выполняет свою обязанность. У него за душой ничего нет, он сам не верит в то, о чем говорит. Крестится по привычке. Попу стыдно, глаза революционера обжигают его. Всмотритесь: поп уничтожен еще до прихода сюда. Ведь он в камере этого человека не в первый раз. И каждый раз его приход безрезультатен. Каждый раз он чувствует огромное внутреннее превосходство революционера, который не желает исповеди.

У вас в этюде революционер все время сидит. Я думаю, что вернее, выразительнее было бы, чтобы он ответил попу тем, что сел. Тогда это будет вызов, это будет протест, это будет финал.

Заключительная беседа

Все этапы программы по мастерству актера, пройденные с начала занятий, все исследования отдельных элементов, освоенные за учебный период первого года, по-существу, совершались ради создания правильного внутреннего сценического самочувствия. Если вы будете твердо знать границу подлинного искусства и органические законы творческой природы, вы сумеете разобраться в своих ошибках, а это значит, будете иметь возможность их исправлять.

В реальной жизни правильное самочувствие создается естественным путем, а на сцене оно вызывается психотехникой. И задача режиссера, в частности, заключается в том, чтобы помочь актеру перенести на подмостки то, что естественно в реальной жизни, что составляет органическую природу человека. И это самая трудная и важная задача в нашей профессии. «Система» восстанавливает законы творческой природы, нарушенные в силу условий работы на публике. «Система» —

86

это путеводитель при подходе к творчеству, но не самоцель. «Систему» нельзя играть. На сцене никакой «системы» нет, есть природа.

Когда мы говорим о верном сценическом самочувствии, то как условие его возникновения предполагаем покой. А между тем большего непокоя, чем театр, трудно себе представить. Мы создаем художественные произведения усилиями коллектива, организация которого требует, прежде всего, творческой дисциплины. Излишнее «опоэтизирование» работы театра — начало его смертельной болезни.

Создание творческой атмосферы в коллективе — это одна из основных задач режиссера. А начинать надо с себя. Каждый день режиссера, вся его воля должны быть направлены на то, чтобы воспитать прежде всего себя. Режиссер — это образец как в общественной, так и в творческой жизни. Само собой разумеется, что он должен быть человеком принципиальным. Актер не будет верить беспринципному режиссеру. Педагогический такт при работе с актерами не противоречит принципиальности. Дело в форме, в которую облекает режиссер свою критику. Форма может и должна быть разной.

Режиссер всегда должен служить образцом и в области этики, и в области морали. Нельзя со сцены говорить о высоких идеалах, а в жизни вести себя недостойно. Театр надо охранять от всякой «сквер­ны»: в театр нельзя входить «с грязью на ногах».

Создание творческой атмосферы невозможно, если эта труднейшая необходимость не становится обязанностью всего творческого коллектива. Даже один эгоист, дезорганизатор может выбить целый коллектив из творческой атмосферы. Для такого себялюба вопросы идейности, душевности, сердечности нашего искусства — лишь высокие, красивые слова. Цинизм — это удел ремесла. Такой ремесленник рассматривает искусство как заработок, как средство получения наград и т. д. Разве может быть для эгоиста близок лозунг нашего искусства «Не могу молчать»! Может ли эгоист хотя бы понять (я уже не говорю — прожить), прочувствовать пушкинское «над вымыслом слезами обольюсь»? Может ли он понять Островского, сказавшего однажды: «Сегодня встал очень рано, вышел на Муравьевку, глянул — и прослезился»? Где есть хотя бы микробы скепсиса, там не может быть настоящего искусства. Скепсис — это переходная форма к цинизму. Тот, кто к страданиям, горю и радостям не может отнестись по-человечески, тот, кому все безразлично, не может сочувствовать и вымышленным людям, и событиям в любой пьесе. Поэтому необходимо

87

жестоко бороться с равнодушными людьми в театре. Такие люди — гибель для искусства, они вредны, как ржавчина.

Художественный театр стал лучшим театром мира потому, что его художественное лицо, его эстетика вырабатывались наравне с этикой. С самого начала, с момента его создания для его руководителей вопросы этики стояли наряду с творческими вопросами. Несмотря на громадную занятость, К. С. Станиславский мог оставаться после репетиции и часами беседовать с каким-нибудь совсем молодым сотрудником, хотя бы в какой-нибудь мелочи нарушившим строгий распорядок театра. Так, изо дня в день, строилась творческая атмосфера. Создатели театра были взыскательны и принципиальны во всем, вплоть до мелочей быта, одежды и т. д. Поступив во МХАТ, я был поражен тем, что ко мне в уборную явился парикмахер и, обмерив мою голову, объявил, что мне будут делать новые парики для участия в массовых сценах. Я узнал, что мне шьют костюмы и обувь. Естественно, что все это необычайно волновало, подтягивало, заставляло любить театр, рождало желание отдать ему все свои силы. Была создана такая атмосфера, в которой всякое проявление несерьезности, бескультурья встречалось в штыки. Каждый старался быть лучше в самом хорошем смысле этого слова, оставляя все мелкое и грязное за стенами театра.

Актеры Художественного театра бережно хранили и укрепляли эту атмосферу. Все они были высококультурными, благородными и доброжелательными людьми. Я помню, как ко мне в буфете театра подошел В. И. Качалов. «Вы, кажется, новый сотрудник? Будем знакомы. Качалов». Через много лет я спросил Василия Ивановича, что побудило его тогда подойти к незнакомому молодому актеру. Он ответил: «Я вспомнил, как сам в первый раз пришел во МХАТ. Захотелось подбодрить, сделать так, чтобы вы не чувствовали себя одиноким». Вот какие люди были в этом театре! Вот какие высокие начала человечности, этики, внимания были воспитаны в них великими учителями Ста­ниславским и Немировичем-Данченко!

И всегда надо помнить и понимать, что творческая атмосфера — вещь тончайшая. Это «пыльца на крыльях бабочки». Снять ее ничего не стоит, а вновь обрести почти невозможно. Борьба за творческую атмосферу — это борьба за искусство. С этой борьбы и начинается творческое лицо каждого театра.

Понятно? На первых трех курсах всегда все понятно. А когда кончите институт, окажется, что ничего не понятно.

И. С. Анисимова-Вульф

ПЕДАГОГ И СТУДЕНТ

Для того чтобы подготовить достойное молодое поколение, надо воспитать в студенте сознание ответственности и уверенность в том, что большие задачи ему по плечу. Чувство ответственности, соединенное с верой в свои силы, может возникнуть и развиваться только в том случае, если с первых своих шагов студенты увидят в педагогике не снисходительно-менторское, а внимательное, доверчивое, серьезное отношение к своим творческим замыслам.

Уважение и доверие — эти принципы театральной педагогики завещаны Станиславским. «Учитель, вносящий страх и трепет в студию, вместо обаяния и радости, не должен в ней учить... Мужество с обеих сторон. Взаимное уважение и доверие к чести друг друга никогда не могут поставить учителя и ученика в положение конфликта...», — указывал Константин Сергеевич.

К. С. Станиславский служит для нас великим примером педагога во всем огромном значении этого слова. В отношении к молодому, неокрепшему сознанию своих учеников он всегда был на высоте тре­бований, которые можно предъявить к педагогу-воспитателю.

Станиславский говорил: «В искусстве можно только увлекать и любить, в нем нет приказания».

В нашей практике забвение этих простых вещей часто происходит от недооценки их принципиального значения. Педагог порой строит отношения со студентами на утверждении своего авторитета путем приказов, он подавляет молодую волю, внушая почтительную боязнь. И достигаются определенные результаты: внешняя дисциплина, тишина на занятиях, точное выполнение заданий — репутация строгого и взыскательного педагога. Но при этом... Но при этом те­ряется главное — воспитывая дисциплинированных учеников, педагог не поведет их дальше ученичества в дурном смысле слова, не подготовит их к самостоятельному мышлению, не укрепит в них веры в свои силы.

Молодость обладает огромными нерастраченными возможностями. Творческая молодость не должна иссякать с годами, не должна идти на убыль вместе с молодостью физической. Педагог должен любить в студентах молодую силу, должен научить, как сберечь ее и развивать.

Молодые приходят учиться с прекрасным ощущением «все могу», с верой в себя, в огромные перспективы. Но если по окончании вуза эта вера тускнеет, перспективы суживаются до конкретного желания «устроиться получше», то часто причиной бывают неправильно построенные отношения между педагогом и студентом. Ученик привык бояться, привык слепо доверять авторитету, привык думать, что он ничего не умеет и не знает. На каждом шагу разбивалась его вера в себя, его ощущение «все могу».

Если же с первых шагов он видит со стороны педагога доверие, уважение к его мыслям, творческим поискам, чувствует отношение к себе как к личности, он сбережет веру в себя, свою молодую силу.

Мне вспоминаются мои школьные годы в Художественном театре.

В 1924 году был объявлен прием в школу Художественного театра. Конкурс проводил сам Станиславский. С неослабным вниманием слушал он экзаменующихся, присматривался к каждому проходящему перед ним человеку, выбирал с громадной ответственностью. И сразу мы, те, кто оказались потом принятыми, ощутили его чуткое внимание. Он подозвал к себе некоторых из нас, расспрашивал, где кто учился, чем интересуется, почему стремятся на сцену. Он интересовался на­шими вкусами в области литературы, театра. И, несмотря на нашу предельную молодость и робость, несмотря на преклонение и страх перед этим громадный человеком, смотревшим на нас своими при­стальными глазами, мы вдруг почувствовали себя с ним свободно и смело, и хотелось говорить с ним без конца. Первую беседу провел с нами Константин Сергеевич в присутствии нашего педагога. Он рассказывал нам о театре, о задачах, которые он ставит перед нашими педагогами, перед самим собой и перед нами. Сказал, что мечтает давно о таких молодых актерах, которые, приобретая профессиональные1 -| знания, сохранили бы молодость и чистоту отношения к театру. Ста- ► ниславский всегда горячо желал встретить в молодежи настоящее отношение к искусству, сберечь и воспитать в ней любовь к театру, не подмененную любовью к себе самим.

