**А. П. ПЕТРОВА**

**«СЦЕНИЧЕСКАЯ РЕЧЬ»**

Автор: Анна Николаевна Петрова   
Редактор И. Л. Макаршина  
Художник Б. А. Диодоров  
Художественный редактор Л. И. Орлова  
Технический редактор Е. Я. Рейзман  
Корректор Н. Г. Шаханова

Книга обобщает опыт русского и советского театра, его искания в области сценической речи; на живом опыте театра раскрыта сложная структура речевого взаимодействия, а также изложены основные принципы работы над литературным текстом, техникой сценической речи и голосом. Пособие предназначается для педагогов и студентов театральных учебных заведений, для специалистов других областей знаний, интересующихся проблемами речи, и может быть использовано в студиях народных театров.

**Цифры в скобках, стоящие после цитаты, означают: первая — порядковый номер цитируемой работы в библиографии, вторая — страницу, римская цифра указывает том.**

В истории театра проблема речи на сцене возникает периодически и по-разному. Она существует и в формах повышенного интереса к слову, к творческому процессу словесного действия, к технологии речи, вопросам дикции, голоса, произношения и в формах «отрицания» значимости речи. И в этом есть достаточно серьезный смысл.  
Интонация речи — самое живое проявление человеческой мысли и самое непосредственное выражение отношений людей между собой — может стать, однако, препятствием в сценическом действии. В речи актера отчетливее всего прослеживается штамп, слышится наработанная актерская манера, отголосок прошлого языка театра.  
Для каждой эпохи, для каждого театрального направления существует свое конкретное понимание правды и содержательности сценического слова, свое представление о роли сценической речи в художественной системе театра.  
Речь на сцене всегда занимала и занимает особое место в характеристике того или иного стиля актерского исполнения. Внимание к содержательности сценической речи, передаче оттенков мысли и чувств, к яркой эмоциональной выразительности слова со времени становления реалистического русского театра составляет предмет особой заботы актеров и драматургов.  
В любой театральной системе речь является одним из самых важных средств отражения среды, реальности, в которой живет и действует личность.  
Эстетические критерии, представление о месте человека в жизни, понимание задач, целей, содержания сценического действия — все это определяет характер сценической речи и методы создания определенной речевой манеры.  
Если проследить основные тенденции в речевом искусстве русского театра, становится очевидным, что интерес к вопросам сценической речи развивается от внешнего к внутреннему, от проблем формы к проблемам содержания.  
Конец XVIII — начало XIX века в русском театре было временем переоценки и преодоления весьма влиятельного наследия классицизма. Это интереснейшее время ЖИЗНИ театра проходило под знаком власти слова. Пафос классицизма, направленный к победе долга и разума над стихией чувств и личных интересов, воплощался в искусстве сценической декламации, где само слово стало действием, а действие словом. В театре, взывавшем к разуму зрителя и в то же время исполненном великих страстей, слово выступало как самостоятельная и убедительная сила. Классицизм сделал слово средством борьбы и дискуссий.  
П. А. Марков прекрасно определяет эту эпоху, как эпоху «утверждения мастерства»: «Влюбленностью классицизма была любовь к слову, и потому актерское искусство в значительной мере оказывалось искусством декламации, искусством звукового жеста» (45, I, 14) . Слово, взяв на себя основной смысл происходящего конфликта, всю действенно-содержательную нагрузку, впитало в себя и подчинило себе все остальные выразительные средства театра: мизансцену, жест, сценическое общение.  
Слово определяло и содержание искусства актера и нормы актерского мастерства. Владение словом, интонацией, ритмикой и мелодикой стиха, знание законов декламации — все это имело основополагающее значение в актерском творчестве. Форма выражения чувства шла от особенности поэтического языка и стиля драматических произведений, от конструкции фразы, напевности александрийского стиха.  
«Все актеры, хорошие и худые, постоянно тогда пели и читали, а не говорили. У хороших выходило лучше, у худых хуже, но манера была у всех общая и одинаковая, да и стихи и проза тогдашняя не позволяли от нее отступлений» (62, 12),— вспоминает Н. Полевой.  
Декламационное мастерство актера опиралось на блестящее владение внешней речевой техникой, которая считалась главным средством создания роли и требовалась от актера в первую очередь. «Умение ясно и приятно говорить на сцене — первое условие хорошего актера; это дело трудное, но необходимое. Дикция актера должна иметь свою скалу и высокие и низкие ее ноты надо употреблять с большим умением» (40, 18). Такое преимущественное внимание к голосу и дикции обусловлено было и тем мнением, что «ухо — главный проводник речи к сердцу и разуму, и потому говорящий при многочисленном собрании ни на одну минуту не должен забывать о достижении до чужого уха каждого слова, чтобы слушатели без затруднения могли усвоить передаваемую мысль» (34, 211).  
Декламация была предметом усердного изучения и тренировки. Занятия декламацией преследовали задачу разработки голоса и речи актера. «Декламация и мимика должны более всего занимать вас» (30, 143),— писалось в одном из первых руководств по драматическому искусству. Слово, жест, эмоция составляли художественное единство в театре классицизма, обучение декламации заключалось в том, чтобы объяснить ученику, какой тон, жест, интонацию, какие декламационные приемы надо использовать в различных сценических положениях для выражения тех или иных чувств, и научить актера владеть ими.  
Материалом для работы служили монологи из пьес, читавшиеся вслух по многу раз. Этим достигалась двойная польза: «обрабатывался и орган (голос) и выговор» (34, 209).  
С 1779 года «акцию» и «декламацию» преподавал крупнейший русский актер И. А. Дмитревский, педагогическая деятельность которого была особенно значительна.  
И. А. Дмитревский был одним из видных культурных деятелей своего времени, разносторонне образованный человек. Член Российской Академии, актер, переводчик, режиссер и литератор, он сыграл большую роль в развитии русского театра и становлении театрального образования в России.  
Современники актера отмечают, что Дмитревский тщательно отделывал речевую, интонационную сторону роли, много работал над декламацией и был самым большим авторитетом в этой области. С. П. Жихарев, Р. Зотов, Ф. А. Кони считают, что И. А. Дмитревский искал в декламации высокой простоты, сделал ее более гармоничной, реалистичной, правдивой, что в его ролях были места, которые зритель не забывал во всю жизнь, «так много истины и силы придавал он своей дикции» (39, 94). С. Т. Аксаков, описывая чтение Дмитревским в последние годы жизни монолога Отелло, отмечает совершенную простоту, истину и благородство исполнения.  
Любопытен рассказ о том, как работал Дмитревский с В. Н. Померанцевым, ставшим впоследствии крупнейшим актером в репертуаре так называемой мещанской трагедии и значительно отошедшим от системы классицизма. «Дмитревский дал Померанцеву роль, прочел ее при нем, изъяснил ему свойства и положение этого лица и велел выучить наизусть. Померанцев ловил всякий тон страсти, каждую оттенку в мыслях. Дмитревский вымышлял отличные тоны и придумывал самые мелкие оттенки» (33, 95).  
По словам Ф. А. Кони, «Дмитревский вполне понимал свое дело. Он знал, что декламации нельзя учить в том смысле, в каком ее, к несчастью, еще ныне понимают многие, то есть нельзя заставлять учеников читать стихи с голоса учителя, нараспев, с возгласами в известных местах. Так обучают скворцов и попугаев: человеку дана разумная душа, которая должна чувствовать красоты, усваивать мысль автора и выражать ее голосом сердца. Следовательно, учителю остается только развивать понятие и вкус ученика, направлять его чувство и показывать достоинство правильной дикции» (39, 96).  
Педагогической деятельностью в театре в начале XIX века стали заниматься литераторы, драматурги, бывшие вообще первыми авторитетами в области сценического искусства, а значит, и декламации.  
Долгое время в С.-Петербургской театральной школе декламацию преподавал А. А. Шаховской. Большая культура, хорошее знание драматургии, вкус и опыт работы делали его одним из выдающихся театральных педагогов и крупнейшим авторитетом в области декламации. Достоинством А. А. Шаховского было умение ясно и точно разобрать смысл произведения. Но, будучи убежденным классицистом, Шаховской требовал от актера точной передачи мелодического рисунка роли.  
«Способ учения Шаховского состоял в том,— вспоминает А. М. Каратыгина-Колосова,—что, прослушав чтение ученика или ученицы, князь вслед за тем читал сам, требуя рабского себе подражения: это было нечто вроде наигрывания или насвистывания разных песен ученым снегирям и канарейкам. К тому же он указывал, при каком стихе необходимо стать на правую ногу, отставя левую, при каком следует перекинуться на левую ногу, вытянув правую... Иной стих следовало проговорить шепотом и после «паузы», сделав обеими руками «индикцию» в сторону возле стоящего актера, скороговоркой проговорить заключительный текст монолога. Не мудрено было запомнить его технические выражения, но трудно... не сбиться с толку и не увлечься собственным чувством» (35, 571).  
Педагогические принципы Н. И. Гнедича, бывшего учителем Е. С. Семеновой, определяет его собственная декламационная манера, которую С. Т. Аксаков характеризует как чтение «певучее, трескущее, крикливое, но страстное и, конечно, всегда согласное со смыслом произносимых стихов» (4, 341). Как писатель-классицист и превосходный переводчик греческой поэзии, Гнедич в своей исполнительской манере отталкивался от особенностей древнегреческого литературного языка. «Он приучил свой слух к стопосложению греческого гекзаметра, чрезвычайно певучему» (31,618).  
Гнедич требовал от актера чувства и вдохновения, тщательной, вдумчивой передачи смысла произведения. Вот что пишет о его декламации П. А. Плетнев: «У Гнедича гекзаметры его текли из уст медленно, глухо, размеренно и принимали в самых патетических местах выражение заученное. Но вообще эта метода, созданная Гнедичем, не была ни смешна, ни противоестественна. Она обличала в нем страстного художника, который возвел свое искусство на высокую степень обработанное» (61, I, LV).  
Положительную роль в смысле внесения большой культуры в преподавание декламации этого периода имела педагогическая деятельность П. А. Катенина, бывшего учителем В. А. Каратыгина 1. П. А. Катенин, как и другие учителя-литераторы, работая над декламацией, сообщал актеру обширные сведения по теории литературы и законам классицистской поэтики.  
1 Интересно, что в последние годы жизни П. А. Катенина его учеником был писатель А. Ф. Писемский, славившийся выразительным и ярким чтением своих произведений.  
На этой основе развивалась тенденция глубокого изучения русского языка, получившая свое дальнейшее развитие в более позднее время и типичная для речевой культуры русского театра. В руководстве для обучающихся драматическому искусству было сказано: «надобно знать русскую словесность и русский язык... второй сделает вас способным к исполнению своего звания. Ошибки против просодии и языка всего приметнее на сцене» (30, 142). О том же говорится в воспоминаниях П. А. Каратыгина: «Чтобы приятно действовать на слух, надо иметь ясную, внятную дикцию, основанную на грамматических правилах языка» (34. 210)  
Учителями декламации интонация рассматривалась как своеобразная, точно рассчитанная и раз навсегда определенная шкала изменений голоса, как твердо установленная музыкальная система речи. Поэтому основным методом создания выразительности речи, а значит, и средством раскрытия смысла произведения, было копирование интонационного рисунка, предлагавшегося учителем. Непогрешимость этого рисунка опиралась на незыблемые традиции декламации лучших актеров-классицистов.  
Опыт обучения декламации важен для нас потому, что в нем закладывались основы речевой культуры русского театра и театральной школы. Декламация, хорошая читка, осмысленная, насыщенная чувством, темпераментом, отделанная тщательно в смысле внешнего мелодического рисунка, так же как и в смысле динамического рисунка — жеста, была сущностью, сердцевиной воспитания актерского мастерства. Задачей актера было поймать «каждый тон страсти, каждую оттенку в мыслях», задачей учителя — «вымыслить отличные тоны и выслушать самые тонкие оттенки».  
По воспоминаниям о жизни и творчестве крупнейших русских актеров начала XIX века можно представить, как проходила работа над ролью. Это будет, конечно, представление самое общее, но достаточно верное.  
Актер рассчитывал движение, ударение, паузу, отбирал из множества вариантов наилучший для изображаемого героя. Многократно повторенный перед зеркалом жест, выражение лица, тон, звук голоса должны были войти в «машинную привычку». Рассчитанный и выверенный рисунок в зависимости от художественных убеждений и способностей актера приобретал определенную меру естественности, правдоподобия, не теряя при этом общепринятого характера выразительности.  
Поиск тона как способа овладения содержанием — это узловой вопрос театральной эстетики и театральной методологии начала XIX века. Приоритет тона над внутренним импульсом, его определяющий характер — это важнейший для нас момент в анализе становления речевого искусства русского театра. Ведь именно на этой основе декламация, чтение явились ведущим принципом обучения актера мастерству, искусству театра.  
Речевое искусство театра начала XIX века было неоднородным. Театральная традиция классицизма уже перестает вмещать в себя новые представления о человеке, о его «естественных» правах и богатстве его эмоционального мира. Широко развивающийся сентиментализм, мещанская драма обозначены многими новыми речевыми тенденциями. Их взаимные влияния образуют сложный узел в искусстве актера. Глубоко сказываются на сценической речи зарождающиеся в драме и театральном искусстве романтические тенденции. Все более сильным потоком врывалась на сцену русская действительность, вызывавшая настоятельную необходимость искать пути более конкретного изображения на сцене жизни с ее социальными и нравственными проблемами, человеческими чувствами, национальными особенностями — и речью. Лучшие тенденции в искусстве актеров первой трети XIX века развивались под воздействием идей, связанных с освободительным движением декабристов. Влияние декабристского движения на театр было очень значительным и плодотворным.  
Декабристы видели в театре могучее средство воздействия на общественное сознание в духе свободолюбивых и гуманистических принципов их эстетики, а в актере — носителя и проповедника этих начал.  
Искусство Е. С. Семеновой дает наиболее высокие образцы сценической речи в русском театре того времени. Играла ли она классицистский, сентименталистский, мелодраматический репертуар,— Семенова всегда сохраняла страстную эмоциональность, непосредственность и силу переживания, облекая ее в героическую, приподнятую форму. Великая актриса трагического театра считала, что трагедия «должна нравиться слуху — одним точным выражением сильнейших страстей; взору — величеством действия, соответственным возвышенному характеру исторических лиц, но наиболее уму — высокостью мыслей, верностью положений и сходством с натурою. Она должна заставить зрителя участвовать душою в представляемом происшествии, извлекать его слезы, внушать страх, радость или негодование по своей воле; одним словом, заставить забыть, что он в театре, и, сделав чувства его посредниками действия, управлять его сердцем. Без сего трагедия никакой цены не имеет» (68, 137).  
В театре декабристского периода происходила внутренняя романтизация классицистского диалога. Форма классицистской трагедии придавала особый масштаб речи Семеновой, и в то же время подлинное чувство насыщало ее декламацию внутренним пламенем, трепетностью, страстью, сообщала классическому александрийскому стиху живые чувства. Прорыв в подлинную страсть, высокий духовный подъем, искренность, вдохновенность воплощались в глубокой живости интонации, романтическое начало наполняло канонизированное декламационное искусство живым дыханием.  
В общих предпосылках творчества, в понимании масштаба личности героев, в ощущении трагического накала событий высокую традицию Е. С. Семеновой продолжали позднее П. С. Мочалов, а затем М. Н. Ермолова.  
Стремление сделать сценическое слово более соответствующим жизненному связано с новой драматургией — социально-бытовой драмой, мелодрамой, водевилем. Русская бытовая речь, индивидуализированная и живая, которой требовал этот репертуар, открывала новые творческие возможности, а актеры, ощущавшие пороки «проклятой декламации», стремились приложить свои силы в этом направлении.  
Новая манера речи на сцене утверждалась прежде всего в творчестве великого актера, зачинателя реализма в русском театре, М. С. Щепкина. Простая, «натуральная» игра на сцене и простая, натуральная речь становились постоянными критериями художественной правды и высокого актерского мастерства.  
Выразительное, одушевленное чувством живое слово как главное средство смыслового воздействия на слушателя, как главное орудие актера, помогающее ему донести свое гуманное отношение к человеку и выразить идею произведения, было неотъемлемым свойством творчества Щепкина.  
М. С. Щепкин считал, что речь на сцене, непосредственно связанная с языком народа, должна определяться специфическими особенностями национального языка, что манера чтения органически должна вытекать из поэтического склада национальной речи.  
Отправные пункты творческого метода М. С. Щепкина были:   
1) не подделываться, а сделаться человеком, которого играешь;   
2) усваивать внутренние движения души, никого не копируя;   
3) тщательно изучать смысловую сторону роли.  
Громадное внимание к слову, твердая уверенность в том, что искусство сочетает в себе талант и тяжелый труд,— вот основа педагогической работы М. С. Щепкина по декламации. Чтение Щепкин считал основой обучения актера и сравнивал занятия по чтению с обучением азбуке. Он говорил, вспоминает П. И. Вейнберг, что для актера читка — важное, очень важное дело. С нее надо начинать учиться актеру. Кто хочет актером стать, выучись прежде всего читать как следует. Он требовал естественности речи на сцене и в то же время утверждал, что естественным актер сможет быть, только «говоря своими звуками», то есть изучив мысль, сделав роль своей. Поэтому М. С. Щепкин добивался от актера глубокого проникновения в смысл роли, требовал, чтобы актер «прежде всего изучал мысль» (83, 246). Это была, в сущности, все та же гоголевская идея: «Нужно не представлять, а передавать прежде мысли» (22, 416).  
Но не только щепкинская традиция, бывшая наиболее перспективной, развившаяся и укрепившаяся в искусстве Малого театра в середине XIX века, определяла речевую манеру театра начала века. В русле развития русского реалистического театра свое место заняла особая речевая традиция, талантливо выразившаяся в искусстве знаменитого комедийного актера Н. О. Дюра, жонглировавшего, игравшего словом, свободно и раскованно перебрасывавшего реплику партнеру и зрителю. Слово, вытесненное на поверхность, слово самоценное, игровое, перемежающееся куплетом и танцем, легко и броско звучало в водевильном диалоге. Н. Дюр работал над словом старательно и много, избегая случайностей, добиваясь выразительности и точности звучания, ища соответствия между речью персонажей и их характерами.  
«Каждое утро Н. О. Дюр посвящал учению, которое состояло в громком чтении ролей и в пении. Он запирался в комнате один на несколько часов. Там старался он найти настоящие звуки и интонации для каждой фразы. Он перебирал все возможные выражения голоса, пока не останавливался на одном, которое казалось ему, по положению, летам и воспитанию лица, самым естественным, и заучивал его почти механически» (40, 17).  
В искусстве Дюра мастерство владения сценической речью, достигало высокой степени, но не случайно оказалось несостоятельным в реалистической комедии. Роль Хлестакова, и по внутренним свойствам индивидуальности Дюра и по способу его существования в речи, оказалась недоступной этому яркому водевильному актеру.  
Раскрепощенность личностного начала, жажда утверждения прав и свободы человека, связанные в русской культуре с эпохой декабризма, оказали огромное влияние на формирование русского романтизма и его речевой традиции. Речевое искусство романтического театра также не было однозначным: на театральных подмостках сосуществовали, противоборствуя и утверждаясь, импозантный романтизм В. А. Каратыгина и беззаветно-страстное искусство П. С. Мочалова.  
Романтическое искусство П. С. Мочалова, так неповторимо воплотившего трагическую тему мятущегося, отчаявшегося, восстающего против общества человека, рождалось в острейшем ощущении высоких потребностей личности и невозможности их жизненного воплощения.  
Актерское вдохновение питалось трагическим осознанием попранности духовных ценностей жизни. Пошлая меркантильная действительность, в которой развертывается монодрама мочаловского героя и его глубокие, истинные, возвышенные страсти, с ней сталкивающиеся, любовь как выражение божественного начала мироздания и несокрушимые цепи мещанского быта, конфликт между действительностью и запросами личности — вот что формировало творческий почерк великого актера. Актерское вдохновение, экспрессия и импровизационность исполнения, сила эмоционального воздействия, столь характерные для искусства П. С. Мочалова, имели внутреннюю опору в реальной значительности переживаемого конфликта, в полной отдаче обстоятельствам драмы, в жажде поднять и раскрыть масштаб переживания, масштаб события, всю трагичность бытия.  
Крупнейшие русские писатели, поэты, драматурги со свойственным им чутьем языка, верным чувством правды, глубоким пониманием сущности театра и его художественных задач стали первыми авторитетами в области сценического искусства, подлинными учителями и воспитателями поколений русских актеров.  
Воздействие писателей и драматургов на театр и актерское искусство проявлялось не только в создании новой драматургии, но, как правило, и в широкой общественно значимой критической или педагогической деятельности, какой была деятельность А. С. Пушкина, С. Т. Аксакова, В. Г. Белинского, Н. В. Гоголя, А. Н. Островского. Русские писатели пристально следили за жизнью театра, в том или ином качестве принимали участие в обучении актеров, активно обсуждали пьесы, спектакли, роли, формировали эстетические критерии русского актерского искусства. При всем различии их политических и эстетических позиций лучшие из них связывали с театром веру в общественный прогресс и возможность реализации своих художественных идей.  
Увлечение А. С. Пушкина и А. С. Грибоедова театром, вопросами искусства актера было не только данью времени. Оно находилось в неразрывной связи с главными проблемами их литературного творчества. Создание драматургии, отражавшей «судьбу человеческую, судьбу народную», предполагало, как говорил А. С. Пушкин, важность нового образа выражения, способного выразить дух века. Великий поэт, он был не только преобразователем русской литературы, но и одним из создателей передовой эстетики сценического искусства. В своей статье «Мои замечания об русском театре» Пушкин утверждал, что истинному актеру необходимы ум, дарование, искусство (как называли в ту пору мастерство). Одно из главных требований, предъявлявшееся Пушкиным актеру, состояло в постижении внутреннего содержания роли, без которого всякое мастерство становится пустым и бессмысленным. Пушкин возражает против обычной манеры декламации — против «однообразного напева и резких неосмысленных вскрикиваний»,— утверждает, что осмысленная и живая манера театральной декламации может возникнуть только на основании глубокого понимания роли.  
Для Пушкина неприемлем был сам принцип деятельности актера-одиночки, существующего на сцене без партнера, пусть даже одаренного страстным и могучим темпераментом Семеновой или Яковлева. «Что сделает великая Семенова, окруженная так, как она окружена!» — восклицал он в одном из писем.  
Пушкин ясно видел наступление нового периода в жизни театра, периода, когда главным содержанием искусства станет «истина страстей, правдоподобие чувствований в предполагаемых обстоятельствах». Эта формула Пушкина явилась не только основой его драматургии, но и зерном его требований к искусству актера.  
Все эти взгляды Пушкина вошли в основу новой эстетики реалистического актерского искусства, явились фундаментом для создания новой театральной эстетики и в области сценической речи актера. С именем Пушкина связано и развитие традиции авторского чтения — одна из интереснейших страниц русской речевой культуры. Воспоминания о необыкновенном чтении Пушкина оставили нам его современники. Самым главным в его чтении было стремление передать слушателю всю страстность поэтической мысли произведения, вложить в декламацию искреннее одушевление настоящего художника, который делится своими самыми глубокими переживаниями. Пушкинская манера чтения была поэтична и проста в одно и то же время. Стихи в его исполнении звучали музыкально и певуче. Это подчеркивало необычайную красоту, легкость и совершенство пушкинского языка, безукоризненный ритмический рисунок стихотворения. По отзыву А. П. Керн, так читал Пушкин своих «Цыган».  
Эмоциональность и романтическая приподнятость пушкинского чтения как нельзя больше соответствовали самой пушкинской мысли — отчетливой и простой, высокой и чистой — и помогали воспринимать ее.  
На формирование чтения Пушкина оказал влияние его взгляд на соотношение формы стиха и его содержания. Он писал, что забвение — «...участь, ожидающая писателей, которые пекутся больше о наружных формах слов, нежели о мысли, истинной жизни его, не зависящей от употребления» (63, 423).   
Именно эта тенденция глубокого вскрытия смысловой стороны произведения, его идейного содержания будет развиваться в творчестве и педагогической деятельности лучших представителей русского реалистического актерского и чтецкого искусства, став основой их творческого метода.  
А. С. Грибоедов, как и А. С. Пушкин, остро интересовался театром, искусством актера, театральной школой. Для Грибоедова, высокообразованного человека и талантливого драматурга, была несомненной содержательность искусства театра, необходимость раскрытия актерской индивидуальности. Он считал самым важным для артиста развитие «собственной творческой силы», искренность и правдивость своего, живого представления об играемом персонаже.  
В Петербургском театральном училище А. С. Грибоедов вместе с А. А. Жандром готовились поставить с учащимися «Горе от ума». Были встречи, беседы о ролях, об искусстве. Жизненно-правдивые обстоятельства пьесы, живые характеры и живой, образный, народный, глубоко индивидуальный язык, конечно, рождали мысли об игре актеров, об искреннем и простом сценическом разговоре. Но спектакль, к сожалению, не состоялся, репетиции были запрещены.  
Большую роль в изменении театральной декламации сыграл И. А. Крылов. Он считал, что в декламации необходимо сочетать хорошую технику исполнения с глубиной и искренностью передачи смысла произведения. В этом отношении показательно следующее замечание его о декламации Я. Б. Брянского, известного актера Александрийского театра. «Малой читает мастерски,— сказал Крылов,— слова нижет как жемчуг, да надобно подождать, чтоб он их прочувствовал» (31, 624).  
Важным этапом в формировании новых принципов театральной декламации и чтения стихов и прозы явилось его собственное исполнение басен. И. А. Крылов читал свои басни очень просто и искренне. В чтении Крылова был ряд особенностей, очень важных для нас.  
Первая, очень важная особенность заключается в том, что он свои басни не читал, «а пересказывал». Это замечание П. А. Плетнева не только подтверждает жизненность, простоту и естественность чтения И. А. Крылова. Оно говорит о принципиально новом качестве этого чтения. По существу, пересказывая свои басни, «как бы продолжая ими свой разговор с собеседниками», Крылов общался со слушателями. Этот контакт со слушателями требует полной естественности чтения. Общение со зрителем, живой разговор с ним, ставший одной из основ современного искусства художественного чтения, были заложены в чтении И. А. Крылова.  
Другая особенность чтения И. А. Крылова состояла в умении его передать «переливы самих предметов», иначе говоря, создать средствами речи, интонационной выразительности образное представление о лицах и предметах, действующих в басне. Впоследствии эта особенность получила название видений и стала одним из основных элементов актерского и чтецкого искусства.  
И. А. Крылова можно считать основателем целого направления в чтецком искусстве России, представителями которого впоследствии стали такие крупнейшие русские рассказчики, как И. Ф. Горбунов, М. П. Садовский.  
Мастером искусства рассказа был Н. В. Гоголь. Актерское дарование, чувство правды, достоверность перевоплощения помогали ему создавать подлинные живые характеры.  
Искусство рассказывания получило широкое развитие в советскую эпоху, было поднято на очень высокую ступень мастерства в творчестве А. Я. Закушняка, Д. Н. Журавлева и стало одной из основ работы над словом при обучении сценической речи.  
Большое влияние на развитие эстетических представлений об искусстве игры и речи актера в период становления реализма оказал известный писатель и театральный деятель С. Т. Аксаков. Тонко мыслящий одаренный художник, один из лучших мастеров русской реалистической прозы, С. Т. Аксаков учился актерскому искусству у Я- Е. Шушерина, выдающегося актера конца XVIII — начала XIX века, и глубоко усвоил «понятия натуральной и простой декламации».  
В многочисленных статьях и заметках Аксаков внимательно и глубоко разбирал особенности актерского творчества, умел увидеть самое типичное и содержательное, оценить рост индивидуальности, понять достоинства и недостатки в исполнении ролей, в мастерстве ведения простого и естественного разговора. Главным в актерском исполнении Аксаков называл создание живых характеров, которое возможно лишь на основе сценического реализма — «новой методы» актерской игры. Аксаков подчеркивал необходимость современного толкования искусства, то есть считал, что стиль актерского исполнения всегда исторически развивается соответственно художественным вкусам времени. Поэтому публика 30-х годов, говорил он, не может воспринимать искусство актеров классицистского театра, которые не «говорили, а читали». Важнейшим условием формирования нового стиля актерского исполнения С. Т. Аксаков считал драматургию, в которой заложена возможность воплощения новых характеров и отношений.  
Процесс развития реализма в актерском искусстве был прочно связан с прогрессивной русской общественной мыслью ТОГО времени. «Театр — великая школа,—писал Н. В. Гоголь.— Глубоко его назначение: он целой толпе, целой тысяче народа За одним разом Читает живой полезный урок» (22, 373).  
Передовые люди России рассматривали театр как большую общественную силу, как кафедру, с которой можно много сказать миру добра. Они настойчиво боролись против чистой развлекательности, безыдейности театрального искусства, против условности и техницизма классицистских канонов исполнения. Русская реалистическая драматургия этого периода поднимала острые проблемы современности. В ней находили свое выражение взгляды русской просветительской демократии, отражалось характерное для того времени «внутреннее освобождение человека».  
Для подлинного артиста уже недостаточно было иметь «чистый орган», четкую дикцию, хороший темперамент и умение носить костюм. Чтобы воссоздать на сцене полнокровный, живой образ, актер должен был проникнуться лучшими идеями своего времени.  
В. Г. Белинский писал: «Чувство всегда связано с мыслию, всегда разумно, одушевляться же можно только истиною, больше ничем... чем глубже истина, тем глубже должно быть и проникновение в нее, а следовательно, и вдохновение» (10, 307). Мастерство актера оценивалось передовыми деятелями русской культуры прежде всего с точки зрения его идейного смысла, умения верно выразить мысли автора.  
Новая драматургия качественно изменяла речевое мастерство театра; литература и литературная критика активно воздействовали на развитие представлений о природе живого действия и речи на сцене.  
Н. В. Гоголь глубоко способствовал — и как художник и как мыслитель — развитию щепкинского направления в театре. Прекрасно понимая природу живой речи, Гоголь считал, что слово на сцене рождается в общении партнеров, в «окружении обстоятельств и характеров» тон вопроса дает тон ответа», и потому учить роль одному, дома, нельзя, нужно, чтобы «роль вошла сама собою в голову каждого во время репетиций, так, чтобы всяк, окруженный тут же обстанавливающими его обстоятельствами уже невольно от одного соприкосновения с ними слышал верный тон своей роли» (22, 338).  
От внутренних связей между партнерами зависит правда жизни актера в роли, а значит, и естественность речи на сцене. Эту глубоко важную для сценического реализма идею Гоголя разделял Белинский, считая, что «естественность представления происходит... от ансамбля игры» (11, 185). Он говорил о принципиальном различии между «декламацией роли и ее игрой» (10, 307), между темпераментным и выразительным произнесением текста и живым поведением, одушевленным подлинностью переживания и мысли.  
Оценивая творчество актеров, В. Г. Белинский, как правило, останавливался и на их речевом искусстве. Декламация В. А. Каратыгина, насыщенное внутренним огнем и искренней страстью слово П. С. Мочалова, живая, «нетеатральная» речь М. С. Щепкина воспринимались великим критиком в единстве всех сторон и качеств их сценического существования, в тесной связи с содержанием и смыслом их искусства.  
Правдивость и простота речи свидетельствуют о правде жизни в роли, однако естественность житейского разговора не казалась Белинскому достаточной для сцены — ее нужно развивать учением и привычкой, чтобы она «обратилась в натуру». Этот взгляд на проблему речи актера звучал свежо и актуально: идти от жизненной правды речи, обогатить ее качествами, необходимыми для сцены и восприятия зрителей и вновь сделать достоянием жизни, доведя высокое искусство слова в театре до уровня естественного разговора.  
Если для эпохи русского классицизма «слово на сцене» было прежде всего проблемой эстетической, то во времена высокого расцвета Малого театра слово на сцене эстетически подчинялось требованиям конкретной социально-бытовой правды. Перестав подчиняться стилевому канону, оно стало всецело зависеть от наблюдательности актера, его способности схватить и воссоздать на сцене жизненный тип, всесторонне выраженный во всех его проявлениях.  
Реалистическое речевое искусство Малого театра сочетало в себе блестящую речевую технику, огромную речевую культуру, ставшую классической школой театрального сценического произношения. Мастерство актеров строилось на искусстве вплетения каждого слова в общий речевой рисунок, отличалось умением, создавать средствами речи яркую и законченную человеческую характеристику. Театр, в котором и социально-бытовое начало и психологическое сливались в слове — театр Островского,— стал вершинным явлением этой художественной системы в русском театре.  
В творчестве, художественных устремлениях, педагогических взглядах А. Н. Островского — создателя развернутой программы воспитания актера — наиболее полно отразились реалистические традиции речевого искусства русского театра второй половины XIX века.  
Драматургия Островского принесла на сцену живую разговорность. Она не только не требовала, а, скорее, разрушала канонизированные выразительные приемы и средства речи. Речевое искусство театра в поисках живого характера стало, если воспользоваться словами Пушкина, говорить языком «московских просвирен».  
А. Н. Островский был подлинным учителем целого поколения актеров, создателем национальной русской школы сценической речи в самом широком смысле этого слова. Исходной его позицией была мысль о том, что актеру нужно уметь жить на сцене.  
Островский считал слово основой основ, альфой и омегой искусства театра. Он писал: «Считаем первым условием художественности в изображении данного типа верную передачу его образа выражения, то есть языка и даже склада речи, которым определяется самый тон роли» (58, 208).  
Как важную особенность своей драматургии Островский отмечал единство в ней склада и тона. Это положение имеет очень большой смысл. Островский утверждает, что возникновение тона — сам по себе непроизвольный процесс, зависящий от склада, выражающий склад,, а значит, и характер мысли персонажа. Склад как бы выражается в тоне. Значит, надо не создавать интонацию, не искать ее звучащий рисунок, а работать над авторским словом, вскрывать сущность играемого образа, его мысли и желания, делать их своими, а на этой основе импульсивно возникнет верный тон.  
Но намечая пути работы актера над ролью, принципиально по-новому оценивая пути рождения слова в актерской практике, А. Н. Островский писал: «Нужно приобресть такую свободу жеста и тона, чтобы при известном внутреннем импульсе мгновенно, без задержки, чисто рефлективно следовал соответственный жест, соответственный тон» (58, 77).  