В первой же беседе Константин Сергеевич коснулся мелочей нашего поведения, учил, как мы должны вести себя по отношению к нашим старшим по театру товарищам, не только актерам, но рабочим сцены, билетерам, костюмерам.

В своем конкретном методе воспитания, в общении с учениками Станиславский руководствовался принципиальными требованиями к самому себе, к своему долгу педагога. Мне кажется, что каждый из нас должен просмотреть свой прошлый опыт, проверить свой педагогический метод, решить, верно ли строятся этические отношения со студентами, сверяясь с требованиями Станиславского:

а) не утверждаю ли я себя вместо заботы о студенте,

б) не увлекаюсь ли я сегодняшними, ближайшими результатами, как с точки зрения профессиональной (зачеты, экзамены), так и с точки зрения морально-этической (внешняя дисциплина), вместо постоянной заботы о будущем студента, о предстоящей ему в жизни роли; умею ли я вызвать в студенте сознание ответственности не только с позиций дисциплинарных (конечно, совершенно обязательных), но и с позиций стоящих перед ним задач, а отсюда глубокое понимание и уважение к требованиям педагога.

Педагог должен создать такую атмосферу занятий, чтобы процесс получения студентом знаний (а ведь в театральной педагогике это всегда творческий процесс) становился как бы процессом взаимного обогащения студента и педагога. Не боясь уронить свой авторитет, педагог может внушить студентам мысль, что они как бы учатся вместе, открывая друг в друге и в самих себе интереснейшие качества, а в творческой работе — новые пути. Тогда ученичество в сознании студента перестанет быть временным состоянием, а приобретет то огромное и прекрасное значение, которое вкладывал в него Станиславский. Студенческие годы не только необходимый этап для приобретения мастер­ства, а зарядка к великому будущему — ученичеству. Только так студент сможет понять, что ученичество, то есть познание и развитие — это высшее и постоянное состояние подлинного пребывания в искусстве. Создать такое отношение к занятиям нельзя ни через страх, ни через ложно понимаемый авторитет педагога.

Этому учились мы в школе Художественного театра у Станиславского.

Помимо горячей жажды знаний, желания стать достойными учениками школы, у нас была еще мечта, чтобы Константин Сергеевич знал о нашей увлеченности, знал о том, что не ошибся, приняв нас под свою опеку. И, оказывается, он знал все. Он по два-три раза в неделю вызывал наших педагогов, расспрашивал, следил за нашей работой. Часто во время уроков вдруг появлялся Константин Сергеевич, тихонько садился в углу и смотрел. Это бывало и на уроках системы, и на уроках дикции, голоса, ритмики. Он сидит, а мы с громко стучащим сердцем продолжаем наши упражнения. И вдруг замечаем, что он не смотрит на нас, а темпераментно вместе в нами делает лицевую гимнастику или упражнение на освобождение мышц. А после урока он остается — мы садимся вокруг него, и он расспрашивает, понимаем ли мы смысл того, что делаем.

Самые счастливые и страшные дни — это были дни показа наших работ Константину Сергеевичу. Он просматривал и проверял нас по всем предметам. Причем он каждому из нас высказывал то, что определяло в данный момент наши недостатки и достоинства, что должно было стать руководством на будущее.

А как он смотрел наши показы! Ученица робко и неумело читает какой-нибудь монолог или делает этюд. Константин Сергеевич переживает все так, будто смотрит увлекательнейший спектакль — хохо­чет, грустит вместе с исполнителем, всем своим существом помогает ученику жить тем, что он делает. После такого изумительного восприятия мы с радостной улыбкой подлетали к Константину Сергеевичу, а он подвергал нас суровой критике. Иногда он говорил: «Все, что вы делали, было ужасно...» Но я не помню, чтобы мы уходили с этих показов с отчаянием в душе. Критикуя и объясняя, он нас, молодых, всегда старался подбодрить, не убить в нас молодую веру в себя.

Занятий по системе сам Станиславский с нашим курсом не проводил. Но он устраивал у себя в Леонтьевском переулке или в помещении Художественного театра лекции для всей школы МХАТа, а также для работников Оперной студии. Эти лекции проводились два раза в месяц. Константин Сергеевич рассказывал о системе, о ее значении, смысле, предлагал актерам и старшим ученикам делать этюды. Мы безумно боялись, вдруг и нас вызовут с этюдами. Но, очевидно, поняв наш страх, Константин Сергеевич не заставлял нас показывать упражнения, а только спрашивал каждого: «Вы все поняли? Могли бы повторить? Вот, пожалуйста, занимайтесь так сами и с вашими учителями». И мы действительно работали много, по 10-12 часов ежедневно.

Станиславский всегда, во всех своих высказываниях, подчеркивал необходимость ежедневного тренажа, разработки внешней и внутренней техники. С горечью он говорил, что в противоположность музыканту, танцору, певцу артисты драматического театра не умеют или не считают нужным так организовать свое время, чтобы в режим дня включалась домашняя работа над усовершенствованием своего мастерства.

Станиславский рекомендовал нам делать упражнения на развитие дыхания — минуты 3, дикционные упражнения — 3-5 минут, голосовые — 5 минут, а затем упражнения на элементы внутренней техники: с воображаемыми предметами, на отношение к предмету, на выстраивание схемы действий в различных предлагаемых обстоятельствах, диктующих разные ритмы, совершение действий от имени действующего лица-роли, которую упражняющийся сегодня репетирует или играет вечером. Он говорил, что весь комплекс этих упражнений надо делать утром как физкультурную зарядку, как обязательный ежедневный тренаж и студента, и актера.

Для современных актеров работа на репетициях и спектаклях, самостоятельная работа над ролью, изучение материалов, повышение идейного и культурного уровня остается осознанной творческой необходимостью. Но ежедневная тренировка, работа над внешней и внутренней техникой почти отсутствует как в практике отдельных актеров, так и в методиках наших институтов театрального искусства: в режим дня студентов не входит как обязательная эта часть работы. В самостоятельную подготовку заданий педагога, особенно на I курсе, входят необходимые упражнения на разработку внутренней и внешней техники. Но эти упражнения не становятся предметом ежедневной работы. На следующих курсах они отходят на второй план, а к концу пребывания студента в институте и вовсе забываются.

Необходимо выработать комплекс упражнений для самостоятельной работы (тренажа) и с I курса до последних дней обучения проводить систематическую (хотя бы раз в месяц) проверку выполне­ния студентами этого задания. Студенты, чувствуя требовательность педагога, практически поймут необходимость домашней работы, а постоянный контроль создает привычку, которая сохранится на всю жизнь.

Ежедневный тренаж — одна из форм практической борьбы против самоуспокоенности, об опасности которой говорил Станиславский. Никогда не останавливаться на достигнутом, всегда помнить, что неисчерпаемы возможности познания и развития — этот завет мы должны донести до сознания студента. Сам Константин Сергеевич даже в пожилые годы продолжал ежедневный актерский тренаж, считая, что он необходим не только актеру, но и режиссеру.

Очень важно, чтобы студенты понимали, что перед ними и педагогом стоят одинаковые цели, что эти цели их роднят. Студенты должны усвоить, что дело их воспитания находится не только в руках педагогов, но в той же мере зависит и от них самих. Сознание общности интересов педагога и студентов никогда не позволит возникнуть легкому отношению к труду. Кроме того, чрезвычайно важно, чтобы педагог в своей практической работе умел постепенно ставить все более трудные задачи. С каждым днем должна повышаться требовательность педагога к студенту, как в смысле творческом, так и этическом. Если эта требовательность опирается на взаимное уважение и доверие, она будет не тягостна, а радостна и увлекательна. Студент начнет сам ставить перед собой, своими товарищами и педагогом все более сложные задачи.

Мне вспоминается случай из моей педагогической практики.

В 1938 году меня, имевшую небольшой стаж работы в театральных школах, пригласили в качестве педагога мастерства актера на режиссерский факультет Государственного института кинематографии на курс С. И. Эйзенштейна. Ни имя, ни авторитет, ни ссылка на опыт работы не могли внушить студентам доверия ко мне. Мой молодой возраст был тоже против меня. Я поделилась своими тревогами с С. И. Эйзенштейном. Он сначала с юмором отнесся к моему беспокойству, посоветовал сразу прикрикнуть на студентов, сделать вид, что мне 50 лет и что я всю жизнь воспитывала «кинематографические кадры». А потом серьезно предложил представить меня студентам и своим авторитетом помочь мне, чтобы студенты, в силу уважения к нему, стали уважать и нового педагога. Но я отказалась от этого, на первый взгляд, облегчающего мое положение предложения Эйзенштейна. На первое занятие я явилась одна.

Курс был трудный. Большинство студентов имели чаплинские усики. Фотоаппараты и огромный запас самоуверенности. Дело осложнялось тем, что в первый момент они приняли меня за студентку. Когда я заняла преподавательское место, то сразу почувствовала волну недоверия, даже иронии. В аудитории было шумно. Я понимала, что слова мои не достигнут цели. Меня охватило желание последовать шутливому совету Эйзенштейна — прикрикнуть на них, этих самоуверенных и жестоких юнцов, пригрозить, что пожалуюсь руководителю курса. Но тут же я поняла, что, может быть, добьюсь тишины, внешнего внимания и в то же время обнаружу свою слабость и беспомощность.