Исходя из этих принципов и создавал А. Н. Островский развернутую программу обучения актера, ставившую задачу добиться естественности, выразительности и характерности речи на литературном и драматургическом материале. В его программе работа над описаниями, повествованиями, монологами и сценами мыслилась как единый процесс воспитания актера, а само слово «декламация» употреблялось в смысле выразительного художественного чтения.  
Речевое искусство театра Островского завоевывало сцену в борьбе со старой условно-декламационной школой с ее пафосом, напевностью, приподнятой манерой чтения. Оно стало школой художественной правды.  
Практика Малого театра имела особое значение для развития сценической речи, и здесь прежде всего нужно говорить об актерской и педагогической деятельности семьи Садовских. П. М. Садовский один из первых постиг тайну сценического языка Гоголя. Его Ходилкин (Анучкин) и Подколесин в «Женитьбе», Осип в «Ревизоре» сохранились в истории русского театра как прекрасные образцы простоты и жизненной выразительности речи.  
Единомышленник и сподвижник Островского, Садовский, прославившийся в ролях Русакова, Юсова, Любима Торцова, считал речь изображаемого персонажа основным средством создания характера. На основе естественной красочности строилось и его собственное чтецкое мастерство.  
Любовь к выразительному и живому сценическому слову проявилась и в творчестве М. П. Садовского и в его педагогической работе по чтению на драматических курсах Московского театрального училища и Музыкально-драматических курсах филармонического общества.  
Лучшие традиции русской сценической речи воплотились в творчестве О. О. Садовской. Ей было свойственно виртуозное ведение диалога, мастерство создания речевого характера, смелое использование простонародного говора и акцента. О. О. Садовской принадлежит знаменитое выражение, определяющее сущность тонкого речевого мастерства актеров Малого театра той эпохи: «Ты мне крючок — я тебе петельку».  
У актеров Малого театра культивировалось «чувство слова», яркость выражения мысли, сочное, насыщенное звучание слова. Правильно считалось, что сценическая речь отличается от житейской, в особенности в классической драматургии, в романтических пьесах, в трагедиях, что при всей жизненности и простоте речи сцена требует выразительного, яркого театрального слова.  
Большое внимание уделялось умению создать речевую характеристику образа. Характер персонажа выявлялся через особенность речи героя, и актеры любили в пределах общего тона искать речевую характерность отдельных образов как в пьесе, так и в чтении.  
Вторая половина XIX века отличалась многокрасочной и богатой разработкой речевых систем в рамках реалистического театра.  
Наряду с бытовой разговорной традицией, так блестяще представленной актерами Малого театра, существует и развивается на фоне упадка романтической школы стиль сценической декламации, утратившей ту высокую духовность, которая звучала в творчестве П. С. Мочалова. Но там, где прорыв в глубину оказывался возможным, где театр вновь говорил об острых социальных и нравственных проблемах действительности, где человек возникал во всей индивидуальной конкретности его душевно-психологической жизни и выходил на первый план как главный предмет искусства, там рождалась новая художественная правда, новые средства выразительности.  
Тема человека в творчестве А. Е. Мартынова и П. В. Васильева решалась с такой глубиной, что правдивость, «натуральность» речи приобретала уже новое качество, становилась как бы голосом самой страдающей души, по-новому волнующим и содержательным.  
Сценическое слово в устах подлинного художника всегда было живой и реальной силой, рождающей союзников, единомышленников, последователей. Так воздействовало на современников эмоционально приподнятое, возвышенное, страстное чтение М. Н. Ермоловой.  
Речевое мастерство, отточенное, выверенное, со всем богатством выражения и разнообразием эмоций было утверждением определенной типической манеры, в пределах которой слово являлось основным пластом, в котором развивалось и осуществлялось действие.  
Принципиально новое отношение к слову на сцене, ко всей проблеме жизни актера в роли имело под собой определенную теоретическую основу и было тесно связано с попытками создать науку актерского искусства.  
В этот период большое внимание деятелей искусства привлекли к себе труды И. М. Сеченова по вопросам психологии и физиологии, ставшие огромным достижением русской научной мысли. Уже Островский внимательно знакомился с учением Сеченова о рефлексах и один из немногих верно пытался применить это учение к проблеме воспитания актера. Сеченов считал, что чувствование повсюду имеет значение регулятора движения.  
Идея И. М. Сеченова о взаимосвязи чувств и их материального, физического отображения основана на изучении большого, сложного процесса работы человеческой психики. Он рассматривает мышечное движение, отражающее чувство, как конец рефлекса, который начинается чувственным возбуждением, продолжается определенным психическим актом и кончается мышечным движением.  
В работе «Рефлексы головного мозга» Сеченов развивал мысль о том, что психическая деятельность человека имеет определенные внешние признаки. «Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению — мышечному движению... все без исключения качества внешних проявлений мозговой деятельности, которые мы характеризуем, например, словами: одушевленность, страстность, насмешка, печаль, радость и пр., суть не что иное, как результат большего или меньшего укорочения какой-нибудь группы мышц,— акта, как всем известно, чисто механического» (69, 9).  
yj Но осмысливая для себя учение Сеченова, теоретики актерского искусства предлагали изучать само механическое движение, форму выражения чувств, голосовое, мимическое, пластическое их отображение. На этой основе создавалась наука обучения актерскому искусству и формировалась театральная практика.  
Принципом изучения тона руководствовалась и педагогика, исходя из того, что тон выражает смысл, а интонация является прямым выразителем значения слова, то есть из прямого совпадения тона и значения слов. На этом и была основана вся система работы над выразительными качествами речи.  
Театр учил классическому театральному звучанию тона, технике и чистоте речи, искусству голосоведения и правилам логики — всему комплексу внешней актерской техники,— как стандартной модели, схеме звучания речи. Педагог по декламации как бы готовил тон, интонацию, а эти заготовки входили потом в практическую работу над ролью. Поэтому обучение выразительному чтению, верному интонированию было первым этапом обучения мастерству. Потом педагог, научив актера пониманию и выразительности в декламации, переходил к «живому инсценированию», осмысленному, выразительному чтению текста в процессе исполнения роли.  
Конец XIX — начало XX века был периодом, когда в условиях быстрого развития театрального образования ощущалась насущная необходимость теоретически и методически обосновать подсознательный творческий процесс, когда появились многочисленные попытки обобщить опыт актерского искусства, его достижения, приемы творчества лучших актеров и создать на этой основе систему театрального обучения.  
Эти попытки были предприняты и в области преподавания декламации. Широкое развитие получает специальная литература по театральной декламации. Преподаватели декламации стремились осмыслить вопросы сценической речи, изучить опыт преподавания декламации и разработать ее теорию, методы работы, пути воспитания речи актера. Однако идеалистические взгляды на вопросы творчества, неумение вскрыть закономерности творческого процесса приводили к фиксированию его результата, канонизированию формы воплощения переживания.  
Педагоги и теоретики декламации шли по пути поисков правил внешней выразительности, поисков интонации, тона для чтения каждого произведения и каждой роли, тона заранее данного, раз навсегда установленного.  
Декламация приучала актера рассматривать слово со стороны технической, идти в работе над словом от звучания, от результата, через использование раз навсегда найденных форм выражения чувств. Книги, посвященные разработке всех этих принципов работы над словом, были практическими пособиями в преподавании декламации и позже — выразительного чтения на протяжении почти полувека.  
Преподавание декламации сводилось к формальному применению заранее выработанных, условных интонационных законов. В работе по дикции давались хорошие технические навыки, но работа по декламации, проходившая в поисках результата, в усвоении технических приемов, мешала воспитанию актера. Формальные поиски внешней выразительности не будили чувства, не развивали психотехнику, а приучали актера к штампам.  
К. С. Станиславский писал об этом периоде: «Учеников учили читать почти с голоса, играть с помощью показывания, отчего каждый из нас прежде всего копировал своих учителей. Ученики читали необыкновенно правильно, по запятым и точкам, по всем грамматическим законам, и все были похожи друг на друга по внешней форме, которая, точно мундир, скрывала внутреннюю суть человека» (72, I, 71).  
Такая практика работы по декламации вызывала протест лучших театральных педагогов. А. Ф. Федотов утверждал, что декламация не может быть основой преподавания драматического искусства, так как заставляет ученика заниматься поисками интересных интонаций. Она «мешает ему быть естественным в своем говоре и отнимает возможность глубоко проникаться сущностью сценического положения» (56, 68). Вл. И. Немирович-Данченко говорил о том, что Художественный театр восстал «против напевности, искусственного повышения логического ударения в зависимости не от содержания, а от того, как красиво может зазвучать фраза» (52, 173),— то есть всего того, к чему приводили нередко уроки декламации. Навыки, вырабатывавшиеся на этих уроках, мешали актеру, приучали его к пафосу, неестественности сценической речи. Театральная педагогика оказалась в творческом тупике.  
Не случайно Вл. И. Немирович-Данченко в пору своей работы преподавателем Филармонического училища, противопоставил свой творческий метод общепринятой методике обучения актера, он тратил огромные усилия на борьбу против механичности, формальности обучения речи, против классической школы декламации. Он писал о дореволюционной педагогике: «...школы... занимались прививкой штампов: любовь выражается так-то, смех — так-то... Надо учиться смеху, делать смех, слезы... Найденные приспособления заштамповывались, переходили из поколения в поколение, вырабатывались в искусство» (53, 208). Кризис системы обучения актера был подготовлен внутри самого театра.  
Огромный опыт в искусстве владения словом накопил русский театр XIX века, став подлинной академией русской речи во всем богатстве и многообразии ее выразительности и культуры.  
Яркость интонационного рисунка, искусство владения диалогом, мастерство построения монолога, любовь к отточенной, уникальной, мастерски произнесенной реплике, слову, звуку стали традицией русской сценической речи. «Актеры этого театра знали тайну сценического очарования, крепко помнили правила своего актерского ремесла и любили в театре сильные чувства, яркие краски и хорошие ясные слова» (45, 256),— пишет П. А. Марков о прекрасном искусстве и великолепном речевом мастерстве лучших его представителей.  
Театр конца XIX века оказался глубоко связанным с текущим репертуаром — пьесами-зарисовками, рассказывающими об очевидном, изображающими готовые факты, лежащие на поверхности жизни. Мелкотемье, отсутствие подлинной глубины скрывалось за внешней достоверностью, бытовой типажной точностью. Драматургия, рассчитанная на привычные театральные амплуа, утверждала актерские приемы изображения инженю и фата, героя, неврастеника, характерной старухи, купца или субретки. Пьесы держали актеров в плену мелкой жизненной характерности, культивировали внешнюю типизацию, похожесть речи, отражающей формальные приметы сословия, положения, национальности. Правда этого театра была театральной, условными были его реализм и средства сценической выразительности, подчеркнутой речи, заученного модулирующего голоса. Традиционными, из поколения в поколение передававшимися были приемы выражения чувств, «условные знаки» игры, «условные знаки» тона и жеста.  
Большие артисты силой своего таланта вносили в устарелые шаблоны живое дыхание страсти, мысли, подлинную правду переживания, ту неповторимость и силу, которая сразу превращала правдивое изображение жизни в ее воплощение, ее открытие. Однако в речевой манере русского театра — во времена становления и расцвета реалистического искусства, отмеченного именами Щепкина и Островского, Садовских и Мочалова, Ермоловой, Ленского — в конце XIX века сложился определенный, четко выраженный формальный штамп. Он говорил об отставании искусства от запросов и требований правды жизни.  
Речевая интонационная манера театра вновь вошла в глубочайшее противоречие с требованиями времени, с пониманием сущности задач, стоящих перед театром XX века.  
А. Лобанов очень верно подметил: «Была правда в Малом театре. Пришел, допустим, Гоголь, принес свою правду, и вдруг стало нестерпимо слышать, как люди со сцены разговаривали догоголевским языком. Пришел Художественный театр и подслушал в жизни иной ритм и манеру разговаривать, и уже стало казаться анахронизмом, как говорят в Малом театре» (64, 161).  
Штамп декламационности, патетики, как и «натуральности», бытовой характерности стал тормозом в развитии искусства театра. Передовая театральная мысль вновь выступила с требованием реализма в сценической речи, правды, отвечающей сегодняшнему дню, его запросам, его тревогам и волнениям, правды жизни на сцене.  
Особую роль в формировании методов нового подхода к обучению актера сыграло в конце XIX века Музыкально-драматическое училище Филармонического общества. Именно в его стенах начал в 1891 году, по приглашению А. И. Южина, преподавать драматическое искусство Вл. И. Немирович-Данченко.  
Вл. И. Немирович-Данченко с огромным интересом и самоотдачей работал в училище более десяти лет, до 1901 года, подготовив за это время несколько актерских поколений, в том числе таких крупнейших деятелей театра, как О. Л. Книппер, И. М. Москвин, В. Э. Мейерхольд, Н. Н. Литовцева, М. Г. Савицкая, С. В. Халютина. Его педагогическая деятельность в Филармонии имела огромный преобразующий смысл, бесконечно важный для театральной школы России.  
В эти годы принципиально формировался его творческий метод, его подход к решению основных художественных методологических проблем подготовки актера большой культуры, подлинной сценической правды, высокой гражданственности.  
Немирович-Данченко рассматривал театральную педагогику как путь к созданию нового театра, совершенно по-новому подойдя к обучению актера. Драматург, литератор, режиссер, общественный деятель, он так говорил о задачах «преподавания искусств»: «Уловить индивидуальность, вызвать к жизни «искорку», помогать ее развитию, .. .непрерывно иметь дело с человеческим материалом, насыщать его лучшими твоими идеями... Тут самое зерно театра, самая глубокая и самая завлекательная сущность его...» (52, 30).  
Ко времени прихода Вл. И. Немировича-Данченко в Филармонию постановка театрального дела в училище оставляла желать много лучшего. «Воспитательный смысл школы совершенно игнорировался,— вспоминал Немирович-Данченко.— Нельзя было убедить, какое значение имеют постановка голоса, дикция, пластика, танцы, фехтование, образовательные курсы» (52, 30). Традиции больших актеров были забыты, система обучения отсутствовала. Педагогика сводилась к приготовлению ролей, разработке технических приемов для выражения чувств.  
Наиболее близка Вл. И. Немировичу-Данченко была педагогическая позиция А. П. Ленского, работавшего в школе Малого театра с редкостным воодушевлением и вдумчивостью. Много, подробно обсуждая общие и частные вопросы театральной педагогики, они «наперебой делились исканиями, пробами и достижениями».  
Вл. И. Немирович-Данченко упорно искал методы и пути борьбы с косностью и рутиной театрального искусства и театральной педагогики. Он критиковал театральную школу за то, что она идет от сценического трафарета, а не от жизни, за то, что она учит приемам изображения внешних сторон жизни, передаче рисунка переживаний и чувств, театральному штампу. Поэтому он с особенной энергией требовал в корне перестроить систему театрального образования.  
Вл. И. Немирович-Данченко отказался от практики приготовления ролей, отверг технологию ради технологии, чтение ради чтения. Он учил жить на сцене, раскрывать характер образа, учил чувству правды, искал путей воспитания художника, самостоятельно мыслящего и творящего. Он писал: «Я ищу прежде всего искренности и серьезного художественного фундамента. Задача профессора — научить вдумываться в изображаемые характеры, указать, как ученик должен приниматься за роль» (77, 104).  
Еще в ту пору Немирович-Данченко считал, что для освобождения искусства актера от фальши и штампа необходима простая речь, и значительная часть его педагогической работы была посвящена воспитанию речи актера, ее выразительности, яркости и простоты. Это видно уже из подробностей программы его педагогической работы, из его требований к «тону» и дикции, из его записей о работе отдельных учеников, в которых всегда есть оценка их данных и успехов с точки зрения сценической речи: «Книппер: благородная дикция, жизненноверный тон, чрезвычайно толковая декламация. Савицкая: тон в смысле жизненности и красоты мало разнообразен, но без вульгарности» (8, № 7677) и т. п.  
Что воспитывал Вл. И. Немирович-Данченко в работе над тоном? Художественный вкус, жизненность, простоту, легкость, богатство фантазии, отсутствие тривиальности, правильную интерпретацию роли и наблюдательность.  
Чего искал он в работе над дикцией? Голоса, красоты и силы звука, умения владеть им, чистоты и отчетливости произношения, благородства и разнообразия интонации. В работе над словом он требовал не только хорошей техники произношения, но прежде всего естественности и жизненности речи, верной передачи идей, мыслей, чувств, настроений, исходя из всестороннего разбора материала, глубокого психологического анализа содержания.  
Подтверждение этому мы находим в его режиссерской деятельности девятисотых годов, например в режиссерском плане «Юлия Цезаря». Логическую сторону текста, смыслово-интонационный характер каждой фразы монолога Брута Немирович-Данченко разбирает на основе тщательного изучения характера образа, в связи с его действиями, задачами, мыслями, точно обосновывает, почему именно это, почему именно так, а не иначе говорит герой.  
Не только обучение профессиональным навыкам, а всестороннее воспитание личности актера было смыслом его педагогики. Именно это явилось новым этапом театрального образования, принципиальным шагом вперед.  
В могучей борьбе за новый театр, отражающий жизнь, театр социальной и художественной правды, за нового актера особое место заняла борьба за живое слово. «Было необходимо разбить вдребезги старый сценический шаблон, .. .высвободиться из-под усвоенной манеры передавать сценическое переживание, .. .было необходимо добыть высшую простоту театральной речи, сбив с нее всю кору условности в интонациях, голосовых модуляциях, но в то же время не сделав ее уныло-будничной и бескрасочной, нелирически беспафосной. Такая простота вовсе не есть упрощенность» (85, 200).  
Корни понимания речи на сцене как способа существования и общения являются важнейшим моментом, воплощавшим эстетику нового театра.  
Ориентиры дала, безусловно, новая драма и прежде всего А. П. Чехов, пьесы которого не состоялись ни в Александрийском, ни в Малом театрах. Процесс обновления драмы был непосредственно связан с передовой русской художественной литературой, устремленной к обнажению глубины и содержательности жизни.  
Драматизировавший роман Достоевский, Толстой-драматург, Чехов, стремившийся увидеть человека в процессе становления, во всей сложности его духовной жизни,— все они раскрывали в текстовом решении не только видимые объективные связи, но и дополнительные глубинные смыслы, не оформленные в слово, рождаемые в подтексте, в настроении, в осязаемой многозначности действия.  
К. С. Станиславский и Вл. И. Немирович-Данченко с первых своих попыток создания нового театра с большим и не случайным интересом относились к речевым традициям русской сцены.  
Из всего богатого талантами театрального мира К. С. Станиславский выделял П. С. Мочалова как гения, решающего эпохальные задачи. Его устремленность в подлинное переживание, неожиданность воплощения, спонтанность речи убеждают гораздо более, нежели нарочитая отделанность характерной бытовой речи, заслоняющая, словно непроницаемой корой, внутреннюю жизнь человеческой личности, которая более всего интересует молодой театр, или чем декламационная манера поздних корифеев романтической школы.  
Раздумьями о живом слове, поисками путей создания высокой речевой простоты, полным отказом от традиционного интонирования, от канонизированного сценического разговора характеризуется становление творческого метода Художественного театра. В поисках «правды чувства в предлагаемых обстоятельствах» театр искал новой, современной ему манеры речи. Однако сущность революции в сценической речи была отнюдь не в житейской похожести, не в отказе от привычных  
речевых канонов. Революционной была сама идея создания правды отношений вместо правдивых слов. Значимо то, что стоит за текстом, тот мир мыслей, отношений, чувств, который лежит в основе поведения человека и которым рождаются в жизни слова. Идея внутреннего действия, внутренней жизни, более важной, нежели внешняя, выражалась в стремлении открыть причины и связи мыслей и слов, те внутренние силы, которые создают подводное течение и определяют жизнь слова.  
Эта идея нашла свое воплощение при постановке «Чайки» в 1898 году. Все в спектакле помогало выявлению этой внутренней жизни; свободная, не связанная никакой традиционностью мизансцена, течение жизни, продолжавшееся за сценой, звуки колотушки, шум дождя, глубокая погруженность героев в свои обычные повседневные заботы, далеко спрятанные эмоции, вдруг возникающие паузы, тихая, живая, подлинная интеллигентная речь (73, 36).  
Манера речи в спектакле была новая не потому, что исчезла театральная, условная, приподнятая речь, не по внешним признакам правды,— свежесть и подлинность речи рождалась из подлинности поведения, постижения мыслей.  
Законы сценической декламации были давно известны. Они не годились для нового театра. Это вовсе не означало, что законов простой и жизненной речи нет. Наоборот, «уметь просто и красиво говорить — наука, у которой есть свои законы» (72, 200). Но театр не знал их. Эти законы внимательнейшим образом нужно было изучить и освоить. Вся творческая практика создателей Художественного театра связана с раскрытием подлинных органических законов живой речи на сцене.  
В настойчивом требовании не играть ничего: «ни чувства, ни настроения, ни положения, ни слова, ни стиля, ни образа», проводившемся в жизнь создателями театра, не было, конечно, однозначной простецкости или подражательности. За протестом против красивости речи всегда стояло уважение к авторскому слову, стремление донести его, точное и убедительное, до зрителя. Но ценя слово, как живописец ценит цвет, как музыкант ценит звук, создатели нового театра считали непреложной истиной: речь актера должна стоять в одном ряду со всеми элементами творческого процесса, рождаться естественно, органично, непосредственно как результат интенсивной и подлинной внутренней жизни. Театр усиленно искал метод работы над словом, который встал бы в единый ряд со всей системой актерского творчества.  
Приспособления к созданию живой сценической речи были самые разные. Еще в «Чайке» родилась идея занять внимание актера конкретными вещами: «спичка и зажженная папироса в темноте, пудра в кармане у Аркадиной, плед у Сорина, гребенка, запонка, умывание рук, питье воды глотками и пр., и пр. без конца. Внимание актера должно было приучиться к тому, чтобы заниматься этими вещами, тогда и речь его будет проще» (52, 55).  
Подчас стремление сделать речь более жизненной и естественной сказывалось в обостренном интересе к речевой характерности, когда речевое своеобразие рассматривалось театром как способ создания подлинности правды поведения героев; так в спектаклях «Власть тьмы» Л. Н. Толстого, «Мещане» М. Горького внимание к приметам и подробностям речи, увлечение этнографической точностью доходило до крайности.  
Но самым существенным приспособлением к живой речи представлялся режиссерам театра путь органического живого поведения актера.  
К- С. Станиславский, рассказывая о постановке «Драмы жизни» Л. Андреева, пишет в главе «Открытие давно известных истин», что отнял у актеров мизансцену. Станиславский боялся, что мизансцена может подменить, прикрыть внутренний процесс, оттеснить его на второй план, а то и заменить живое поведение «мускульной памятью» (72, I, 297). Поэтому он «аннулировал мизансцену» (72, I, 326).  
Спектакль 1909 года «Месяц в деревне» И. Тургенева был выстроен К. С. Станиславским подчеркнуто статично. Прекрасные декорации М. В. Добужинского, почти отсеченная закрытая глубина сцены, симметричная мизансцена и строго обозначенные в режиссерском плане скупые переходы. На весь первый акт их, например, всего тринадцать. Все внимание режиссера сосредоточено на внутреннем процессе. Режиссерский комментарий подробнейшим образом вскрывает, что стоит за каждой репликой, что должны почувствовать и понять исполнители. В то время Станиславскому было очень важно то, что он условно называл «излучением». Самому внимательному анализу подвергается линия физического самочувствия, актерские задачи, которые конкретно раскрывают подтекст.  
Вот, например, сцена Натальи Петровны (Книппер) и Ракитина (Станиславский) из третьего акта пьесы (с. 26 комментариев):  
Наталья Петровна (помолчав). Как хотите. А что касается до Большинцова, то я еще не поговорила с Верочкой.  
Ракитин. Я могу вам ее сейчас послать. (Я могу уйти.)  
Наталья Петровна. Зачем же сейчас? Впрочем, как хотите. (Уходите.)  
Наталья Петровна. Мишель, в последний раз... Вы мне сейчас говорили, что вам меня жаль. (Мольба.) Так-то вам жаль меня?  
Ракитин (холодно) Прикажете? (Упорство.)   
Наталья Петровна. Да. (Уходите, ничего не выйдет.)  
В режиссерских комментариях К. С. Станиславского есть и четкое общее указание о том, что содержание раскрывается через подтекст, который и рождает живое слово.   
Второй акт:  
Наталья Петровна. Нет, не стреляйте, пожалуйста, в саду. Дайте этой бедной птице пожить... Притом, вы бабушку испугать можете.  
К. С. Станиславский: (с. 19 комментариев). Не в словах дело. Дело в том, что выражается помимо слов: люблю, хочу быть с вами.  
Есть в комментариях замечания и чисто технические: «говорит громче» (с. 24, № 22), «тон воспитательницы, то есть стильной этикетной дамы того времени» (с. 30, № 72), «негромко, как бы тайно от других» (с. 35, № 124), «говорит особенно скромно и тихо» (с. 35, № 125), «Я влюблена — говорит просто, но как бы читая буквы этого чувства» (с. 36, № 130), «Темп скорый» (с. 37, № 138).  
Указаний совсем немного и все они — приспособления к тому, как передать подтексты, как выразить, как укрепить и уточнить физическое самочувствие.  
Ища жизненную правду речи, Вл. И. Немирович-Данченко, как и К. С. Станиславский, знал, что путь к ней не прямой. Начиная работу над пьесами А. П. Чехова и ненавидя читку, он очень много работает над гекзаметром. Возможности голоса актера, его красота, яркость, звучность представляются Немировичу-Данченко значительными в решении сугубо творческих проблем.  
В первой постановке «Трех сестер» на сцене МХТ роль старшей сестры Ольги исполняла М. Г. Савицкая, актриса огромного обаяния.  
Обладавшая голосом необыкновенной красоты, начинавшая когда-то с Антигоны, Савицкая проникновенно и тонко сыграла директрису — стареющую девушку. Ее прекрасный голос вносил в спектакль ту поэтическую ноту, которая необходима была Немировичу-Данченко для воплощения высокой чеховской простоты.  
После смерти Савицкой Ольгу мечтала сыграть О. Бутова. Высоко ценя возможности и дарование актрисы, Вл. И. Немирович-Данченко тем не менее не счел возможным назначить Бутову на эту роль. В письме к Щепкиной-Куперник Бутова пишет: «Вл. Ив. говорил чудесно. Говорил все хорошее, что только можно сказать актрисе, но в общем сказал, что Ольга не мое дело, что мое дарование здесь сковано и неприложимо... Голос большее самое препятствие мое, бытовой его оттенок и глухота» (8, № 1333).  
Из спектакля в спектакль, из роли в роль возникают у Вл. И. Немировича-Данченко советы, подсказы, своего рода режиссерские замечания о манере речи, о характере речи, о том, как «найти речь» данного образа.  
Так, в письме к К- С. Станиславскому (1902 г.) по поводу роли Сатина в «На дне» М. Горького и необходимости для воплощения роли новых приемов: «выработать беглую речь, не испещренную паузами, беглую и легкую. Чтобы слова лились из Ваших уст легко, без напряжения» (52, 57).  
После Великой Октябрьской социалистической революции в творческой практике Московского Художественного театра складывается целостная концепция, которую можно сформулировать следующим образом: слово — важнейший компонент спектакля; речь на сцене — процесс, управляемый изнутри, зависящий от задач, условий, обстоятельств общения, индивидуальных особенностей и психофизического самочувствия говорящих.  
Для создания живого спектакля необходима живая речь, разнообразная и неповторимо выразительная. Это стало необходимым условием работы над спектаклем, вспоминает М. О. Кнебель (36, 350).  
Живая душа фразы познается изнутри, но облекается в отточенную форму. И здесь неразрывно связаны работа над тайной подтекста и техникой воплощения. Подбор дыхания, легкость, изящество фразы, ритм и выразительность звучания — все требует умения, помноженного на мастерство, техники, рожденной и закрепленной творческим процессом.  
В более поздний период, в конце 30-х годов, четко определяется важнейший методологический принцип Немировича-Данченко — слово рождается из плоти психофизического поведения актера в роли.  
Немирович-Данченко так понимал эту внутреннюю связь: «Как только актер уцепит качество, характер мышления действующего лица,— он на верном пути к образу. Отсюда пойдут и глаза, и характер движения, и манера говорить» (36, 377).  
В работе над спектаклем «Три сестры» Вл. И. Немирович-Данченко все время возвращается к мысли об эмоциональной зараженности, о физическом самочувствии актера. Чтобы родилось слово, нужно «нажить эмоциональное зерно» (51, 180), а для этого всем поведением, мыслями, ощущениями вжиться в самочувствие, «найти самочувствие. В моих репетициях это для меня самое важное» (51, 197).  
Самочувствие складывается из понимания типических черт характера, сложного и противоречивого, зависит от отношения к людям, от характерности, от образа жизни, от профессии, от биографии — от всего неповторимого слияния индивидуальных свойств и качеств человека.  
От характера, от образа жизни, мыслей, от склада темперамента, от физического самочувствия и поведения идет Немирович-Данченко к речи актера. «Начинайте себе представлять, какой он. Может быть, у вас слишком быстрый темп речи для Чебутыкина? Он медлительнее, он завален опытом жизни, быстро говорить не может» (Грибову—Чебутыкину) (51, 176).  
«Как ходила Ольга по комнате, так она все это и говорит» (51, 181) (Еланской—Ольге). И снова Еланской: «Ольга — старшая; она не сентиментальная, но трогательная; она будущая директриса гимназии; у нее четкая речь. .. Надо успокоиться на такой простоте, и тогда четче будете говорить...» (51, 183).  
Георгиевской — Наташе: «... потому что в душе у нее полный холод,— говорит крепко, громко, командно» (51, 292).  
Не будем продолжать примеров, подчеркнем только, что идея Вл. И. Немировича-Данченко и К. С. Станиславского о глубинной связи всех характеристик речи с индивидуальностью человека, его личностными и эмоциональными качествами — одна из важнейших и наиболее перспективных в свете современного учения о законах речевого общения.  
Становление речевого искусства советского театра происходило на основе формирования принципов гражданственности и социальной значимости театра, на основе укрепления реалистических традиций школы актерского исполнения.  
Советский театр перед Великой Отечественной войной отличался высоким профессионализмом сценической речи. Ее традиции сформировались под влиянием классической русской речевой школы, творчески переработанной опытом советского театра. Речевая культура театра обогатилась звучанием, ритмами, красками социалистической действительности, интонаций, образным строем, стилистикой советской драматургии.  
Важнейшим фактором формирования советской речевой школы стало творческое воздействие передовой советской режиссуры: А. И. Дикого, А. Д. Попова, Н. П. Охлопкова, A. М. Лобанова, Ю. А. Завадского, вслед за К. С. Станиславским и Вл. И. Немировичем-Данченко, считавших слово важнейшим элементом сценического воплощения спектакля.  
Для актеров 20—40-х годов речь и голос были предметом первостепенного внимания. Назовем ли мы Б. В. Щукина, М. Ф. Астангова, М. И. Бабанову, Н. М. Мордвинова,— для всех характерен великолепный голос, интеллигентная, свободная, звучная речь, выработанность и музыкальность произношения. И в то же время за словом стояло подлинное, смелое, убедительное чувство современности, глубоко и темпераментно схваченная сверхзадача.  
В записях спектаклей мы можем услышать речь Л. М. Леонидова и И. М. Москвина, Н. П. Хмелева и А. К. Тарасовой, B. И. Качалова и И. М. Тарханова. Яркость и полнота звучания голоса, выразительность дикции, хороший, крупный «шрифт» речи, обдуманная и верная выразительность, своя индивидуальная интонация, динамика и темпо-ритм речи — все это отличительные черты речевой манеры актеров МХАТ.  
Речевое искусство актеров МХАТ было пронизано особой атмосферой, насыщенной дыханием сценической правды. Однако это была не только правда актера, но и правда роли-образа, очищенная, типизированная, высокая правда речи, рожденная проникновением в стиль автора.  
В режиссерской деятельности Немировича-Данченко в советский период накапливались, кристаллизовывались, отбирались принципы создания живой речи на сцене. Спектакль, в котором выражался бы синтез трех правд — житейской, социальной и театральной,— требовал самой интенсивной работы режиссера над словом.  
Неповторимость и правда сценической речи заложена для Вл. И. Немировича-Данченко прежде всего в точном понимании и воплощении авторского стиля. Как выражена мысль автора, какими выразительными средствами речи молено ее воплотить, пожалуй, не менее важно, чем что: «.. .вы пользуетесь только мыслью автора, а лексику его подминаете под общежитейскую речь. В хорошей пьесе всегда живет индивидуальная интонация автора... Если мы ее не слышим,— мы перестаем быть «театром автора». Тогда — только содержание, без поисков сложной выразительности. Тогда нам уже не важно, как написано, и, значит, кончается творчество, искусство. Тогда мы приходим к общему тончику на театре. Будет «вообще простота» (36, 368).  
Бытовая, жизненная речь, стоящая за текстом А. Островского, М. Горького, А. Чехова, Л. Леонова, Н. Погодина, сублимировалась, сгущалась в авторской стилистике и подчеркнуто выявлялась в речи актеров — в выразительной пластике слова, в рельефности тона, в смелости и яркости интонирования, в ритмической четкости речи.  
Актеры дополняли и расшифровывали данные автором приметы речи определенной среды, внимательно и любовно использовали особенности произношения, диалекта, акцента, специфику индивидуальной речи. Естественность, правда, красота их речи определялись не только и не столько необыкновенной выразительностью, музыкальностью, чистотой, богатством и многообразием красок. Их речь была вызвана к жизни требованиями времени, его эстетикой, его ритмами, его орфоэпической и фонетической культурой.  
Лучшие советские актеры 20—40-х годов неповторимы как в своих индивидуальностях, так и в средствах выражения, но все вместе они выражают речевое искусство своего времени.  
К. С. Станиславский и Вл. И. Немирович-Данченко, определив пути создания жизни на сцене, разработали метод подхода к созданию живого сценического слова, обозначив его как метод словесного действия на основе видений, воображения, конкретных задач сценического действия, абсолютно точных приспособлений общения.  
Система Станиславского начала складываться еще в дореволюционные годы (по крайней мере с 1907 года), к которым относятся его первые театральные опыты. Но справедливо сказать, что сформировалась она в Советскую эпоху, когда были сформулированы ее ведущие положения и в 30-е годы система Станиславского утвердилась как творческий метод советского театра. Как всякое живое явление, она развивается, оттачивается, совершенствуется на основе живого опыта театра, в конкретных условиях действительности.  
И если краеугольные камни этой системы — учение о сверхзадаче, о сквозном действии — являются постоянными величинами, если пути создания «жизни человеческого духа», живого поведения актера в процессе переживания существуют как объективный метод творчества, то вопросы выразительности, внешней техники, способов воплощения, конечно, подвижны, изменяемы, ибо мера сегодняшнего понимания правды, реализма речи на сцене определяется сегодняшней действительностью, сегодняшними требованиями и нормами культуры речи, современными эстетическими и идейными критериями.