И я вместо окрика очень дружески стала говорить о не исследованных еще возможностях преподавания мастерства актера на режиссерском факультете ГИКа, о собственной неопытности в этом деле, о моем желании вместе с ними учиться, о моей надежде рассказать им все, что я знаю о великом человеке, моем учителе К.С.Станиславском, о необходимости изучения законов органической природы актера для будущих режиссеров кино. Я поставила перед ними и перед собой задачу — снять бытовавший в театральных кругах упрек большинству режиссеров кино в неумении работать с актером. Дальше мы говорили, уже вместе, об ответственности режиссера кино перед миллионным зрителем, о необходимости огромных знаний для человека, который будет работать в этом самом массовом из искусств. Я почувствовала, что меня слушают, что установилась атмосфера доверия. Самому придирчивому педагогу невозможно было бы в последующие занятия пожаловаться на дисциплину, работоспособность и увлеченность курса.

Этот эпизод привел меня к выводу: если суметь увлечь студентов конкретной задачей, отвечающей их внутренним намерениям, наметить путь дальнейшего развития, связать задачи их повседневной работы с перспективами будущего, можно, несомненно, рассчитывать на творческое доверие. И в сознании общности задач, объединяющих педагога и студентов, — залог укрепления доверия.

Уважение и доверие к студенту должно проявляться и в повседневных мелочах. Обращение на «ты», как будто вполне естественное благодаря разнице лет, неверно, так как не соответствует характеру отношений и вплоть до V курса как бы утверждает в звании «мальчиков» и «девочек» людей, которым, сохраняя юность, надо приобретать зрелость. Кроме того, это приучает к фамильярности, перенесение которой студентами в дальнейшую жизнь не соответствует этическим принципам советского театра.

Надо, чтобы студент чувствовал, что с ним разговаривают не как с юнцом, а как с художником, пусть пока еще не сформировавшимся. Звание художника обязывает к уважительному отношению, а стало быть, накладывает определенные обязательства на поведение.

Вопросы этики, вопросы воспитания приобретают особое значение для педагогов и студентов режиссерского факультета. Профессия режиссера требует от человека, избравшего ее, особых качеств не только в смысле объема знаний, режиссерских умений, мастерства, но и в смысле личных свойств его человеческой индивидуальности. Режиссер обязан быть примером, образцом для всего коллектива театра, в котором он работает. Режиссер всегда руководитель коллектива, в первую очередь той группы актеров, с которой он ставит спектакль. Но воспитание качеств руководителя творческого коллектива — вопрос сложный, заслуживающий специального анализа. Эти качества вырабатываются постепенно, в практике работы режиссера в театре, и потому окончательно оформляются обычно к периоду человеческой и режиссерской зрелости, когда и возраст помогает творческому авторитету режиссера. Молодые годы — самые трудные для завоевания авторитета, без которого режиссеру невозможно осуществить спектакль, реализовать свои профессиональные умения. Необходимо наличие сознательно воспитанных качеств руководителя.

Мы, педагоги, выпуская из стен молодых режиссеров, не имеем права предоставлять им возможность «учиться на своих ошибках», постепенно приобретая в практике необходимые для режиссера человеческие свойства. Профессия режиссера требует особой выдержки, чувства самоконтроля, огромного педагогического такта, воли, ни в коем случае не переходящей в деспотизм, внимания к людям, подлинной внешней и внутренней дисциплины, доброжелательности, неутомимости, принципиальности и честности.

Молодой режиссер, придя в театр ставить свой первый спектакль, при самых благоприятных условиях оказывается под обстрелом пристальных актерских глаз. У актеров, естественно, возникают вопросы: сумеет ли молодой режиссер по-настоящему понять пьесу, раскрыть ее глубину, идейное содержание, выявить содержание через сценическое решение, подчинить своему замыслу отдельные компоненты спектакля, объединить различные актерские устремления, то есть создать целостное произведение искусства. На определенный отрезок времени актеры как бы вверяют судьбу театра и свои личные судьбы молодому, неопытному режиссеру, только что пришедшему к ним из вуза.

Конечно, решающим моментом в данном случае является сам процесс работы. Репетиции глубокие, увлекательные приносят режиссеру настоящее и прочное признание. Но чтобы правильно и инте­ресно организовать творческий процесс, режиссер должен верно построить свои отношения с коллективом. Неправильное поведение на репетициях или во время перерывов, в часы отдыха, может сразу разрушить доверие, которое всегда есть у актеров к режиссеру.

Мне пришлось быть свидетельницей весьма показательного случая с одним молодым режиссером, нашим учеником. Это был, безусловно, способный человек, обладающий большим личным обаянием. После окончания института и постановки дипломного спектакля, заслужившего оценку «отлично», он попал в один из крупных московских театров. То, что уже было известно о нем (успехи в ГИТИСе, постановка дипломного спектакля, высокое мнение о нем художественного руководителя курса, молодость и обаяние), — все располагало в его пользу и заставляло актеров верить в плодотворность предстоящей совместной деятельности.

В первые дни своего пребывания в театре молодой режиссер получил работу — сначала ассистентскую при главном режиссере, ставящем спектакль, затем была намечена и его самостоятельная постановка. Ассистентство давало возможность познакомиться ближе с жизнью театра, начиная от актеров и кончая работой цехов. Иначе говоря, режиссер попал в самые благоприятные условия.

Вначале молодой режиссер не вызывал нареканий с точки зрения профессиональных знаний, ни упреков в творческой неопытности или организационной беспомощности. Все началось с еле заметных мелочей. Возникли слишком фамильярные отношения с молодыми актерами, панибратское «тыканье» друг другу, появились уменьшительно небрежные имена — «Ванька», «Петька», заискивание перед именитыми актерами, болтовня в коридорах, в буфете во время перерывов или на дежурстве во время вечерних спектаклей. То есть сложилось мещан-ско-бытовое поведение, которого не терпит театр, обывательский облик, которого не прощают актеры режиссеру. «Симпатичный парень», — говорят они в таких случаях, но, сами того не замечая, перестают уважать этого «парня». Затем начались пятиминутные опоздания на репетиции, недостаточная подтянутость в манере ведения репетиций, небрежность даже в одежде, неровность в отношениях с товарищами — то слишком фамильярная дружественность, то резкий тон, граничащий с окриком. Мелочи накапливались, и незаметно молодой режиссер создал для себя условия, прямо противоположные тем, в которые он попал, придя в театр. Стало складываться мнение, что он лодырь, «балаболка», человек безответственный.

Пытаясь помочь своему ученику, я много раз говорила с ним, указывала на его ошибки. Он как будто соглашался, но ничего изменить не смог. Главное было упущено раньше.

К моменту начала работы над самостоятельной постановкой доверие к молодому режиссеру было подорвано окончательно. Не удалось ему выправить положение и в процессе репетиций. Атмосфера во время работы стала нервной, судорожной. Отдельные удачные репетиции тонули в организационной расхлябанности, творческой несобранности. Актеры не доверяли режиссеру, тяготились своим недоверием, но не могли его преодолеть. Спектакль пришлось спасать общими усилиями коллектива театра. Выпуск поручили опытному режиссеру. Создалось положение, когда дальнейшее пребывание молодого режиссера в театре становилось нецелесообразным и даже вредным.

Этот горький урок не только для молодых специалистов, но и для нас, педагогов.

Весь учебный процесс должен быть пронизан проблемами этики, каждое простейшее упражнение, отрывок, работа над спектаклем должны быть практическим воспитанием качеств режиссера, качеств руководителя. Конфликты, возникающие порой между студентом, выполняющим режиссерскую функцию, и его товарищами, выполняющими в конкретном этюде или отрывке роли актеров, должны стать назидательным примером для воспитания режиссера. Частная ошибка, не­правильность в поведении даже вне стен института должны вызывать строгое осуждение курса, так как они совершены студентом, готовящим себя к деятельности, вызывающей уважение и желание следовать ей как образцу. С первых дней учебы должна начинаться эта воспитательная работа.

Станиславский говорил, что художник «обязан и в жизни быть носителем и проводником прекрасного. В противном случае он одной рукой будет творить, а другой — разрушать создаваемое. Поймите это с первых лет вашего служения искусству и готовьтесь к этой миссии, — подчеркивал великий режиссер. — Вырабатывайте в себе необходимую выдержку, этику и дисциплину общественного деятеля, несущего в мир прекрасное, возвышенное и благородное».

И опять невольно вспоминается, как сам Станиславский умел не только декларировать свои принципы, но и воплощать их на практике в самых как будто незначительных моментах жизни театра. Вспоминается, как часто вызывал Константин Сергеевич нас, учеников I и II курсов, не только для бесед об искусстве, но и для разговоров о нашей повседневной жизни вне театра. Он интересовался всем — бытовыми мелочами нашей жизни, здоровьем, режимом дня, нашими друзьями, родными. Ощущая пристальное внимание Константина Сергеевича, мы начинали чувствовать огромную ответственность и уже невольно подчиняли наши молодые интересы тем требованиям, которые нам предъявлялись.

Так умел Станиславский, несмотря на огромную занятость, проводить на деле свои принципы этического воспитания молодого поколения.

Актерскую и режиссерскую этику Константин Сергеевич тесно связывал с профессиональными, производственными качествами. Он говорил, что самый тяжелый камень преткновения для творчества артиста —это склонность так направлять свое внимание, чтобы всегда видеть в соседях плохое, выпирающие недостатки, а не скрытое в них прекрасное. Это вообще свойство мало способных и мало развитых художественно натур — всюду видеть плохое, всюду видеть преследование и интриги, а на самом деле не иметь в себе достаточно развитых сил прекрасного, чтобы повсюду различать и вбирать его в себя. Надо воспитать, вызвать в студентах волю к осуществлению этой задачи — видеть и любить прекрасное и беспощадно ненавидеть все мелкое, узколичное.