Коренная ломка речевых традиций театра предвоенных лет обозначилась рубежом Великой Отечественной войны, изменившей всю жизнь театра, оказавшей решительное влияние и на сценическую речь. Человечество прошло сквозь горнило страданий и героизма, сущность трагического была предельно и жестко обнажена, проблемы истинных духовных ценностей зазвучали с невиданной остротой и силой.  
Осмысление места человека в послевоенном мире потребовало и гражданской зрелости и подлинной достоверности, отказа от приукрашивания человеческих отношений, от всего внешнего в приемах выражения правды жизни. Традиционные формы внешней актерской техники становились препятствием в актерском творчестве; в речи на сцене все больше ощущалась подражательность, заготовленность интонаций, привычность пауз, заученность ударений — тот самый сложившийся за десятилетия штамп, сквозь который не пробивались зачастую живые процессы действительности. Очевидно, общепринятая речевая традиция театра в чем-то перестала отражать сущность жизненных явлений, о которых говорилось в лучших произведениях послевоенной советской драматургии.  
Художники, искавшие новый эстетический идеал, открывали реальную, житейскую разговорность, за нетеатральной простотой которой возникало обостренное внимание к внутренней жизни героев.  
Конечно, это была речь, «обслуживающая только себя», конечно, постижение содержания, внутренней силы жизни на сцене могло состояться только в условиях высокого творчества, когда режиссерам и актерам удавалось раскрыть глубинные, живые процессы. Тогда подлинная жизнь рельефно и искренно звучала со сцены в спектаклях театра «Современник». Тогда бытовая похожесть интонаций создавала высокое напряжение событий в смелых режиссерских решениях Г. А. Товстоногова, правдой чувства и мысли поражали актеры, по-особому искренне и убедительно жившие и действовавшие в спектаклях А. В. Эфроса.  
Опыт молодого «Современника», родившегося в стенах МХАТ и его школы, вобрал подлинность мхатовской правды, остроту и искренность сегодняшних отношений, жажду говорить о времени по-своему, живым современным языком.   
Создавая новый театр, О. Н. Ефремов должен был решить целый комплекс проблем — гражданских, человеческих, художественных. Для их решения нужна была новая драматургия, отражавшая новый жизненный опыт народа, в которой молодые актеры могли бы наиболее глубоко и полно выразить судьбу и жизнь своих современников и ровесников.  
Наверно, поэтому «Вечно живые» В. Розова стали одним из самых волнующих, смелых, правдивых спектаклей театра. Тема войны, жизни, любви, честности, самоотверженности нашла в спектакле пронзительно искреннее и свежее решение. Каждый спектакль молодые актеры начинали как сражение за человека. Они заново проживали жизнь своих героев, были бесконечно искренни, были самими собой. Образный строй и стилистика высокогражданственной пьесы В. Розова с ее точно выписанными жизненными характерами воплощалась в бытовой правде и достоверности речи актеров.  
В эстетике нового театра сценическая речь занимала особое положение. Ставя конкретные художественные цели, О. Ефремов учил актеров искусству воплощения сверхзадачи через линию каждой роли. Идя от живого актерского поведения, актеры искали, как ведет себя каждый персонаж по отношению к сверхзадаче спектакля. «Для чего» — этот вопрос не снимался во все время работы над ролью. Исчерпывающая реальность второго плана, эмоциональная точность внутренней жизни, абсолютная достоверность поведения — все это снимало нагрузку со слов.  
Речь на сцене становилась нейтральной, фонетически и стилистически нерельефной. Этому способствовала и авторская обытовленная лексика и житейская достоверность образов пьес.  
Актеры МХАТ были воспитаны на драматургии, стиль и образный строй которой во многом сформировали речевую манеру театра. Вопросы речевой характерности, речевого образа, через который выявлялись индивидуальные качества человека-роли, играли в их творчестве огромную роль.  
Для актеров театра, созданного О. Ефремовым, в большинстве своем игравших своих современников, самым важным было «я» в предлагаемых обстоятельствах.  
О. Ефремов воспитывал умение говорить большими целостными эпизодами, проходно ведя целые куски роли, стремясь через них к главному. В эпизодах, где концентрировалось смысловое содержание, речь могла стать весомой, значительной,, слово выходило на первый план.  
В спектакле «Вечно живые» В. Розова речевая манера театра выразилась убедительно и ярко. Вот Вероника (А. Б. Покровская), отчаявшаяся, растерянная, мечется по комнате, хватается за стол, стулья, шкаф, ища в них опоры, как будто ища спасения. И только необходимые слова всплывают из потока горя, несущего Веронику, она хватается за них как утопающий.   
И вот, наконец, слово найдено, как найден выход,— Вероника застывает: «Ждать?!» Нет, отказываюсь, не могу, не хочу видеть ни Ирину, ни Марка, ни эти стены, «ни вас» — бросает она вызов Анне Михайловне, которая останавливает ее: «Это же неудобно!»— «Это удобно!—твердит Вероника,— Боря! Никогда бы не сделал так, он бы меня научил! Объяснил! Он вернется и все простит! Фраза нарастает, так долго сдерживаемый крик, слова неудержимо рвутся из сердца, прорываясь сквозь мучительную душевную боль. Реплики как бы проговариваются, почти пробрасываются, но ударные слова все нарастают и укрупняются, стиль произнесения очень разговорный, бытовой, свойственный актрисе в жизни. И эта подлинность вполне совпадала с задачами воплощения роли Вероники.  
Но как только появлялся в пьесе характер, требовавший отхода от «себя», к речи предъявлялись дополнительные стилистические требования. Так, речь Федора Ивановича Бороздина (О. Ефремов) была интеллигентной, типично московской, по-особому выпуклой и отточенной. Она лилась сдержанным незаметным потоком, но могла стать патетически крупной и подчеркнуто громкой: «Почему за тебя кто-то должен отдавать руки, ноги, челюсти, жизнь, а ты ни за кого и ничто?]» Это гневное, требовательное нарастание, эта подчеркнутая усиливающаяся многоударность рождена гневным желанием пробить эгоизм и черствость Марка, одинаково равнодушного к человеку и человечеству.  
И в речи Анны Михайловны, женщины огромной самоотдачи и душевной чистоты (Л. И. Иванова), О. Ефремов заботился о выразительных приспособлениях актрисы. Чтобы осилить масштаб роли, режиссер предлагал искать в речи большие периоды, крупные широкие гласные, хорошие низы, крупную, не «проходную» фразу. И только когда Анна Михайловна хочет доказать Веронике, что нужно жить и верить, и задумывается о своем, о своей трагедии,— вдруг спадает все напряжение и значительность слов, исчезает настойчивость, с какой она уговаривала Веронику. «Для чего жить?» — требует ответа Вероника. «Для того, что остается после нас»,— легко, проходно чуть иронично звучит фраза, ставшая уже как будто прописной истиной. И эта ненавязчивость, деликатность, даже сомнение, звучащее в словах, неожиданно делают их выстраданными, искренними, глубоко личными.  
В речи лучших актеров 50—60-х годов по-новому, по-живому звучали слова, прораставшие из глубин взаимодействия. Однако то, что стало силой театра, мгновенно превращалось в свою противоположность, как только правда подменялась похожестью, сила мысли — уподоблением, точность действия — его схемой. И это закономерно. Типаж бытовой, житейски правдивой речи, не способен выразить никакие содержательные процессы, но легко усваивается в подражании, создавая иллюзию правды.  
Стремление снять наслоение похожести, привычки, очистить слово от штампов, которыми обрастает сценическая речь, также кик и актерское мастерство, найти новые, еще более глубокие пути к выражению жизни на сцене было прогрессивным.  
Однако в азарте поиска живой речи, в желании уйти от театрально-вышколенного звучания слова сложились чисто внешние признаки бытовой житейской речи: слово, демонстративно пробрасываемое, негромкая речь, «непоставленный», тихий, однотонный, «неактерский» голос, подчеркнуто вялая артикуляция, незаконченность, неозвученность фразы.  
Целый этап театральной практики последних лет был прочно связан с так называемым «шептальным реализмом», словоговорением «под себя», невыразительной, стертой, подчеркнуто нетеатральнои речью. Театральщиной стали называть многие качества речевой культуры театра. Хорошо поставленный голос, отточенная речь, размеренно, по законам грамматической логики выстроенное предложение, с точными паузами, речевыми тактами, повышениями и понижениями звука оказались недостоверными, искусственными, закрывающими живое содержание.  
И если штампом начала XX века, с которым боролся молодой Художественный театр, была декламационность, то штампом середины века стала тихая, вялая, серая, невыразительная речь. Это была попытка внешними, подражательными приемами уйти от канонизированного, ставшего условным речевого актерского профессионализма, а в результате наступил кризис искусства речи на сцене, затронувший самые существенные и глубокие внутренние свойства актерского искусства. Явление это, которое мы можем в целом обозначить как речевую нейтральность, выразилось в огромном снижении речевой культуры театра.  
«В отношении к слову сейчас существует две крайности,— пишет Г. А. Товстоногов.— С одной стороны, общее стремление к современному способу существования на сцене, к жизненной похожести, к борьбе с декламационностью, с нарочитым игранием словом приводит к тому, что появилось пренебрежение к сценической речи. Это уничтожает природу нашего искусства. .. Есть и другая, старая болезнь. Она заключается в том, что слово превращается актером в самодовлеющий элемент, и тогда останавливается действенный процесс и начинается слово-говорение.— В этом случае тоже уничтожается природа театра» (74,251).  
В каких бы направлениях ни шли искания нового, живого, более органичного способа существования актера в роли, если они направлены на углубление наших представлений о правде жизни на сцене, они оставляют на первом плане слово. В слове воплощаются, проявляются все тонкости переживания. Если же отказ от слова связан с попыткой создать лишь похожесть на современную жизнь, тогда уничтожается смысл жизни театра.  
К сожалению, этот ординарный формальный прием создания обыденной разговорной похожести, болтание слов, шептание — довольно типичное явление. Режиссерский примитивизм, неумение воплотить идею, сверхзадачу в действие, отказ от выразительных возможностей языка автора приводит нередко к попытке чисто внешне изобразить жизненность, выразить ее в речевой и мизансценической похожести, при помощи простого подражания худшим примерам обыденной, подчеркнуто плохой речи.  
Столь же безрезультатна и попытка хорошо выговаривать слова, говорить громко и четко, если за этим не скрываются точные, внутренне оправданные, действенные задачи, живые отношения.  
Тихое бормотание и подчеркнутое выговаривание — две стороны одной медали. Сценическое слово сегодня, требуя более глубоких и тонких приемов выявления внутренней жизни актера в роли, более тонкой внутренней техники, предъявляет особые требования к режиссуре.