Связь с жизнью должна стать решающим моментом воспитания морального облика студента. «Надо увидеть жизнь глазами специалиста», — говорил Алексей Дмитриевич Попов. Это на первый взгляд простое требование имеет огромное значение для развития нашего искусства. Умение видеть и воспринимать жизнь надо воспитывать с первых дней учебы. Отбор существенного среди жизненных наблюдений, видение прекрасного, нового, имеющего тенденцию развития, дается нелегко. Как часто студенты приносят на урок из запаса своих жизненных впечатлений мелкое, случайное и оправдывают скудость своего воображения ссылками на то, что так оно и было в жизни. Долг педагога — направить внимание студентов на глубокое восприятие жизни, помочь им разобраться в живой действительности, прийти через понимание исторического прошлого к отбору достоверного и существенного в настоящем и предвидению будущего, то есть прийти к созданию правды в искусстве.

Важным фактором воспитательной работы являются также этические нормы поведения студентов друг с другом. Если чувство ответственности, осознание предстоящей роли в жизни стали главным со­держанием жизни курса, они определят также этические нормы поведения студентов, их моральный облик, их взаимоотношения.

А каким должно быть отношение педагога ко всей группе вверенных ему студентов? Совершенно ровным, без всякого предпочтения одних студентов другим? На первый взгляд, такое ровное отношение является самым правильным. Но, думается, оно неверно. Практически такое отношение может быть продиктовано только равнодушием педагога, которого не должно существовать в нашем деле. Следовательно, ровность опять-таки будет педагогическим приемом, видимостью, за которой скроется истинное отношение. И даже в том случае, если истинное отношение не будет разгадано, такая видимость создаст препятствие к взаимному доверию. Студенты не поверят тому, что педагог — человек горячего сердца, отдающий мысли, силы, всю жизнь воспитанию молодежи, — отпускает свое отношение аптекарски точно, по равным долям каждому. Не поверят, а следовательно, и не поймут. Но если студенты увидят, что симпатии педагога распределяются в зависимости от качества их работы, от степени сознательности, от поведения, любовь педагога будет стимулировать желание завоевать эту любовь.

Уважение, доверие, высокая требовательность могут осуществляться только в том случае, если отношения между педагогом и студентами основаны на принципе полной откровенности и правдивости.

Как часто мы из ложно понимаемой педагогичности говорим студентам не то, что о них думаем. Порой мы боимся похвалить работу талантливого человека, дабы он не «зазнался», а то смягчаем суровую оценку, жалея студента. И в том, и в другом случае это приносит непоправимый вред. Осуществляя якобы «педагогический прием» в отношении отдельного студента, мы теряем доверие всех остальных. Такого рода «приемы» чрезвычайно быстро разгадьшаются студентами и теряют свой, хотя бы временный, смысл. Но одновременно они подрывают силу и веру в объективность всех будущих высказываний и оценок педагога. Если педагог, не боясь перехвалить, в одном случае вы­соко оценивает работу студента, конкретизируя разбор ее положительных качеств, а в другом сурово обнажает недостатки, его высказывания будут стимулировать работу студентов и пользоваться неограниченньш доверием.

Помню, как я однажды, передавая мнение кафедры, решила смягчить некоторые суровые оценки отдельных работ, а также снизить высокие отзывы о других студентах. Мне казалось это правильным, педагогичным. Однако через несколько дней мои студенты узнали подлинные, не смягченные оценки кафедры. Мне стоило большого труда вернуть доверие учеников к правде моих слов. И следующая беседа, происходившая после заседания кафедры, требовала от меня известного ^жества. Я признала перед студентами свою ошибку, ложно понятую педагогичность, попыталась сделать из этого вывод не только для себя, но и для них, вывод, который им должен был пригодиться для будущей практики.

Правдивость, откровенность, основанная на взаимном уважении, и правильно воспитанное отношение к критике — вот на что должны опираться педагогические приемы.

Надо научить студентов сознательно применять критику и самокритику в своей повседневной работе. Научить правильно слушать критику товарищей — самую резкую и жесткую, но справедливую. Слушать, отбросив самолюбие, уметь отобрать главное и ответить на критику не словами, а делами. Применяемый в нашей практике разбор проделанных упражнений, этюдов, репетиций — правильный путь к освоению студентами критического анализа. Правда, в том случае, если педагог внимательно следит за тем, чтобы замечания студентов не ограничивались поверхностными и вкусовыми оценками, а действительно превращались в глубокий анализ работы.

Вспоминается еще один случай из моей педагогической практики.

На уроке по мастерству актера студент II курса режиссерского факультета показывал педагогу и курсу самостоятельно подготовленный этюд на тему отрывка. Этюд был неудачный и подвергался спра­ведливой критике товарищей. Но среди этих критических выступлений было одно, которое заставило насторожиться. Говорил очень дисциплинированный, работоспособный, но несколько ограниченный в своих суждениях студент. Он выступил очень резко, с каким-то оттенком недоброжелательства. Критикуя нелогичность поведения в отрывке — этюде, он говорил об элементах анархичности в личности самого своего товарища, о его расчете на свою интуицию и дарование, о его внутренней недисциплинированности, индивидуализме, нежелании считаться с суждениями и советами однокурсников. Все эти соображения были во многом правильны, но произносились с неприязнью, с явным нежеланием видеть положительные стороны не только в этюде, но и в личности постановщика. Был в этом выступлении еще один еле уловимый оттенок: критикующий как бы противопоставлял себя, свои положительные качества неверному поведению критикуемого. Изредка взглядывая на педагога, он как бы оценивал, замечает ли педагог, какой он правильный и хороший студент.

Все это заставило дать слово автору этюда. В своем ответе он очень подробно разобрал выступления товарищей и по-деловому отнесся к их критическим замечаниям. Он выделил, что было рационально и могло помочь ему, признал ряд своих недостатков, с которыми он без помощи вряд ли сможет справиться. То, что было в выступлении товарища следствием личных недоразумений, он отнес к его пристрастности, считая, что это является результатом недостатков не только критикуемого, но и критика. Нисколько не оправдывая себя, он говорил о необходимости им обоим изжить свои недостатки. Отрадно было, что молодой человек сумел обобщить этот случай, вспомнил наши беседы на курсе о требованиях К. С. Станиславского к деятелям театра, о чистоте отношений, о принципиальности критики.

Возник большой серьезный разговор всего курса об этике, принципиальности, требовательности к себе. Мне пришлось объективно разобрать, обобщить и дать оценку высказываниям того и другого студента, показать связь между человеческими и творческими ошибками. Таким образом, исправление личных недостатков я поставила перед ними как цель, решающую их будущее, их право на деятельность режиссера.

На занятиях должна быть создана атмосфера здоровая, спокойная, доброжелательная. Однако желание педагога создать радостную, творческую атмосферу занятий, его желание не погасить веру молодого человека в свои возможности, а иногда и желание заслужить любовь своих учеников не должны привести к формированию у студентов легкого отношения к труду, к переоценке ими своих способностей. Но этого никогда не случится при воле и чуткости педагога. Если в сознание студента с первых дней его пребывания в институте будет заложена мысль об огромной ответственности его и его педагога как в годы учебы, так и в будущей практической работе. Важно воспитать в студенте чувство ответственности не только за себя, но и за других. «Думайте побольше о других и поменьше о себе», — говорил Станиславский.

Изучая наследие К. С. Станиславского, глубоко проникая в смысл теоретического и практического богатства, оставленного этим великим художником, мы должны познать и развить всю сумму проблем, которые ставил Станиславский перед деятелями советского театра. Прежде всего это вопросы этики, морального облика художника, воспитания молодых. Вне тесной взаимосвязи этих проблем Станиславский не мыслил возможности развития. Творческие проблемы всегда стояли у яего рядом с этическими — с вопросами отношения человека к искусству, народу, к Родине. Наш долг, долг педагогов, развивать и воплощать л жизнь эстетические и этические принципы К. С. Станиславского.

Б. Г. Голубовский

К ЧЕЛОВЕКУ ЧЕРЕЗ ЖИВОТНОЕ

Этюды — начало «совместной работы» актера с ассоциативным образным рядом представителей животного мира, одна из возможных ступеней, составных элементов пути к сценической образности, ведущей к основной цели театрального искусства — актерскому и режиссерскому перевоплощению.

Одно из важнейших качеств художника — умение обогащать свое творчество ассоциациями. Богатство ассоциаций, умение мгновенно вызывать в своем воображении примеры из жизни, произведений искусства — литературы, изобразительного искусства, музыки — сходные ситуации, образы, черты выразительности, по мнению многих художников, является первым признаком одаренности, таланта.

В данной работе внимание сосредоточено на ассоциациях вне близкого нам человеческого общества. Можно говорить о природе, вдохновляющей художника: в образном восприятии природы открывается необозримое пространство для фантазии. Метафорическое мышление актера, оказывается, может действовать не только в воплощении живых образов, но и «мертвой» фактуры, одушевляя ее, делая действенной участницей творческого акта. Крупнейший актер французского театра и кино Жан Луи Барро играл... океан, пропускал волны, бушующую стихию через свое тело. Евгений Лебедев показывал дерево с живыми, разговаривающими ветвями — руками. В фильме Диснея «Бэмби» очеловечены два осенних багряно-желтых листочка, рассказывающие о своей тревоге, ведь их осталось только двое на оголенной ветке, жестокий ветер пытается сорвать их, и они тянутся друг к другу, понимая неизбежность разлуки. Но эта тема иного обсуждения.

Сколько писателей — от великих мастеров до ремесленников — изображали животных, сопрягая их с человеком. Сборники таких произведений часто назывались «Друзья человека». Так и мне хотелось бы назвать свои заметки, немного локализовав тему, — «Друзья артиста». Существует поговорка: «собака — лучший друг человека». У актера дело обстоит иначе: его друзьями и неоценимыми помощниками могут быть все животные, даже самые неприятные, вроде ползучих гадов и шакалов. Самый глупый осел (по расхожим представлениям о его «характере») оказывается символом определенного человеческого качества — «глуп, упрям как осел!» — и определит направление работы актера по образному решению роли через пластику, концентрацию «зерна» характера.

Для изображения животного вовсе не нужно надевать шкуру или маску, становиться на четвереньки, — натуралистическое сходство убивает ассоциативную образность. Пластически изображая животно­го, актер раскрывает человеческий характер. Этюды на наблюдение за животным миром — один из вернейших способов разбудить фантазию, наблюдательность, раскрепостить тело, развивать импровиза-циошюсть.

Рассказывая о животных, человек отмечает свое сходство с ними: трусость зайца, коварство лисы, силу буйвола, вкрадчивую опасность пантеры, величественность и уверенность в себе льва. Сова — мудра, мышка — изворотлива, шакал — подл и т. д. В образах животных сконцентрирован опыт общения человека с природой, с себе подобными, использованы признаки — знаки характеров для обозначения ситуации, столкновения интересов, морального вывода. Уже само упоминание конкретного животного определяет сосредоточенность типичных черт его «характера», направленность стремлений, темперамент.

Самое важное в таких этюдах то, что это первая встреча с образом. Обычно этюды, самостоятельно подготовленные студентами, основаны на не очень богатом жизненном опыте (хотя, как я уже говорил, за последнее время темы этюдов стали гораздо шире и острее) — встречи выпускников школы, бытовые обстоятельства, дружеские отношения. Попытки создания этюдов на литературный сюжет на первом курсе в большинстве случаев приводят к достаточно штампованным ситуациям и поэтому не поощряются ни педагогами, ни самими студентами.

Задача первого курса — «идти от себя»: как поставить себя в данные жизненные ситуации, условия, выразить себя через поступок, этюд. На следующем этапе, при переходе к этюдам на наблюдения за животными, студент сразу же сталкивается с необходимостью переключиться, перестроиться внутренне и внешне на выполнение своего первого образного задания: выразить характер, или, по крайней мере, его основную отличительную черту, характер, концентрированный в своей главной сути, в своем з е р н е. То, с чем будущий актер или режиссер в дальнейшем будет сталкиваться ежедневно, что составит существо его деятельности, к которой он стремится, — выявлению, выражению характера авторского героя — впервые предстает перед ним в таком этюде.

Существо любого действующего лица — его «зерно», требующее от исполнителя перевоплощения. Беда педагогики, ограничивающейся в поисках характера только «от себя», в том, что актер так и привыкает быть лишь самим собой, уходит в «безобразье», как говорил А. Д. Попов. Об этом писала крупнейший театральный педагог Мария Осиповна Кнебель в своем фундаментальном труде «Поэзия педагогики», определившем развитие процесса воспитания актера и режиссера на многие годы вперед. Читатели наверняка хорошо знакомы с книгой, и, тем не менее, должен привести слова, раскрывающие основную мысль этой работы: «Что такое «зерно»? Это самая суть человека, которая проявляется в манере восприятия мира, в манере мышления, поведения, взгляде (т. е. в единстве внутреннего и внешнего. — Б. Г.) ...Работу над «зерном» мы начинаем с наблюдения над животными. Их изучить проще, чем человека, и изобразить также несравненно проще. Изобразить — это я говорю условно. И в познании зверей мы твердо придерживаемся цели влезть в шкуру избранного зверя, чтобы изнутри управлять поворотом его головы или движением лап. И все же элемент игры здесь есть. Это такая игра, которую мы наблюдаем у детей, которые твердо верят в то, что они зайцы или медведи. Эта вера, наивность, детскость должны сопутствовать нам в течение всей нашей жизни. В этюдах на зверей проявляется наблюдательность, юмор, способность к детской вере»[34]. Далее Кнебель упоминает о важнейших моментах — развитии зрительной памяти, необходимости отвечать на вопросы — сразу же толкающих к активному действию: «...как зверь двигается, смотрит, ест, как реагирует на шумы, звуки, как общается «со своими» и как относится к людям»...

Интересно отметить: когда великий кинорежиссер С. Эйзенштейн в 30-е годы создавал Киноакадемию (ему удалось организовать лишь Высшие курсы режиссуры), то пригласил вести работу с актерами М. Н. Кедрова. На курсах учились уже достаточно известные режиссеры, такие как А. Столпер, Я. Фрид, Ф. Филиппов и другие, но Кедров прежде всего заставил их делать... этюды на наблюдения за животными. Александр Столпер (создатель фильмов «Парень из нашего города», «Живые и мертвые») рассказывал мне, с каким азартом и неподдельным увлечением, с какой детской верой они, взрослые люди, закаленные в киносражениях, разыгрывали сценки в зоопарке. И им нужно было такое упражнение! Эйзенштейн на просмотрах весело хохотал и один раз вместе с Вс. Пудовкиным подсел к Столперу в «клетку» и начал рычать на Кедрова. Юмор — неоценимое качество художника!

Этюд о животных прежде всего дает раскованность индивидуальности студента, выражающейся в беспредельной вере в свое существование в иных измерениях, в иной действительности, с иными взаимоотношениями. Интересное наблюдение: на тех курсах, где идет работа над этими упражнениями, всегда царит атмосфера веселья, дружбы, т. к. занятия дают радость творчества, раскованность, которую вносит азарт, увлеченность, дух непринужденного соревнования, без которого нельзя свободно творить. Творить нужно и можно только радостно.

Философия этюдов глубже, чем простое подражание физическим особенностям животных или прямолинейное информационное сообщение об определенных чертах их характеров. Студент в этюде начинает обобщенно понимать и выявлять физическую и психическую характеристику персонажа — живого существа — человека или животного, пытается перевоплощаться, прячась за яркую характерность животного, но не может уподобить себя свинье или льву — он должен найти способы выражения качеств животного через свое человеческое естество. Конечно, здесь присутствует момент преувеличения, подчер-кнутости, и он также помогает отойти от псевдоорганичности. Студент получает новые •предлагаемые обстоятельства для существования на сцене: например, передать трусость зайца, все время ожидающего нападения со стороны. Далее студенту следует овладеть манерой зайца уходить от опасности, путая следы. Как физически он будет это делать, пропустив пластику побега через психологический рисунок?

Велика мудрость и сила детской наивности и непосредственности, взирающей на мир глазами Холдена Колфилда или мальчика, сказавшего, что король гол. Сила естественного внутреннего влечения заложена в перевоплощении студента, актера в какого-либо представителя животного мира, только она может помочь присвоить общие черты в характере, поведении животного и человека. Как это ни парадоксально, но актеру часто легче войти в сложности психологического пове­дения Солёного или Городничего, чем сыграть бегемота или курицу. Почему? Да потому, что для изображения бегемота и курицы актеру нужна непосредственность, сконцентрированность мыслей, чувств и действия на чем-то одном, определенном и ясном, здесь требуется пластическая смелость и яркость. Оказывается, «сложность характера» легче спрятать под видом мнимой значительности и общей безликой органичности.

Есть некая доля снисходительного превосходства, с которым актер изображает своего «меньшего брата». Здесь на более высокой ступени действует брехтовское остранение, очуждение от образа — его осмысливание с позиций современного художника. Задача актера — не становиться животным, а отличаться от него, сознательно показывать необходимые для образа черты. Отличительным свойством человека является юмор, хотя ученый-естествовед Бергман утверждает, что юмор есть и у собак. Допустим. Но в таком случае нужно найти отличительные свойства этого юмора. В таком упражнении проявляется то вахтанговское положение об актере-мастере, стоящем над своим образом и оценивающем свою игру, наслаждающемся своим мастерством, которое вызывает столько споров и нареканий со стороны так называемых «последователей» системы. Сам Станиславский любил это упражнение за театральность, за то, что оно дает возможность совер­шенствовать мастерство актера.

Упражнение выявляет юмор — как определенные черты человеческого характера выражены в звере; доброту — в отношении к животному виден характер человека, умение быть добрым по отно­шению к «меньшему брату»; развивает способность владеть телом — умение бесстрашно направлять тело в любые пластические положения, подчинить его задумке, отказаться от удобного бытового пребывания, спокойного «почесывания»; обостряет внимание и реакцию — опасности, подстерегающие животное со всех сторон, обязывают его быть все время настороже, что передано в реакции тела.

Внимательное наблюдение за животным дает актеру представление о «природе» физической мизансцены тела», — как называл

Вл. И. Немирович-Данченко положение тела актера, выражающее его психофизическое состояние. Посмотрите, например, как лежит тигр, пантера, верблюд, крокодил, даже кошка. Тела отдыхающих животных абсолютно свободны от напряжения. Подготовка к прыжку, нападению или бегу заставляет животного мобилизовать тело только в необходимый последний момент. Свобода тела сочетается с мгновенной собранностью, переход от покоя к агрессии, активности — молниеносен. Разве знаменитые стойки «расслабленных» футболистов на поле или походка «великолепной семерки», которой подражала во всем мире молодежь 50-х годов, не заимствованы от раскованности хищника? Как актеру научиться этому? Упражнения дают студентам (а также актерам, прибегающим к таким ассоциациям) возможность контроля над телом — руками, ногами, туловищем, положением головы, движениями. То, на что не обращаешь внимания при «обыкновенной пластике», в данном случае выходит на первый план. Появляется ответственность перед зрителем за свое поведение, тело, голос.

Показывая животных, студенты часто уделяют внимание лишь внешним признакам и быстро проскакивают мимо сути: «Похож? Ну, идем дальше». Цель потеряна, забывается смысл ассоциации определенных человеческих качеств с поведением животного, так сказать, урок человеку. Чем похож зверь на человека или что у человека есть от зверя?