Современная речь на сцене, ее особенности могут быть оценены нами в непосредственной связи с действительностью и с процессами, происходящими в театре последних десятилетий.  
Внимание к живой «сегодняшней» речи на сцене обусловлено целым рядом факторов, важнейшими из которых является уточнение наших представлений о характерных чертах современного искусства, его позициях, его критериях.  
Радио, кино, телевидение — все средства массовой информации приближают актера к зрителю. Техника нашего времени самым непосредственным образом вторглась в жизнь театра, в его проблемы, понятия и не могла не оказать на них огромного влияния. Звук и изображение предельно приблизились к зрителю, искусство актера стало повседневностью, приметой быта. Нормы восприятия живого слова, критерии приподнятости или обыденности, театральности или простоты подверглись глубоким изменениям.  
Самому широкому кругу людей различного уровня, воспитания, образования, стало доступно постоянное общение с искусством актера.  
Под этим знаком формировался (развиваясь или притупляясь) художественный вкус зрителя, его эстетическое восприятие, его восприятие «похожести» поведения человека в жизни и поведения актера на экране и сцене.  
Другим стало ощущение сценической правды. Навык реалистического поведения, слух на живое слово обострился. С изменением восприятия, с «привычкой» к повседневному соседству с театром на экране телевидения или кинематографа не могли не измениться критерии живой разговорной речи на сцене.  
На сценическую речь современного театра влияет и режиссерское решение спектакля и развитие и изменение самого искусства актера.

Требование сегодняшней разговорности в сегодняшнем театре не только вполне правомерно, но и совершенно необходимо. Весь вопрос в том, как понимать и как находить эту разговорность?  
Театр К- С. Станиславского и Вл. И. Немировича-Данченко простоту и естественность разговорной речи считал неотъемлемым и даже определяющим фактором своего искусства.  
Несмотря на то, что «огромное большинство людей плохо, вульгарно пользуются речью в самой жизни...» (72, III, 81), критерием сценической речи для Станиславского была сама жизнь.  
«Приходилось ли вам слышать на сцене или в самой жизни совсем простую речь, без особых голосовых усилий, повышений или понижений, без чрезмерного расширения звуковых интервалов, без сложных фонетических фигур и рисунков интонаций?  
Несмотря на отсутствие всех этих приемов усиления выразительности, совсем простая речь нередко производит неотразимое впечатление своей убедительностью, ясностью воспроизводимой мысли, отчетливостью и точностью словесного определения, передаваемого логикой, последовательностью, четкой группировкой слов и построением фраз, выдержкой передачи» (72, III, 108).  
Все размышления и поиски Станиславского в области речи и голоса были поисками оптимальных способов воспитания сценической речи как речи подлинной, жизненной, органичной. Первоосновой такой речи являлось, конечно, действие.  
«В жизни всегда говорят то, что нужно, что хочется сказать ради какой-то цели, задачи, необходимости, ради подлинного, продуктивного и целесообразного словесного действия» (72, III, 81).  
Человек на сцене, думающий, чувствующий, активно воспринимающий мир и активно действующий, рождается в определенном смысле из постижения авторского текста, реализуется через авторский текст в процессе речевого действия.  
Исполнитель имеет дело с письменной авторской речью, с литературным, стилистически обработанным языком писателя. Язык этот существует как речь персонажа, как специфическая, характерная, индивидуализированная устная речь образа.  
При этом все средства выразительности — лексические, стилистические, пунктуационные — тесно связаны между собой и выражают образный строй, эмоциональное содержание, стилевой характер материала роли. Именно в данной структуре и только в ней рождаются все типические свойства авторской речи. Театр же «переводит» письменную речь пьесы на разговорную, живую речь.  
Надо отметить, что если литературный письменный язык изучается уже давно и многосторонне, то разговорную речь начали исследовать систематически только в конце 50-х годов.  
Ряд интересных работ опубликовали советские исследователи. См.: Русская разговорная речь. М., 1973; Сиротинина О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности. М., 1974.  
Появившиеся в последние годы научные работы, посвященные специально разговорной речи, подчеркивают ее своеобразие, ее специфику не только по сравнению с письменной, но и с иными формами устной речи.  
Разговорная речь — один из стилей устной речи со своими специфическими функциями и качествами.  
Определяющими качествами разговорной речи служит «реальная, окружающая говорящих обстановка», а содержанием — «интересы данного момента общения».  
Разговорная речь в своей основе диалогична и заранее неподготовлена, всегда существует в непосредственной связи с восприятием собеседника.  
Для разговорной речи интонация — форма существования. Она играет первичную, ведущую роль. Возможности интонации в разговорной речи для понимания действия, задачи, оценки, отношения, то есть для понимания смысла огромны. Интонация, ударения, пауза вместе с остальными неречевыми средствами общения — мимикой и жестом — подчас заменяют развернутое сообщение, допускают смазанность, нерасчлененность, недоговоренность речи.  
Исследователи разговорной речи подметили и выделили характерные качества разговорной интонации, отличные от интонации других функциональных стилей речи. Главные ее характеристики— темп, высота, пауза, ударение существуют в бесконечной вариативности и не поддаются формализации, схематизированию. Их предельное разнообразие обусловлено задачами, обстоятельствами общения, индивидуальными качествами говорящих.  
Развитие фонетики современного русского литературного языка. М., 1971; Носенко Э. Л. Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности. Днепропетровск, 1979; Матусевич М. И. Современный русский язык. Фонетика. М., 1976; Русская речь и советское общество. М., 1968  
Рядом, в самых неожиданных сочетаниях, сосуществует скороговорка и медленная речь, тщательное, почти слоговое произнесение и смазанность беглой речи с нечетким произнесением окончаний и пропуском отдельных звуков. Спонтанность живой, непосредственной речи создает вынужденные паузы, недоговоренность.  
В конкретной ситуации разговора предложения часто образуют нерасчлененное целое, пропускаются необходимые синтаксические паузы, возникает много пауз не синтаксических, психологических и физиологических.  
Можно суммировать подчеркиваемые исследователями специфические особенности интонации в разговорной речи.  
1. Очень значительные контрасты интонационных характеристик— от «бесцветной» обыденной реплики за столом, смысл которой, скорее, угадывается при минимальной громкости, разборчивости, и выразительности, до экспрессивной, максимально громкой и подчеркнуто-выразительной интонации «разговора на повышенных тонах».  
2. Конкретность интонации проявляется в употреблении очень низких и очень высоких тонов, резких спадов и подъемов тона. Особенно важно отметить свойственное разговорности чередование ударных и безударных элементов, которые отмечают говорение и восприятие речи. Равномерное чередование падений и подъемов тона делает речь ритмичной и в то же время снимает монотонность, которая создается последовательным употреблением длинного ряда фраз с одинаковым движением тона и присуща кодифицированному литературному языку.  
3. Высокая эмоциональность разговорной речи (Ш. Балли, как и другие исследователи, говорит о том, что «аффективная речь — это лучший способ внушить свою мысль собеседнику») (9, 329).  
Характерным приемом служит здесь растяжка и удлинение гласных.  
Интересные особенности эмоциональной речи выделяет Э. Л. Носенко (54, 68), оговаривая при этом, что «вокальный канал» — голос, дыхание — играет особую роль в передаче эмоциональной информации.  
1) Более ярко выраженные колебания частоты основного тона и интенсивности речевого сигнала.  
2) Резкие перепады общего тона речи. При этом темп возрастает при произнесении привычных речевых единиц.  
3) Возрастание темпа артикуляции (абсолютного темпа речи).  
4) Изменение длительности реакции на реплику собеседника.   
5) Возникновение ошибок в артикуляции (смазанность произношения) наряду с подчеркнуто усиленным произношением, временами переходящим в скандирование.  
6) Возрастание количества слов, выделяемых логическим ударением.  
7) Появление значительно большего, чем в речи в обычном состоянии, количества грамматически и логически незавершенных фраз.  
Особо отмечаются авторами нормативность и закономерность неполноты и нечеткости произношения для литературной разговорной речи. Эта нечеткость выражается в количественной и качественной редукции гласных, стяжении гласных, выпадении согласных, вплоть до выпадения начала, конца и стыка слов.  
Все эти явления тесно связаны с очень малой напряженностью, малой выраженностью артикуляции.  
Непосредственное общение в неофициальной бытовой разговорной речи допускает очень высокую степень искажения слов, при которой полностью сохраняется понимание речи. «Было бы нелепо требовать обязательно четкого произношения слов: говорит, говорю вместо обычных (гърт), (гът), (грт), (гру), видишь ли вместо частого (вишли), чего ты вместо (чоты) и т. д.» (70, 52).  
Максимальная редукция, небрежность, нечеткость дикции, таким образом, считаются закономерными явлениями живой разговорной речи. Небрежность разговорной речи компенсируется в жизни целым рядом факторов:  
непосредственностью общения между партнерами,  
неречевыми его средствами,  
возможностями переспроса и исправления,  
привычкой к речи собеседника — в семье, на работе, среди друзей,  
отсутствием необходимости исчерпывающей фонетической ясности и подробности произнесения для целей разговора.