В животном нас интересуют гипертрофированные характерные черты (действует семиотическая знаковая система) — мы берем у животного не его психологические особенности, а знак чувства, «характера», поведения: «что ты окрысился?»; «до него мысль доходит долго, как до жирафа» и т. д. Почему мы говорим: «Он ведет себя как свинья»? Уверен, что у свиней есть свои индивидуальные черты, положительные качества, но свинья символизирует хамство, беспардонность, грязь. Необходимо не изображать внешние черты, а понять образную обобщающую суть, сконцент­рированную черту характера.

Жан Луи Барро вспоминает свою театральную юность, и прежде всего: «Я любил, когда Дюллен предлагал нам изображать животных. Мне нравилось наделять животных человеческими чертами и наоборот — обнажать животную сущность людей. Вот, например, этот старый чинуша в пыльном люстриновом пиджаке — на кого он похож: на ворону или на крысу? А чем не страусы из зоопарка те две дамы, которые без умолку болтают на Английском бульваре в Ницце? Постепенно в каждом из нас вырисовывались черты тех животных, на которых мы походили: там из крахмального воротника, обвязанного галстуком, выступает голова барана, там — лошадь; позади меня — лев, справа и слева — несколько кошек. Меня товарищи окрестили волком, а одна молоденькая женщина величала меня пумой... в ней самой было что-то кошачье...»[35].

Мне, будучи студентом ГИТИСа, довелось побывать на открытых уроках К. С. Станиславского, проводимых им в своей Студии, где ему помогал М. Н. Кедров. Константин Сергеевич говорил о любопытст-ве — одном из самых прекрасных человеческих качеств, движущих процессом познания. Необходимо, подчеркивал режиссер, изучать мир и, в особенности, мир животных, причем не только домашних, которых мы хорошо знаем. Он вспомнил «Синюю птицу», как интересно и трудно было репетировать сцены с животными: «Ах, какой был пес Лужского! Побольше было бы таких хороших людей!».

Знакомство с «характерами» и пластикой животных — один из верных путей к овладению характерностью, внутренней и внешней. Впоследствии я слышал от М. Н. Кедрова формулировку, что такие этюды являются гимнастикой для актера, после чего ему легче будет находить характер, «душу» человека. Вспоминаются в этом отношении этюды, показанные на курсах под руководством М. О. Кнебель, А. А. Гончарова, И. М. Туманова, Л. Е. Хейфеца, П. Н. Фоменко, О. Я. Ремеза, экзамены А. Д. Попова, Ю. А. Завадского — всех крупнейших мастеров театра, работавших в ГИТИСе.

Первые этюды, как правило, всегда чисто информационны: студент фиксирует похожесть, лишь внешнюю характерность животного. Настоящая работа начинается только после первых неудач. Впрочем, такие ошибки не следует считать неудачами — это естественный этап работы. Почти всегда собака — это только «гав-гав»; банальность образного мышления для начала не должна пугать ни педагога, ни студента. На данном этапе студент вырабатывает в себе способность к молниеносносному пластическому решению — умение сразу бросить тело в иную пластику.

Очень интересен опыт быстрых заданий, заставляющих учащегося переходить от курицы к крокодилу, от коня к попугаю и т. д. При выборе своего «прообраза» студент начинает наслаивать первые сведения, необходимые для действия в поведении, отличительных чертах характера. Попутно возникают вопросы: а как играть волка или медведя — все время на четвереньках или оставить этот признак без внимания? А как же тогда определить сущность образа? Ну как, например, изобразить птицу? Возникают вопросы, требующие практических ответов: общительна ли она, доверчива или осторожна, как ходит по земле — шагом или вприпрыжку, какой у нее взмах крыльев — частый, резкий или плавный, пронзительный ли голос, как, например, у цапли, или визгливый, каркает или щебечет эта птица, как ищет пищу, какова у нее реакция при приближении врага или просто незнакомого существа?

Затем наступает следующий этап в построении этюда: поиск возможности существования, жизни в зерне, в сюжете, взаимоотношениях, событиях, через которые выявляется характер. Педагог дает свои задания: «Сыграйте голодного орла». Это означает, что нужно разработать сюжет, линию поведения, — искать пищу, бороться за нее. Или такое задание: «Разъяренная пантера стремится вырваться из клетки». После исполнения идет разбор: «Это не пантера, это мышка». Присоединяется партнерша: «А почему они одинаково существуют? Неужели все время нужно только бросаться на решетку? Есть ли попытки найти какие-то новые пути для спасения? А как общаться со служителями, находящимися по «ту сторону»? Есть ли какая-нибудь опасность с их стороны?».

Студент действует, ставя перед собой задачи, которые важно решать сразу: «Как бы я себя повел, если бы у меня были когти, которые я должен сделать острыми; если бы я готовился к нападению на жертву; если бы я в первый раз должен был взмахнуть крыльями, чтобы взлететь в небо; если бы мне ползать было бы так же удобно, как ходить?» и т. д. Решение таких психологических и пластических проблем требует перестройки тела, другой, непривычной пластики, освоения новой логики поступков; такой переход к иному психофизическому самочувствию — еще один шаг к перевоплощению. Конечно, у исполнителя остается и своя, личная логика, физическая мизансцена тела. Нахождение точек соприкосновения, сходных черт с изображаемым животным — задача этюда.

«Я — шакал, я подстерегаю добычу, которая может остаться после более сильного хищника, я выжидаю момент, когда он отвернется, и нападу исподтишка.

НО

Я — индюк, я очень красив и важен, все вокруг меня — букашки, уродины, недостойные моего внимания, я так доволен собой, так надуваюсь, что могу и лопнуть.

Я — обезьяна, я, по строению тела, ближе всех других обитателей джунглей к человеку, собственно говоря, мы почти родственники, только я лучше его могу висеть на одной руке и долго-долго качаться на ветке; я могу долго смотреться в зеркало, чтобы увидеть сходство со своим родичем.

Я — заяц, я слабее многих обитателей леса, но не глупее их, я могу так запутать следы, что меня не настигает ни один охотник, уж очень хитро я петляю, что иногда сам запутываюсь».

Присвоение логики поведения животного требует фантазии, изучения особенностей будущего героя — эта работа кропотливая и интересная.

Коллективный этюд требует серьезного «сговора» исполнителей. Студенты должны условиться, как говорили старые актеры, «кто кому дядя». Предлагаемые обстоятельства должны быть оговорены заранее: время дня, место действия, взаимоотношения, опасности, подстерегающие на каждом шагу. Нужно решить, вводить ли в этюд людей: пастуха, служителей зоопарка, посетителей, дрессировщика и т. д. Пример такого этюда: «Голодный волк отбивается от стаи собак». Замечания «собакам»: «Вы боитесь волка. Он, даже один, достаточно опасен».

Некоторые педагоги предпочитают делать коллективные этюды после индивидуальных, т. к. в групповой игре встречаются дополнительные трудности: оценки, взаимоотношения партнеров, текст, без которого сложно обойтись при общении. С другой стороны, именно массовость, коллективность дают больший простор импровизации, «общий завод», раскованность. Очевидно, истина заключается в учете неповторимости, индивидуальности студентов, атмосферы работы курса. Я принадлежу к сторонникам этюдов, в которых бывают заняты два-три студента, — такие упражнения дают большие возможности для выявления индивидуальных качеств исполнителей.

Наиболее распространенные темы коллективных этюдов — «Скотный двор» и «Зоопарк». В таких этюдах студенты должны искать прежде всего модель человеческого общества и строить сюжет на этой основе. На скотном дворе действуют индюки, гуси, куры, петухи, бараны, коровы, кошки, козы, собаки (кто еще?)... Петух ухаживает за курами, куры ревнуют друг друга к петуху, кошки ожесточенно конфликтуют с собаками, индюшки демонстрируют свое моральное и физическое превосходство перед другими обитателями. Появляются и внешние враги, сугубо отрицательные персонажи — лисы, волки, посягающие на жизнь и спокойствие мирных животных. Основываясь на новелле исследователя животного мира Даррела, один из студентов разработал сюжет о злобном гусаке, который пристроился на заборе и, будучи в недосягаемости, клевал в голову проходящих «сограждан» скотного двора. Каждый из подвергавшихся опасности старался пробегать мимо зоны нападения как можно быстрее и незаметнее, но гусак был на страже и не оставлял безнаказанными беспечных. Наконец, утомленные его агрессией, все объединились и свергли тирана.

Зоопарк привлекает возможностью соединить самых разных животных — от лисы до носорога, от жабы до крокодила в одном месте и снять все претензии к сюжету. Но при творческом отношении и к этой «сборной солянке» можно найти сквозную линию. Однажды двое студентов показали пьяного посетителя зоопарка перед клеткой обезьяны. «Кто из них оказался животным?» — задают вопрос исполнители. Очень выразительно звучала тема грусти о потерянном человеческом достоинстве в глазах обезьяны, смотрящей с непониманием на так называемого человека. Отношения между людьми и животными нередко строились в пользу последних.

«Киногруппа, возглавляемая видным мастером режиссуры, пришла в зоопарк на выбор натуры, — рассказывает сценарист Э. Володарский. — Нужно сказать, что характер у мастера был довольно тяжелый, и вся группа его дружно ненавидела. Остановились у загона, в котором пребывал в гордом одиночестве верблюд. Мастер и животное долго и пристально смотрели друг на друга, и после длительной паузы верблюд смачно плюнул в лицо представителю киноискусства. Ему еле-еле уда­лось отмыть густую массу слюны верблюда. Восторгу группы не было границ».

Часто педагоги начинают объединять этюды (особенно к экзаменам) в нечто целое, придумывая формальные ходы для сюжетного представления. Однажды я так испортил серию удачных студенческих работ, придумав некую телепередачу «В мире животных» (вообще-то ход закономерный по жизни): и я, и студенты увлеклись неким «капустным» решением, и непосредственность, живость из этюдов ушли.