Однако надо учитывать одно важное для наших размышлений о разговорной речи на сцене обстоятельство: в бытовой речи четкость и точность произношения резко повышается при ослаблении любого из основных признаков разговорной речи (непосредственности и персональности общения), а условия расширения круга общения или задачи массовой коммуникации требуют еще большей четкости и чистоты речи.  
Нечеткое произнесение звуков, редукция, небрежность, стяжения — все эти явления обыденной речи не нарушают взаимопонимания между людьми.   
На сцене соотношение между говорящими и слушающими иное нежели в жизни, так как события происходят на глазах у зрителя. На сцене речь имеет «двойную соотнесенность» (15, 229). Она ориентирована и на партнера и на слушателя. Понятная партнерам, речь должна быть верно услышана и понята зрительным залом — активным свидетелем и пассивным участником разговора. Непременное условие бытового общения — непосредственное и персональное участие партнеров в разговоре — отсутствует, не соблюдается, поэтому четкость сценического произношения совершенно обязательна. Небрежность дикции не может быть допустима, она отвлекает зрителей от происходящего на сцене, разрушает точность восприятия сценического действия зрительным залом.  
Очень выразительно определил необходимость хорошей дикционной и голосовой техники Ю. А. Завадский, сказав, что речь на сцене, в отличие от кино и телеэкрана, требует своего «грима»,— то есть своего «выявления», при котором подчеркиваются, усиливаются контуры и оттенки речи для обострения зрительского восприятия, для уточнения внутренних процессов.  
Этот речевой «выявляющий» грим отнюдь не служит украшением речи, а создает необходимую для зрительного зала рельефность сценического слова.  
Однако, размышляя об основных проблемах сценической речи, сравнивая ее с бытовой разговорной речью, нельзя забывать об одном важнейшем обстоятельстве.  
Сценическая речь как и сценическое действие в целом, не повтор, не изображение, не подражание жизни, а ее глубинный анализ, ее сгущение, ее концентрация. Типологические особенности сценической речи тесно переплетаются с ее историческими и национальными традициями. Она тесно связана со всей культурой народа, с его языком, с общим состоянием художественной литературы во всем многообразии ее жанров. Речь на сцене многозначнее, выразительнее, типизированнее житейской речи.  
См.: Скворцов Л. И. Теоретические основы культуры речи. М., 1980 г. Культура сценической речи. М., 1979.  
Корнями своими сросшаяся с жизненной разговорной подлинной речью, она одновременно и адекватна ей и более нормативна, основывается на использовании всех богатств народного языка, переплавленного в творчестве писателя. Авторское слово — емкое, содержательное, образное, действенное — полно и художественно выражает замысел, идею, характер, образ мысли и образ жизни персонажей.  
Лексика, образный строй, стилистика автора существуют как концентрация выразительных возможностей и силы живой речи.  
Сценическая речь по природе своей диалогична. Подлинная правда разговорности существует в бесконечном разнообразии форм и средств выражения. Разговорность несет в себе реальную правду отношений и обстоятельств пьесы. Разговор персонажей— «правдоподобие положений и правдивость диалога,— вот истинное правило трагедии» (63, 353),— писал А. С. Пушкин в письме к Н. Н. Раевскому в 1825 году. Пушкин приводил пример В. Шекспира, который героя «заставляет... говорить с полнейшей непринужденностью, как в жизни» (63, 354).  
В размышлениях о театре, актерах, драматургии А. С. Пушкин все время возвращается к теме «живого разговора». В незаконченном предисловии к Борису Годунову в 1829 году он пишет о том, что старался в пьесе угадать образ мыслей и язык тогдашних времен (63, 379).  
В письмах А. П. Чехова, в его оценках пьес, рассказов, повестей простая разговорная речь упоминается как особое достоинство писателя. То и дело подчеркивает Чехов близость слога к живой речи, то «превосходно схваченный разговорный язык названной среды», то отмечает «прекрасный разговорный язык», то ставит условие: в пьесе «каждая рожа должна быть характером и говорить своим языком» (81, II, 148).  
Но столь же, сколь различен мир пьесы и его стилистика, различна и сценическая разговорность. Иногда речь персонажей подчеркнуто обытовлена, подчас житейски нейтральна, или словно сгущена, перенасыщена, ярко типизирована. Специфические черты речи персонажа складываются соответственно характеру и эпохе, замыслу автора и его стилистике.  
И в плане фонетическом речь на сцене более нормативна и стабильна, нежели в разговорной обыденной практике. Любые отклонения от нормы, существующие в житейской речи, на сцене, в нейтральной речи оборачиваются специфичностью, обращают на себя внимание. Дзяканье, картавость, шепелявость, гнусавость — все дефекты дикции и голоса не только эстетически, но и содержательно придают речи характерный колорит, и если пойти далее, определенным образом формируют представление и об актере и о роли-образе. В сегодняшней театральной практике характеристикой образа становятся все показатели речи актера. Так, нормы сценического произношения свидетельствуют и о грамотности исполнителя и о культурном облике персонажа. То, что мы называем старыми классическими нормами орфоэпии, говорит и о возрасте героя и о его социальной принадлежности. Поэтому дикционная и орфоэпическая чистота — не только требование культуры речи. Она создает необходимый нейтральный фон и является нормативным качеством речи на сцене.

Речь на сцене выполняет две неразрывно связанные функции. Одна из них — функция общения, другая — речь как характеристика персонажа, отражающая психофизические свойства личности в конкретных условиях общения.  
Коммуникативная функция речи в роли реализуется по мере овладения подтекстом и уточнения сверхзадачи; выразительные качества речи непроизвольно рождаются в процессе взаимодействия и, как правило, не контролируются вниманием исполнителей.  
В стремлении очистить сценическую жизнь от штампов театр зачастую противопоставляет речевой выразительности бытовую разговорную простоту. Подчас дикционные и орфоэпические недостатки рассматриваются как вполне допустимые на сцене, придающие речи некоторую бытовую достоверность. Называются при этом имена таких актеров, как Михаил Чехов, В. О. Топорков, А. Н. Грибов. Однако при этом забывается, что эти актеры виртуозно владели словом, владели искусством словесного действия, прекрасно чувствовали и понимали заложенные в слове выразительные возможности и использовали их в своем творчестве. Простота и естественность их речи не имеет ничего общего с банальной или бессодержательной простецкостью, в которой «ради искомой «правды» приносятся в жертву и большой замысел, и яркость изображения, и получается... «не правда», а «правденка» (52, 97).  
Создатели «системы» считали мелкое говорение, рождающееся из мелкого самочувствия, еще большей опасностью, чем декламация.  
Простота речи — отнюдь не «правдивая интонация, не «простецкость», но «высокая правда», которую А. П. Чехов, научивший театр простоте, выразил в «не простых словах» (51, 193). Она рождается от погружения в сущность образа, от верно схваченного эмоционального зерна, от своих мыслей, от глубоко схваченного внутреннего чувства, от верности авторскому стилю.  
«Я боюсь мазания фраз, житейского комкания фраз, упрощенности,— предупреждал Вл. И. Немирович-Данченко актеров МХАТ А. О. Степанову, Н. П. Хмелева, А. К. Тарасову, В. Я. Станицына, А. Н. Грибова,— простецкость принижает общедуховный аппарат актера, направляет темперамент на самые маленькие темы» (51, 192).  
Такой высокой простотой отличалась речь Михаила Чехова, И. М. Москвина и Н. П. Хмелева, М. Ф. Астангова и Ю. Э. Кольцова, Б. В. Щукина, Н. М. Радина, В. И. Качалова. Она свойственна речи Р. Я. Плятта, А. Б. Фрейндлих, И. В. Кваши, О. Н. Ефремова, Д. Н. Журавлева.  
Эти имена названы режиссерами и актерами в анкете по вопросам сценической речи (1975—1979 гг.).  
Об этой высокой простоте, приходящей к художнику через сложные, подчас мучительные поиски, говорит Г. Г. Нейгауз. Его слова так целостно и полно характеризуют важнейшие для искусства в целом и искусства слова, в частности, явления, что хочется привести их целиком.  
«Когда мы говорим о простоте в искусстве, мы имеем в виду самое величавое, самое волнующее и самое универсальное из проявлений эстетической деятельности человека. Но есть простота и «простота». Иная простота бывает не только хуже воровства, она вообще находится вне области художественного, вне области подлинного искусства. Такая «простота» не обогащает слушателя, читателя, зрителя, а обкрадывает его, отравляет его сознание. Простота в искусстве — явление диалектическое, и она появляется только как конечный результат огромных творческих усилий художника и его предшественников. К простоте каждый художник идет сложными, трудными путями. Простота — не результат импровизации или счастливого вдохновения. И во всяком случае простота — не кратчайшая прямая от художественного замысла к его осуществлению. Наоборот, для художника обрести простоту — значит пройти длительную стадию преодоления творческих противоречий, сплавки многих своих разноречивых и противоречивых приемов и навыков, мыслей, идей. Но преодолев эту «стихию» и придав ей строгую и непререкаемую форму выражения, произведение подлинного художника обретает наивысшую содержательность и выразительность.  
Простота в данном случае — синоним ясности. Для выражения наиболее сложных человеческих идей и мыслей необходима максимальная лаконичность и простота. Когда эта лаконичность и простота есть, тогда для зрителя, слушателя, читателя путь от замысла художника к его реализации лежит действительно по наикратчайшей прямой» (49, 467).  
Д. Н. Журавлев начинает читать «Даму с собачкой» А. П.Чехова просто и легко: «Говорили, что на набережной появилось новое лицо...» Но эта простота пришла от глубинного постижения содержания и исчерпывающего знания. Он не мельчит, не пробрасывает слов, не притушивает их простой живой интонацией. Но, знающий все, что произошло с этими людьми, знающий, как сложно, как трудно пойдут рядом их жизни, какие глубокие перемены произойдут в их душах, как наполнятся они новым пониманием смысла любви и жизни, Журавлев крупно и ясно скажет: «Говорили, что на набережной...»  
Для него путь к простоте — это путь к содержанию.  
За простотой стоит прежде всего образ, видение, зримое ощущение того, о чем и зачем человек говорит. Поэтическое авторское слово рождает не только прямое понимание содержания, но и огромный пласт ассоциаций.  
«После приказа властей о публичном сожжении Книг вредного содержания,  
Когда повсеместно понукали волов, тащивших Телеги с книгами на костер...»   
Простые слова Б. Брехта, но за ними фашистские костры, на которых пылает цивилизация, за ними — трагедия целой эпохи. Как прийти к этим простым словам? Осознав и поняв их смысл. Тогда слова, будучи простыми, становятся крупными, весомыми, выпуклыми; в них звучит интенсивность внутренней жизни. Мы представляем себе и закованные в камень мрачные улицы Берлина, и коричневые рубашки фашистов, и тяжелый скрежет металла по мостовой. «Волы» олицетворяют тяжесть груза, лежащего на телегах, давящего сознание и память человека. Это не только груды бумаги, на этих кострах будет гореть жизнь всего народа.  
Между простотой и выразительностью нет противоречия. Простота, рожденная подлинностью жизни в роли, и есть выразительность индивидуальной, неповторимой речи актера на сцене.  
Просто и образно, просто, но предельно ярко по видениям, по оценкам, по актерским задачам, по осуществлению действенной линии роли. Тогда простой и в то же время яркой будет и речь на сцене.

Выразительные свойства и качества присущи речи изначально. Они материализуют мысль, конкретизируют действие, являются объективными показателями внутренней жизни и индивидуальных качеств, намерений и целей человека в его связях с действительностью. В этом смысле невыразительность есть тоже выразительное средство речи, она также говорит о человеке.  
Путь к выразительности лежит через внутренний процесс вживания в роль. По мере нахождения верного физического самочувствия, углубления в природу данного характера, его образа мысли и действия вырабатываются, органически складываются, формируются выразительные качества речи.  
Речь на сцене представляет собой синтез индивидуальных характеристик актера и роли, и всегда является выражением авторской стилистики, формирующей наше представление об образе.  
Художественный образ выделяет типическое в каждом характере и в то же время раскрывает его природу через конкретные индивидуальные качества личности. У каждого героя не только своя биография, но и свой образ поведения, манера, голос, интонация. Именно потому, что герои эти не социальные маски, а живые люди, они становятся убедительными, достоверными, прочно входят в мир нашей духовной жизни. Общественная сущность человека выражается в самых различных характерах. Значение речевого образа в создании сценического характера очень велико. «Образ—это то, что меня волнует больше всего. Мне нужен актер как создатель образа» (36, 414).  
Правдивая, интеллигентная О. Л. Книппер-Чехова в роли Забелиной в «Кремлевских курантах» не устраивала Вл. И. Немировича-Данченко. На пути к воплощению роли стояли труднейшие задачи. Каков человек? Каков второй план? Куда направлен темперамент? Чем живет жена профессора Забелина? Поиск человечески верных решений нужен был для раскрытия цельного внутреннего мира, подчиненного авторскому замыслу, для создания живого, полнокровного образа.  
Н. П. Хмелев понимал работу над ролью именно так. «Я внутри себя сделал перестановку,— говорил он.— Все свое, ненужное для Тузенбаха, я выбрасываю и оставляю только то, что мне нужно для этого образа» (78, 442). В создающемся сплаве своей души с душой образа рождается цельный новый характер, воплощающийся во всех особенностях поведения и, обязательно, в речи. Характерные особенности речи персонажа были настолько важны для Хмелева, что он предупреждал: «Если вы не нашли типичной, присущей именно этому человеку дикции, вы еще не нашли его «зерна» (36, 328). На поиск того, как говорит персонаж, у Н. Хмелева уходило больше всего времени, так как точно найденная манера речи означала полное срастание с ролью.  
Не случайно в современном театре наметился резкий поворот от ординарно-бытовой достоверности к обобщению, концентрированно типизирующему характерные свойства человека и раскрывающему дополнительные, а зачастую важнейшие качества сценического образа в его социальной и индивидуальной конкретности. Смелое обращение к речевой характеристике роли — один из факторов этого процесса. Речевая характерность отнюдь не сводится к дикционно-голосовому приспособлению, прикрывшись которым можно имитировать индивидуальность. Мы говорим о характерности, идущей от проникновения в психофизическую природу, образ мысли и действия человека в предлагаемых обстоятельствах. Такого плана речевой образ рождается как проявление верной внутренней жизни актера в роли и в свою очередь активно воздействует на формирование правды поведения.  
Так специфика речи в роли — будь то Каренин в «Анне Карениной» или Силан в «Горячем сердце» — помогала Н. Хмелеву «.. .мыслить и правдиво жить жизнью действующего лица» (78, 377). Это совсем не то, что мыслить и правдиво жить, поставив себя на место действующего лица.  
Каждый актер, обладающий чутьем, прирожденным слухом к сценическому слову с самого начала работы над ролью нащупывает, накапливает, уточняет речевые приспособления. Это может быть и точно найденный говор, как у Н. И. Гуляевой в роли старухи в «Последнем сроке» В. Г. Распутина, или характерная речь малограмотного простолюдина у А. В. Мягкова в роли странствующего полководца Редеди в «Балалайкине и К0», или голосовой «грим», так широко используемый Р. Я. Пляттом в его многообразных ролях на радио, помогающий донести до слушателя достоверные и живые характеры. Особенности речи в каждой играемой им роли всегда глубоко важны для О. П. Табакова. Его интерес к речевой характеристике образа сложился еще в годы учебы в Школе-студии имени Вл. И. Немировича-Данченко на увлекательных и ярких уроках В. О. Топоркова.  
В каждой творческой работе Табакова речевой образ персонажа индивидуализирован, содержателен, выразителен. Актеру помогает в работе над ролью и внешняя речевая характерность. От манеры говорить, от акцента, от особенностей произношения идет он в глубь роли. Так, в работе над образом Егора Подушкина в спектакле «Не стреляйте в белых лебедей» Б. Васильева мелодика речи, услышанная на Вологодчине, оказалась необходимой для того, чтобы верно сыграть и ощутить зерно образа, выявить характер. Однако основной работой над ролью персонажа является для О. Табакова не орфоэпическая или дикционная характерность, а верное физическое самочувствие, верные внутренние связи с партнерами, верное поведение в предлагаемых обстоятельствах роли. Под таким глубинным влиянием рождается деловая, сдержанная, динамичная речь Загорского в «Большевиках», стремительная, напористая, захлебывающаяся речь Балалайкина в «Балалайкине и К0», восторженно-звонкая, эмоциональная речь Адуева-младшего в «Обыкновенной истории». Но вот Адуев в последнем акте — повзрослевший, возмужавший, с прилизанными височками, толстой неподвижной шеей, почти не поворачивая головы произносит самодовольные, уверенные фразы. У него и голос теперь другой: огрубел и стал ниже, речь медлительнее, с протяжными неторопливыми гласными. Теперь он поучает, все знает, во всем уверен... Исчезла порывистая легкость, острота, звонкость, как исчезла искренность и свежесть его чувств и стремлений. Прожитая, нет, точнее, на наших глазах проживаемая жизнь лежит в основе выразительных возможностей речи актера в роли.  
Различная психофизическая природа каждой роли формирует неповторимый речевой образ. Процесс этот сугубо индивидуальный, и рецептов здесь быть не может.  
А. Н. Грибов рассказывал, что для него в работе над ролью важно найти, как его герой смотрит на окружающий мир, как ходит, какой у него жест. От походки Собакевича, грузной и неуклюжей, от его тяжелого, останавливающегося взгляда идет и его речь, такая же тяжелая и топорная. А Фома Опискин Грибова в «Селе Степанчикове и его обитателях» движется легко и стремительно, мелко семеня ногами, спускается он по лестнице, независимым, подчеркнуто-театральным жестом запахивает полы своего халата, едва скользнув вокруг надменным и обиженным взглядом.  
И речь Фомы — мелкая, быстрая, въедливая. Она полна неожиданных ритмов, мгновенно сменяющихся интонационных переходов и красок, то буднично-нейтральных, сдержанных, то риторически-подчеркнутых.  
В последней сцене спектакля Фома живет одной задачей — вернуть утраченный рай, вновь стать кумиром обитателей Степанчикова. Больной, уничтоженный, согбенный, в мокром платье тихо возвращается развенчанный Фома в дом, в забвении опускается на диван, медленно, с трудом говорит, бросая через силу скорбные, тихие, как будто ни к кому не обращенные слова. Все слабее становится его голос, беспомощнее речь, Фома не протестует, не борется; далекий от желаний и надежд, он принимает чудовищную несправедливость. Последним усилием соединяет он руки молодых, и вот она, победа! Под восторженные крики своих «гонителей» он вновь взбирается на едва не ушедший из-под ног пьедестал, к Фоме возвращается все его великолепие, и неожиданно речь его становится кокетливо-праздничной, торжествующей, наполняется энергией, звучностью и остротой, злобно блестят маленькие глазки, он жеманно улыбается, милостиво принимая слова любви и благодарности.  
В. Я. Станицын вспоминает о том, как, начав репетировать с К. С. Станиславским свою первую роль Иванушки-дурачка, он стал искать по совету учителя взгляд ребенка — непосредственный, наивный, открытый. «И с тех пор,— говорит Станицын,— ищу характер речи от манеры смотреть на мир».  
Так шел он к тяжелой, монотонной и тупой речи Курослепова в «Горячем сердце». Так от беглого, порхающего, ни на чем не останавливающегося взгляда рождалась легкая бездумная, скользящая поверху речь Стивы Облонского в «Анне Карениной».  
Очень многие качества в речевой характеристике образа определяет сверхзадача роли. Градобоев И. М. Тарханова в «Горячем сердце» будто спит наяву. Неприметный, весь в сером; в мятом, небрежно натянутом картузе он как-то по-особому тихо-безразлично, утомленно произносит слова, едва глядя сквозь прикрытые в мечтании веки. Действительность его не занимает, она почти не существует. Впереди у Градобоева царский трон, он верит и терпеливо, истово ждет своего часа. Но вдруг тихий старичок преображается, загораются мгновенным гневом глаза, раздается оглушительно-громкий пронзительный крик: «В острог!» Ради этих минут власти живет Градобоев в ожидании великого будущего.  
Глубина и сила раскрытия сверхзадачи в предлагаемых обстоятельствах формирует ту логику поведения, которая ведет за собой и «глаза» и «ноги», и жест, и выразительность речи актера в роли.  
Е. А. Евстигнеев в роли секретаря парткома Соломахина в «Заседании парткома» говорит мягко, негромко, сдержанно. В речи его прочерчивается какая-то подлинная интеллигентность, простота и внимание к людям. «Заседание парткома» в МХАТ имени М. Горького — спектакль о становлении личности, о самовоспитании человека. Евстигнеев—Соломахин не наступает, не «руководит», не навязывает свою точку зрения. Он слушает, вглядывается в собеседников, так же неторопливо отвечает. Вдруг, как бы между прочим, бросает: «Один человек— это не так мало!» Слова его весомы и содержательны, они заставляют прислушаться и задуматься окружающих.  
Евстигнеев рассказывает, что в процессе репетиций специально искал легкой, ненавязчивой манеры вступать в разговор, мягкой подачи текста, пробовал говорить в верхнем регистре, звучно, но не громко. Но в этой легкости старался сохранить большую внутреннюю активность, динамику размышлений, непрерывность внутреннего процесса восприятия и оценки. И в конце спектакля, когда решается судьба идеи, Евстигнеев всю сосредоточенную огромную энергию размышлений и чувств вкладывает в эту последнюю сцену, и звучат слова, насыщенные огромной силой, настойчивые, искренние и убедительные.  
Говоря о выразительности сценической речи, необходимо подчеркнуть важнейшую особенность современного актерского искусства: отсутствие фиксации интонационного рисунка роли.  
В опыте русского театра в прошлом считался необходимым этап фиксирования речевого рисунка, «отделки» текста.  
Об этом очень интересно рассказывает М. О. Кнебель, вспоминая, как работал над ролью А. И. Южин, за несколько дней до премьеры проверявший по тексту паузы, знаки препинания, весь речевой рисунок роли. Вспоминает об «отделке» роли и Е. М. Шатрова, говоря о работе Н. М. Радина.  
«Отделка» как бы закрепляла найденные и отобранные в процессе репетиций выразительные приспособления — паузы, интонационные особенности, ударения, жесты, подобно тому как закрепляет, предохраняя картину от разрушения, верхний слой лака.  
У актеров высокого дарования «отделка», фиксация не лишала роль живого звучания, постоянно обогащаясь внутренними приспособлениями, «верой и правдой». Однако у большинства происходила неизбежная формализация выразительных средств, речь обрастала корой привычного выразительного звучания.  
Вл. И. Немирович-Данченко напоминал о традиционности исполнения пьес А. Н. Островского в Малом театре. «Повторение формы. Традиция интонации, мизансцен, традиция направления темперамента» (36, 412). Интонационная традиция существовала как часть общетеатрального штампа и должна была быть отброшенной в новом театре. И действительно, Художественный театр в своей практике шел к речевому рисунку изнутри, от освоения содержания и внутренней жизни роли.  
Но, отказавшись от «отделки», К. С. Станиславский и Вл. И. Немирович-Данченко, тщательно работая над подтекстом, добивались нужного тона речи.  
«Тон» спектакля и роли был важнейшим элементом работы над авторским стилем, обязательным для верного воплощения режиссерского замысла. В сущности, каждая роль имела свой стилистически точный выразительный речевой рисунок, в котором воплощалось все богатство внутренней жизни актера. Об этом говорят Ю. А. Завадский, М. О. Кнебель, В. Я. Станицын и другие мастера мхатовской школы.  
Вот как рассказывает о поисках речевой выразительности роли А. И. Степанова: «Об интонации не думаю никогда. О на рождается от видений и оценок, меняется от разных отношений к людям—вплоть до подробностей,— к их возрасту, степени знакомства, ситуаций и задач. Однако в процессе репетиций рождается «канва» роли, как называл ее К. С. Станиславский; прочерчивается логика поведения, мышления, отношений, сказывающаяся и в мизансцене, и в общем тоне, и в речевом рисунке роли. Уже к генеральной есть схематичная речевая партитура, но тонкости ее, новые краски возникают импровизационно на каждом удачном спектакле» (запись беседы 2 февраля 1978 г.).  
Блестящее мастерство закрепления речевого рисунка роли не имеет ничего общего со штампом выражения чувств в интонации.  
А. В. Эфрос, работая с А. П. Кторовым в телеспектакле «Милый лжец», был поражен тончайшей техникой актера, который делал подряд много совершенно одинаковых дублей фразы, каждый раз наполняя их идеально точным проживанием, правдой подтекста.  
Современный театр, избегая фиксирования интонационного рисунка, речевой «отделки», справедливо полагается на подлинность внутренней жизни, правду отношений и точность задач. Но этот расчет оправдывается лишь при очень высокой внутренней технике актера. В противном случае речь, превращаясь в словоговорение, становится невыразительной, бедной и неубедительной.