Неповторимость ситуации на курсе играет большую роль в решении этюдов. Один из курсов режиссерского факультета ГИТИСа состоял преимущественно из иностранных студентов, обучающихся в Москве. Они показали наблюдения, которые русские студенты не могли исполнить с такой достоверностью, — для нас это казалось экзотикой, для них — повседневной жизнью. Так, например, был показан превосходный этюд «Петушиный бой», действие его проходило в деревенском кабачке. Здесь были интересны и посетители, разыгрывающиеся между ними страсти, и равнодушный, привыкший ко всему хозяин кабачка, и азартный посетитель, проигравший свое не очень большое состояние. И, конечно, сами петухи, отчаянные бойцы, коварные и благородные, жестокие и сентиментальные, плачущие при виде поверженного соперника и добивающие его последним ударом.

Перечисляя большое количество этюдов, названия зверей и птиц самых различных видов, остановимся только на тех работах, в которых присутствует «судьба» животного, его «мысль», схожие с человеческими. Студент Ш. показал орленка, который учится летать. Первые робкие шаги, утверждающие его на земле. Вот он уже передвигается самостоятельно, но этого мало — его тянет вверх, туда он глядит не отрываясь. В глазах — зависть к своим старшим собратьям, влюбленность в небесные просторы. Орленок пытается взмахнуть крыльями. Неудача! Он не смог оторваться от земли. Настойчивые попытки овладеть непослушными крыльями, заставить их подчиняться себе, сменяющаяся гамма чувств: надежда, испуг, отчаяние, упорство и, наконец, — торжество победы. Настоящий человеческий характер! Мне довелось во время показов этой работы не раз видеть слезы на глазах у зрителей.

Студент И. играл петуха, заносчивого, агрессивного, вздорного, но который при встрече с достойным противником не выдержал, струсил. В противовес обычным штампованным решениям студент нашел свою краску в характере «героя»: он покидает владения, не теряя достоинства, это был победитель, которому случайно нужно уйти с поля боя.

Студент Ц. придумал совсем не динамичный сюжет: зарождение и формирование... эмбриона гусеницы. Двое студентов сыграли жирафа — шею и голову играл один, ноги — другой. Получился некий донкихот: мечтательный взор, устремленный в неизведанные дали, и ноги, живущие в быту, в повседневной жизни. Сюжет строился на конфликте между шеей, направлявшей голову к облакам, и ногами, желавшими жить спокойно, без романтики.

В клетке сидит сытый попугай (студент Б.), разорвавший все контакты с надоевшими посетителями. Его «зерно» — презрение к окружающим, чувство своего превосходства.

Студент Л. долгое время следил за обезьяной, которая в свою очередь следила за мухой, и показал нам результат своих наблюдений. Он сидел совершенно неподвижно, потом насторожился — услышал жужжание мухи. Муху играл другой студент, пользуясь только звуком, точно воспроизводящим все перипетии этой захватывающей драмы, демонстрируя умение общаться и импровизировать. Глаза обезьяны ожили, но только глаза. Муха резвилась на просторе. И неожиданный, незамеченный нами рывок обезьяны — и тишина. И снова неподвижность. Так повторялось несколько раз. Казалось бы, что особенного в этюде? Исполнителям удалось показать необычайную внутреннюю собранность, умение выждать момент для победы, тактику сражения.

Студентки Ж. и М. взяли за основу этюда стихотворение детской писательницы Агнии Барто «Бяка — Закаляка». Девушки придумали совершенно невероятное животное, среднее между тигром и... амебой. В итоге игры слезы: «Я ее сама выдумала!». В этом этюде был точно продемонстрирован тезис Станиславского о детской непосредственности игры в животных.

Студент училища Щукина показал Кикимору — нечто чудовищное по концентрации человеконенавистничества. Зоологически это существо было непонятно, но «по зерну» очень убедительно и ярко выражено пластически.

В подобных фантастических этюдах выявляются юмор, фантазия. Как, например, увлекательно посмотреть этюд о динозавре, ведь его вряд ли видели даже самые маститые педагоги, а нужно убедить всех в достоверности персонажа и, главное, проникнуть в его внутренний мир, показать причину возникновения такого этюда — что он говорит людям. Несколько студентов сыграли осьминога. Нужно признаться, что я при первом показе долго не мог прийти и себя, — совершенно неожиданно выросла тема фашизма, опутывающего щупальцами весь мир, все живое, неотвратимое и беспощадное чудовище, приближающееся к жертве спокойно и неизбежно. Этюд потребовал чрезвычайно кропотливой работы над пластикой, над приведением к синхронности действие всех щупальцев. Самым интересным в процессе демонстрации этюда оказалось именно взаимодействие этих щупальцев: при точности движений этюд каждый раз был исполнен с импровизаторской легкостью, с новыми деталями. Исполнители настолько чутко ощущали друг друга, что их движения никогда не теряли коллективной устремленности.

Некоторые студенты берут темы этюдов из картин И. Босха — это бывает достаточно интересно, но несколько рационально. В таких работах за стремлением удивить педагогов и товарищей теряется цель этюда, непосредственность и обаяние.

Чрезвьиайно важно отметить, что выбор объекта для этюда дает возможность понять личность студента — она проявляется в своем существе. Например, студентка П. играла пантеру. Этой студентке присуще самолюбование, она напоминала провинциальную актрису на амплуа «вамп». И впоследствии, играя самые разные роли, она старалась наполнить их мелодраматизмом. Студент Ш., показавший орленка, был и в жизни чистым, влюбленным в искусство юношей, трепетно делающим первые шаги в театре.

Многие студенческие этюды на наблюдения за животными перешли на эстраду, настолько они были выразительны. К. Райкин иногда показывает номер, состоящий из его школьных упражнений: дрессированный медведь на задних лапах, унижающийся из-за подачки; презрительно флегматичный верблюд; щеголь-фазан, безумно нравящийся сам себе, — он очень глуп и тщательно скрывает свое куриное родство. Актер сопровождает показ небольшими новеллами о жизни животного, «круге его интересов», дает примечательные факты из его «биографии». Это очень сближает животного с человеком, его проблемами. Л. Яр-мольник показывает цыпленка-табака и, как ни странно, в этом также есть мысль о бренности всего земного, конечно, не в драматическом плане. Такие этюды-номера стали на многих торжественных творческих вечерах и юбилеях желанными гостями.

Обычный недостаток студенческих этюдов — банальный сюжет, фиксирующий лишь внешние признаки поведения животных. Повторяется одно и то же: птичий двор, ссоры кур из-за петуха, собака конфликтует с кошкой, обезьяны ищут блох друг у друга в голове. Даже этюды, в которых действуют хищники, и те не поднимаются выше нападения на жертву, дележа добычи.

Однажды студенты познакомились со «Сказками-подсказками» Льва Гаврилова, напечатанными в журнале «Аврора». Эти истории открыли совершенно новый путь для поисков сюжетов. Вот одна из них:

«Человек и дельфин

Экспериментатор дал дельфину рыбу и попросил:

-— Скажи: ма-ма.

Дельфин ни гу-гу.

Человек дал ему еще одну рыбу и снова попросил:

— Скажи: ма-ма.

Дельфин ни гу-гу.

Тогда Человек достал третью рыбу. Дельфин покачал головой и сказал:

— Я больше не хочу. Спасибо».

Прекрасная основа для разработки подробной схемы своеобразных отношений.

Этюды о животных широко практикуются во многих театральных школах мира. Я видел такие упражнения в Болгарии, Румынии, Германии. Когда наши педагоги посещали Лондонский драматический колледж Ьатс1а, студенты первого курса показали им целый раздел наблюдений за животными. Занятия проводились в рамках изучения системы К. С. Станиславского и подтвердили, что английские педагоги и студенты серьезно стремятся овладеть основами этого учения. Учащиеся демонстрировали и умение передать внешнюю характерность изображаемого животного, и умение направлять свое внимание, органично, остро и точно реагировать на предлагаемые обстоятельства и их изменения. Наиболее интересной для наших педагогов была вторая часть урока. Студенты должны были придумать этюды, в которых действовали люди, по своему «зерну» напоминавшие сыгранных только что животных. Особенно понравился этюд без слов — девушка-ящерица и юноша-ленивец приходили в кафе, хозяином которого был орангутанг. Другой этюд, построенный на монологе Ричарда III, не монтировался с образом животного — студент излишне увлекся технической задачей и упустил более серьезные художественные проблемы, связанные с шекспировским материалом.

Следующая ступень в обучении — переход от этюда к1 отрывку. Этюд постепенно подводит исполнителя к решению сценического образа: все последующие занятия покажут, что этюд бьи не простым упражнением, не имеющим отношения к дальнейшей творче-\* ской работе, а являлся действенной помощью в поисках образа.

Студентка Г. в сцене «Мадрид» по И. Бунину играла молоденькую проститутку, ищущую не только заработка, но и человеческого тепла. Девушка, попав в уютную комнату, старается обогреться, найти уголок, в который можно забиться, свернувшись в клубочек. И стало понятным отношение к ней хозяина квартиры, его искреннее человеческое участие. «Как мышка!» — воскликнул один из зрителей-студентов; оказывается, он угадал творческий ход исполнительницы.

Во французской пьесе М. Маринье «Любо-дорого» острая ситуация: лотерейный билет, выигравший шесть миллионов франков, случайно попал в чужие руки. Виной тому — любовница обладателя би­лета. Он требует обратно свой билет, она отказывается: «Это невозможно!». На репетиции партнерша подсказывает: «Бросайся на меня, как тигр!». Студент налету подхватывает совет, опускается на четвереньки, как бы готовясь к прыжку, подбирается, замирает, и — великолепная находка — медленно облизывает губы, как бы чувствуя заранее вкус мяса. Зверь!

Студент X., исполнитель роли Эзопа (пьеса Г. Фигерейдо «Лиса и виноград»), определил «зерно» своего героя неожиданно многопланово: «Лев, притворяющийся дворовым псом». Был показан интереснейший отрывок (студенты работали самостоятельно): Эзоп лежал на циновке под лестницей, стараясь быть незаметным, он все время как бы боялся удара, прятал голову, но когда он выпрямлялся, мы сразу же чувствовали его грозную силу. «Зерно» Эзопа подтолкнуло исполнителя роли Ксанфа к аналогичному решению: уговаривая Эзопа помочь ему выйти из трудного положения, царь становился на четвереньки и подползал к лежащему Эзопу. Ксанф терял человеческое достоинство, а Эзоп из жалкого пса неуловимым изменением пластики превращался в гордого льва — царя зверей.

Современный театр требует от актера и режиссера умения находить смелые и неожиданные решения при перенесении драматургических или прозаических образов на сцену. Можно упомянуть такие пьесы, как «История лошади» по Л. Толстому, «Маугли» по Киплингу, произведения А. Кима и т. д. Один из своеобразных и интереснейших писателей нашего времени Фазиль Искандер написал философскую сказку «Кролики и удавы», рассказывающую о системе тоталитарного государства. Во взаимоотношениях этих животных легко прочесть современные общественные коллизии. За масками зверей видны достаточно знакомые человеческие черты (в такой обнаженности таится некоторый недостаток сказки). Выступая по телевидению в марте 1988 года, Искандер сказал, что полноту человечности писатели начинают находить в животных: «Нас потрясают человеческие черты в животных».

Студент Б., режиссер, взял для работы сцену кролика Задумавшегося и удава Возжаждавшего. Главная мысль автора — в словах кролика Задумавшегося: «...Я понял, что их гипноз — это наш страх. А наш страх — это их гипноз». Страх как основа общества, держащегося на жесткой диктатуре. И решить эту мысль образно можно через пластику, через мизансцену-метафору.

Сцена была поставлена по всем правилам психологического театра, но с одним просчетом — не были учтены исходные пластические посылы, психофизические качества животных: стойка удава, гипнотизирующего кролика, подчиненность кролика его взгляду, пластическое поведение обоих персонажей было не разработано. Режиссера не заинтересовало то, как ползет удав, приноравливаясь к поглощению жертвы, как не может кролик оторвать взгляда от глаз удава, как его прыжки в стороны совпадают с движением тела удава и т. д. Ф. Искандер пишет о кроликах, «застывших в сентиментальных позах обгладывания свежих стручков или хрумканья капустными листьями», — эта деталь тоже ушла. Немигающие, незакрывающиеся глаза удава — великолепная характерность!

Автор дает точную партитуру поведения действующих лиц: «Один кролик во время гипноза, уже притихнув, уже погруженный в гипнотическую нирвану, вдруг подмигнул удаву глазом, покрытым смертельной поволокой. Удав, потрясенный этой медицинской новостью, приостановил ритуал и посмотрел на кролика. Кролик притих. Тогда удав решил, что это ему примерещилось, и снова, выполняя ритуал гипноза, опустил голову и уставился на него своими незакрывающимися глазами. Кролик совсем притих, глаза его покрылись сладостной поволокой, но, только удав хотел распахнуть свою пасть, как тот снова подмигнул ему, словно что-то важное хотел ему сказать. Удав снова при­остановил гипноз, но кролик снова сидел перед ним, притихший и вялый».

Студенты, работавшие над сказкой Искандера, не использовали возможностей, таящихся в ней. И обратный пример: в этюде на тему о грозном начальнике и нашкодившем подчиненном исполнители использовали ассоциацию с кроликом, которого пытался проглотить удав. И сразу этюд засверкал интересными приспособлениями, яркими мизансценами.

К часто повторяющимся ошибкам относится и некоторое непонимание сущности задания. Студенты увлеченно, не жалея сил, изображают волков, медведей, тигров, даже спрутов, не говоря о крысах и т. д. Их нельзя упрекнуть в отсутствии активности, даже эмоциональности. Но они почему-то выполняют свои этюды «по-настоящему» — их собаки, крысы бегают на четырех ногах, т. е. на ногах и руках, так, как делают это животные, справедливо именующиеся четвероногими. При этом пропадает суть — натуралистическая точность изображения заслоняет ассоциацию с человеческим характером, проблемы тигров и медведей не становятся проблемами людей. Когда исполнители встают на «две ноги», они сразу чувствуют себя по-другому — и физически это (безусловно!) легче, и появляется новый, главный интерес — наполнение чувствами, мыслями, стремлениями людей.

Не могу удержаться, чтобы не привести рассказ народного артиста СССР Е. Лебедева о том, как он в самом начале своей работы репетировал в Грузинском русском ТЮЗе роль пуделя Артемона в «Золотом ключике». Когда актер получил эту роль, то был возмущен: ему было стыдно говорить окружающим, что он будет играть... собаку! «Я смеялся над Студией Станиславского. Я не хотел играть собак, я не хотел играть животных. Мне было смешно, я издевался. Я с высоты ролей Фердинанда, Карла Моора, Ромео смотрел на пуделя Артемона как на что-то ничтожное, унизительное, оскорбительное, и не понимал, какой «клад» таится в пуделе Артемоне, какую огромную ценность я приобрету в других ролях через пуделя Артемона, через собаку. Какой неза­менимый урок актерского мастерства мне преподал «Золотой ключик». Что такое собака? Где в ней человек, где в ней человеческое? А получилось все наоборот. Собака — человек. Она умнее человека, она добрее человека, она вернее человека. Чем больше я играл человеческого, тем больше появлялось собачьего. На спектакле мне мешала моя маска; закрывала человека, закрывала мои глаза. Зрители не видят моего лица, не видят моих глаз. Они видят только маску, собачью маску, невыразительную, с пустыми дырочками для глаз. Зачем мне было столько мучиться, искать, чтобы потом все это закрыть, уничтожить? Я сорвал эту маску. Я открыл свое лицо, свои глаза — и все увидели собаку... Маска была натуральная, совсем собачья — и не походила на собаку. Мое же лицо — человеческое — на сцене становилось собачьим.

Понял! На сцене не все натуральное становится узнаваемым. Условность ближе к натуре, она живее, в ней заключен театр. Но я же это знал. Меня этому учили в театральной школе! Я только знал, но не понимал.

Если бы мы все знали и понимали вовремя. Я тогда не понимал, что значит для меня пудель Артемон»[36]. Именно этими словами большого мастера хотелось бы закончить рассказ о значении школьных упражнений.

[1] Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М., 1954. Т. 2. С. 24.

[2] Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспекции лекций М., 1971. С. 5.

[3] Толстой Л. Я. Собр. соч.: В 22 т. М., 1980. Т. V. С. 36.

[4] Там же. С. 220.

[5] Симонов П. В. Что такое эмоция? М., 1966. С. 36.

[6] Там же. С. 32

[7] Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. С. 17.

[8] Пушкин А. С. Собр. соч.: В 10 т. М., 1981. Т. V. С. 24.

[9] Вл. И. Немирович-Данченко о творчестве актера. М., 1973. С. 167-168.

[10] Кнебель М. О. Школа режиссуры Немировича-Данченко. М., 1966. С. 128.

[11] Дни и годы Вл. И. Немировича-Данченко. М., 1962. С. 577.

[12] Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. Л., 1978. Т. 5. С. 114.

[13] Там же. С. 115.

[14] Толстой Л Н. Собр. соч.: В 20 т. М., 1964. Т. 12. С. 207.

[15] Вл. И. Немирович-Данченко о творчестве актера. С. 446.

[16] Немирович-Данченко Вл. И. Репетиции «Кремлевских курантов». М., 1969. С. 119

[17] Вл. И. Немирович-Данченко о творчестве актера. С. 452.

[18] Запись на уроке М. О. Кнебель от 12/ХИ-64 г.

[19] Запись на уроке М. О. Кнебель от 26/ХИ-бЗ г.

[20] Немирович-Данченко Вл. И. Статьи, речи, беседы, письма. М., 1952. С. 284.

[21] Немирович-Данченко Вл. И. Избранные письма. М., 1969. Т. 2. С.531.

[22] Кнебель М. О. Школа режиссуры Немировича-Данчевко. С. 123

[23] Пастернак Л. О. Рембрандт. Берлин, 1923. С. 72-76.

[24] Заметки о передвижной выставке (1883 г.). Статья Стасова в «Художественных новостях» от 1 апреля 1883 г., № 6.

[25] Куприн А. И. Собр. соч. М., 1958. Т. 6. С. 438.

[26] Там же. Т. 5. С. 696.

[27] Гоголь Н. В. Собр. соч. М., 1966. Т. 3. С. 126.

[28] Брехт Б. Речь к датским рабочим актерам об искусстве наблюдения // Театр. М., 1965. Т. 5/2. С. 447.

[29] Письмо Репина к Крамскому от 13 января 1878 г. Архив И. Н. Крамского (приведено в книге И. Грабаря «Репин», т. 1, 1937. с. 190-191).

[30] Чехов М. Путь актера. Л., 1928. С. 51-52.

[31] Паустовский К. Собр. соч. М., 1967. Т. 2. С. 681.

[32] Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М., 1954—1961. Т. 2. С. 345.» Попов А. Д. Художественная целостность спектакля. М., 1958. С. 213.

[33] Записано студентами на уроках А. Д. Попова.

[34] Кнебель М. О. Поэзия педагогики. М., 1976. С. 187-188.

[35] Барро Ж. Размышления о театре. М., 1986. С. 159.

[36] Театр. 1968. № 9. С. 114.