Каков же фундамент жизненной разговорности и выразительности? Безусловно, задачи воздействия говорящих в предлагаемых обстоятельствах общения. Выразительные качества разговора формируются под влиянием того, ради чего говорю, чего хочу добиться от собеседника. В этом смысле первичное свойство речи — действенность. И на сцене важнейшей особенностью речевого искусства является его действенная природа.  
Современная режиссура упорно ищет все более глубокие пути создания художественной правды, четко отражаемой в достоверности и естественности словесного действия.  
Г. Товстоногов, характеризуя современность актерского искусства, говорит об интеллектуальной напряженности мысли, о том, что «основным свойством исполняемого характера должен стать особый индивидуальный стиль мышления, отношения героя к миру, выраженный через определенный способ думать» (74, 240).  
Ту же мысль проводит А. Эфрос, отмечая, что современно прежде всего то искусство, где есть современные характеры и типичное, жизненное столкновение этих характеров, подчеркивая при этом, что самое важное в театре — внутренний мир человека, еще более тонкая, чем раньше, психологическая манера игры.  
Что подразумевается под «индивидуальным стилем мышления», что означает «еще более тонкая психологическая манера игры»? Что меняется в приспособлениях и манере поведения актера и его отношении к авторскому тексту? За счет чего можно более тонко и ярко выразить существо «моего, личного отношения к жизни», передать через слова текста сущность происходящего столкновения? Очевидно, совершенствование, развитие искусства актера, поиски современности могут происходить только за счет вскрытия более глубоких существенных психологических связей, более высокой внутренней и внешней техники, более тонкого прочтения авторского текста.  
К словопроизношению есть много подступов. Слово не начинается с произнесения его вслух. Оно вызывается к жизни самой жизнью, непрерывным потоком реакций на факты действительности, оценкой предлагаемых обстоятельств, мыслей, желаний, общением людей.  
Задача в овладении искусством сценической речи состоит сегодня в том, чтобы смысл происходящего на сцене, содержание спектакля выявлялись прежде всего через то, как люди думают и действуют, а не через то, как они говорят. Это объективная закономерность живого поведения человека.  
В. И. Ленин писал: «По каким признакам судить нам о реальных «помыслах и чувствах» реальных личностей? Понятно, что такой признак может быть лишь один: действия этих личностей» (1, 423).  
Ведь, в сущности, в этом направлении обостренно и глубоко развивается в театре учение Станиславского о подтексте, развивается на основе предельного выявления внутреннего действия, сценического столкновения.  
Огромный путь проделал театр в поисках создания художественной правды. И пожалуй, одной из самых революционных была мысль о действенной природе искусства актера, о необходимости передавать содержание, мысль, идею через действенное столкновение. Природа театра — действие, осуществляемое на наших глазах, рождающееся из противоборства, столкновения; идей и поступков, выражаемое в конкретных действиях конкретных людей.   
Необходимо отметить, что понятие словесного воздействия имеет большую историю в русской театральной практике. Значимость его, существенность для искусства актера была в передовом театре второй половины XIX века несомненной. Столь же несомненной, как преимущественная важность донесения мысли.  
Это был уже не «декламирующий», а «говорящий» театр, притом говорящий убедительно, эмоционально, выразительно в правдиво.  
Щепкинские идеи подражания натуре, увлекательное искусство быть самим собой, никого не копируя, постепенно становились творческим методом передовых актеров русского реалистического театра, той исторически сложившейся традицией, которая вошла в золотой фонд русской театральной практики и педагогики.  
Эта традиция развивалась в единстве с художественными позициями драматургии, получая в ней и материал и возможности практического воплощения.  
Процесс постижения тайны жизни актера в роли был процессом постижения, углубления, совершенствования законов сценического действия, прежде всего в теории драмы. В. Г. Белинский сформулировал в свое время это важнейшее свойство драматургии следующим образом: «Драматизм состоит не в одном разговоре, а в живом действии разговаривающих одного на другого. Если, например, двое спорят о каком-нибудь предмете, тут нет не только драмы, но и драматического элемента, когда спорящие, желая приобресть друг над другом поверхность, стараются затронуть друг в друге какие-нибудь стороны характера или задеть за слабые струны души и когда чрез это в споре высказываются их характеры, а конец спора становит их в новые отношения друг к другу,— это уже своего рода драма» (12, V, 62). В этих словах Белинского речь идет об определении жанра, а не способов актерского воплощения действенной линии пьесы.  
Но уже в то время складывается и уточняется представление о словесном действии как о содержании сценического процесса, как о его сердцевине.  
И. А. Гончаров писал: «... всякое прочее действие, всякая сценичность, мимика должны служить только легкой приправой литературного исполнения, действия в слове» (24, 36). Этот новый подход к вопросу о приемах, способах воздействия актера формировался постепенно, усилиями лучших представителей театра XIX века, обобщением их богатого опыта.  
Вернемся к словам П. А. Каратыгина. Вспоминая о своем творческом опыте в первой четверти XIX века, он утверждал, что ухо — главный проводник к сердцу и разуму.  
В учебнике по сценическому искусству конца XIX века мы (читаем: «Логическое ударение заключается в рисовании вместо красок звуками голоса самого смысла слов так, чтобы понятие, заключающееся в этих словах, представлялось ясно воображению» (16, 189).  
Конечно, путь к фундаментальному учению К. С. Станиславского о видении как основе речевого взаимодействия был еще долгим, как долгим был путь от говорящего театра к театру действующему, но уже в противоположности этих двух высказываний отразилось развитие взглядов на метод работы актера, развитие, происходившее по мере совершенствования театрального опыта и изменения научных представлений о психофизической сущности актерского искусства.  
Безусловная важность донесения мысли, идеи произведения была всегда очевидна для больших художников.  
Надо не представлять, а передавать прежде всего мысли, утверждает Н. В. Гоголь в середине XIX века. Внимания к слову, точной передачи мысли требует А. Н. Островский.  
Осознание высокого назначения театра как наставника жизни объединяло художественные устремления актеров и драматургов. П. С. Мочалов писал: «Прежде всего актер должен заняться рассмотрением мыслей и намерений сочинителя, то есть узнать верно, что он хотел выразить такими-то словами и какая цель его» (47, 68).  
На рубеже XIX—XX веков, развивая, углубляя способы овладения мыслью через точность донесения внутреннего содержания текста, создает свое учение о подтексте К. С. Станиславский.  
Вл. И. Немирович-Данченко в своих режиссерских работах; доводит до виртуозности искусство раскрытия и донесения через подтекст духовного смысла пьесы, ее идей, чувств и мыслей ее героев. Это раскрытие путей проникновения в содержание продолжается и в наши дни. «Слово в устах актера никогда не должно интонационно иллюстрировать действие, пусть оно звучит по отношению к первичному, поверхностному своему значению «перпендикулярно», «наклонно», как угодно, только не однозначно» (23, 101).  
В диалоге с А. Бяликом на страницах «Литературной газеты» по поводу постановки «Последних» М. Горького в Московском Художественном академическом театре, О. Ефремов высказал важную для наших размышлений идею. На замечание Бялика о том, что в спектакле не выявлена полновесность, звучность и яркость горьковской фразы, Ефремов отвечает, что текст Горького, выраженный в традиционном звучании, в привычной речевой пластике помешал бы выявлению сценического столкновения, внутреннего смысла слов. Актеры, увлекаясь произнесением ярких, звучных слов, «закрывают» действенный смысл сценического эпизода. Ведь слова рождаются как бы заранее заготовленными, прямолинейно отражая в интонации мысль. Размышляя об этом же, Г. Товстоногов говорит: «Ни при каких обстоятельствах слово не имеет права прозвучать само по себе как самоцель. Оно должно восприниматься только через действенный процесс, как конечное выражение этого процесса... Когда мысль доведена до максимального проявления активности, когда вы идете не по текстовой логике куска, а по действенной, тогда слово, как бы становясь вторичным, делается главным» (74, 111).  
Именно в этом понимании мы должны рассматривать мысль Товстоногова о том, что переоценка слова, приоритет слова над действием — рудимент прошлого. Именно в соотношении слова и действия скрываются принципиально важные для нас соображения. Анализ этого соотношения может дать ответ на общеметодологические вопросы сценической речи.  
Словесное действие — понятие широкое и многомерное. Его нельзя свести лишь к передаче видений, к способу сделать произнесенное слово конкретно-вещественным.  
Словесное действие, то есть речевое общение, не может быть обнаженным, схематичным. Оно многослойно, эмоционально, загружено внетекстовым содержанием, предлагаемыми обстоятельствами, отношениями между партнерами, пронизано индивидуальными, характерными качествами и выразительными свойствами личности.  
Только как итог, как конечное звено, как воплощение внутренних глубинных процессов, рождаемое к жизни мыслями, чувствами, поведением человека, под воздействием связей между партнерами, слово приобретает смысловое содержание, оно, по меткому выражению Е. Евстигнеева, «подперто» действием.  
Мы провели экспериментный опрос среди актеров и режиссеров с просьбой ответить на вопросы об искусстве сценической речи.  
На вопрос «Что для вас является главным условием хорошей речи на сцене?» мы получили следующие ответы:  
«Действенность слова» — А. А. Попов.  
«Словесное действие» — Е. А. Евстигнеев.  
«Что хочу сказать, а отсюда получается и как» — А. Н. Грибов.   
«Внутренняя жизнь, восприятие партнера и действенные задачи»— В. Я. Станицын.   
«Направленность мысли и действия» — С. С. Пилявская.   
«Действие» — В. П. Марков.  
«Действие» — В. М. Невинный.  
«Подлинное сценическое существование, контекст» — А. В. Мягков.  
«Сила мыслей, способность говорить мыслями (не словами и предложениями)» — В. Пансо.  
«Слой жизни, действия, обстоятельств, в результате которых, как конечный этап процесса, возникает слово» — Г. А. Товстоногов.  
«Ясность, ради чего эта речь существует, только не логическая ясность, а какая-то иная, более сложная; точное выяснение сложного внутреннего хода» — А. В. Эфрос.  
«Взаимодействие в предлагаемых обстоятельствах» — М. О. Кнебель.  
Как видим, ответы совпадают, они продолжают генеральную идею К. С. Станиславского: целенаправленное продуктивное действие является тем ключом, который открывает секреты речевого мастерства актера. Только умение мыслить, оценивать, воспринимать, воздействовать открывает актеру путь к живой, выразительной, яркой и разнообразной речи на сцене.  
Сравнительный анализ жизненной и сценической разговорности позволяет сформулировать особенности сценической речи и выявить ее основные закономерности.  
Как и в жизни, разговорная речь на сцене многообразна, красочна и выразительна. Стертость, интонационная бедность, неразборчивость — лишь одно, отнюдь не самое главное проявление бытовой разговорности, которой, напротив, свойственна полнозвучность, разнообразие и яркость.  
Для сценической речи, как и для жизненной, закономерна интонационная вариативность со всеми ее показателями. Главным фактором, создающим и определяющим интонационную структуру речи, является целенаправленнное действие в конкретных условиях и ситуациях общения.  
В отличие от жизненной разговорности на сцене обязательны дикционная чистота, четкость и разборчивость речи. В отличие от жизненной разговорности, сценическая речь требует строгого соблюдения норм и правил орфоэпии.

Пожалуй, главной проблемой сценической речи, далеко не раскрытой в теории и практике, является неверное или, во всяком случае, недостаточно четкое представление о речевом действии.  
Речь — процесс многофункциональный, подходить к нему можно с разных точек зрения. Однако главная функция речи — коммуникативная, функция общения между людьми. Речевое общение, как правило, не бывает самодовлеющим. Оно часть более сложной деятельности общения, средство достижения внеречевой задачи, средство воздействия, средство организации деятельности людей.  
Общение — непременное условие жизни и деятельности человека. В широком смысле процесс общения есть «не только и не столько взаимодействие людей в обществе, сколько взаимодействие людей как членов общества» (44, 23). Общение, таким образом, можно рассматривать как внутренний механизм жизни коллектива. Общение — всегда действие, даже если это отказ от общения, равнодушие, индифферентность.  
Активность и пассивность, желание говорить с другим и отказ от общения, стремление к контактам и уход от них, оживленный спор и упорное молчание — все это формы взаимодействия, общения человека с миром, в котором всегда есть определенное содержание, информация о личности и ее отношениях с действительностью, конкретная цель.  
Вся жизнь в этом плане есть совокупность общественных и личностных отношений, выраженных в тех или иных речевых поступках, то есть в том, что школа Станиславского называет «словесным действием».

Словесное действие — явление сложное. Его можно представить себе как многослойный взаимосвязанный процесс общения, в котором единственно необходимое содержание получают -слова текста.  
Значение слов многообразно, а их реальный, единственный внутренний смысл в любом сценическом столкновении индивидуален, конкретен, неповторим и определяется задачами данного действия в данных условиях и обстоятельствах общения.  
Слово, имеющее привычное значение,—например, отрицание «нет»,— может иметь бездну оттенков, решать разные действенные задачи, выражать разный смысл. В конкретной ситуации этим словом можно попросить, отказать, предупредить, попытаться добиться сочувствия или помощи, постараться разрушить или наладить отношения.  
Пожалуй, важнейшая проблема речевого общения состоит в раскрытии его сложной структуры, в которой всегда наличествует содержание и взаимоотношения, текст и подтекст. Надо подчеркнуть, однако, что человек понимает речь партнера через призму своего восприятия, выступая не как пассивный приемник информации, а как активно действующая личность.  
Восприятие, понимание, оценка находятся в тесной зависимости от собственного опыта человека, определяются во многом его личными оценками и всегда ощущаются как объективные «в своем смысле», в зависимости от контекста.  
«Значение» и «смысл» высказывания связаны между собой неразрывно, как два уровня единого процесса речевого взаимодействия. Их соотношение представляет собой связь объективных и субъективных процессов. Значение объективно, но оно конкретизируется, воспринимается и оценивается человеком по-разному в разных условиях общения. В то же время смысл гораздо объемнее значения, он многограннее, шире, глубже, точнее отражает действительность.  
В соотношении «значений» и «смыслов» скрыта и многозначность нашего прочтения романа или пьесы.  
Авторский смысл может быть многосмысленным, а для читателей восприниматься в разных планах. Время меняет внутренние соотношения, выдвигает на первый план иные проблемы,, заостряет по-новому темы.  
Л. Толстой в «Анне Карениной» говорил о судьбе женщины — мы читаем роман о времени, об эпохе.  
«Три сестры» А. Чехова в одном режиссерском прочтении становятся спектаклем о несостоявшихся надеждах, в другом — о жестокости жизни, в третьем — о силе обыденщины, губящей человека. Нахождение смысла — секрет трактовки фразы, реплики, роли.  
В 1940 году Н. Н. Литовцева, говоря о страстной, мечте – о лучшей жизни как о зерне «Трех сестер» Чехова, найденном Вл. И. Немировичем-Данченко, вспоминает о первой постановке пьесы: «Сейчас, когда мы рассматриваем пьесу с нашей теперешней точки зрения, мы видим в ней то, чего не видели тогда,— что они были отделены какой-то тоненькой стеной от той жизни, о которой они страстно мечтали и в которую хотели проникнуть. А тогда у всех нас, игравших и смотревших спектакль, было такое впечатление, что они как будто ногтями? пытаются открыть тяжелую-тяжелую дверь» (51, 153).  
Современность, ее проблемы определяют в конечном счете художественные задачи театра. Угол зрения на явления искусства во многом зависит от идейно-творческих позиций художника.  
Вл. И. Немирович-Данченко в 1939 году говорил молодым-актерам МХАТ: «Я весь наполнен идеями и чувством современности». Он утверждал: «.. .и сценичность другая, и эмоциональность зрительного зала теперь другая, и все несущиеся со сцены художественные задачи воздействия на публику не те., какие были сто лет тому назад» (52, 145).  
Начиная работу над спектаклем, беседуя с актерами о замысле, Немирович-Данченко всегда говорил об освобождений от традиционной трактовки и традиционного восприятия, о нашем сегодняшнем, современном взгляде.  
Это ощущение современности состоит не только в оценке фактов, но и в активном формировании сегодняшнего решения спектакля.  
Свободно принять текст, раскрыть его существо, освободить от традиционной трактовки и традиционного восприятия,— первейшая задача исполнителей и режиссера.  
Предполагая ставить «Горе от ума», Немирович-Данченко говорил: «Мы принесем в пьесу нашу театральную культуру и нашу современную идеологию» (52, 148). Говоря о постановке А. Н. Островского, раскрывая, каков был быт при Островском, отмечал, что взгляд на этот быт должен быть наш, сегодняшний, современный.  
Лучшие спектакли сегодняшнего советского театра, такие, как «История лошади» в постановке БДТ имени Горького в Ленинграде, «Женитьба» Н. В. Гоголя в театре на Малой Бронной, «Соло для часов с боем» Г. Заградника и «Заседание парткома» А. Гельмана в постановке МХАТ СССР имени Горького, отмечает эта современность прочтения, свежесть решения, реализованные в подлинности живого процесса актерского творчества.  
Важнейшее для театральной практики соотношение и связь значения и смысла разработано в учении К. С. Станиславского и Вл. И. Немировича-Данченко о словесном действии, подробно и по-разному раскрыто в трудах и спектаклях М. Н. Кедрова, А. Д. Попова, А. М. Лобанова, М. О. Кнебель, Г. А. Товстоногова, А. В. Эфроса, О. Н. Ефремова.  
Механизм речевого общения стал предметом пристального внимания создателей Художественного театра еще в годы становления системы как творческого метода советского театрального искусства.  
Вопрос о значении и смысле уже тогда К. С. Станиславский ставил во главу угла, протестуя против изображения прямого значения слова, а не того внутреннего смысла фразы, при котором употребляется слово.  
Вл. И. Немирович-Данченко определял соотношение значения и смысла как текста и подтекста: «Дайте мне стакан чаю» — .. .Я сразу говорю: «а к кому вы обращаетесь? какие у вас взаимоотношения? .. Оказывается, что вы пришли вовсе не за чаем, а потому, что, скажем, «она» здесь...» (51, 298).  
Смысл речи единственно адекватно отражает целостность ситуации. Расшифровка «смыслов» и есть проникновение в мотивы говорящего.  
В сущности, в обмене «смыслами» и заключается взаимодействие, активный процесс общения между людьми, «действие одного на другого», как говорил В. Белинский, конкретное, целенаправленное, органическое словесное действие.

В своей статье «Пути кодирования смысла» крупнейший специалист в области театрального искусства профессор М. О. Кнебель и крупнейший советский психолог профессор А. Р. Лурия убедительно сформулировали особенности процесса речевого общения, основы владения которым были разработаны К. С. Станиславским.  
«Говорящий должен не только формулировать известную систему значений, достаточно полно отражающуюся в лексических и логико-грамматических кодах языка. Очень часто он должен и выразить в доступной для восприятия системе внутренний смысл передаваемого сообщения... не только внешнее содержание передаваемой информации, но и ту систему мотивов, которая за ним скрывается, иногда — свое собственное отношение к сообщаемой информации» (38, 77).  
В этом плане нужно понимать мысль о вторичности слова, о необходимости борьбы со словоговорением, с игрой слов, об умении раскрыть подтекст за словами роли, обнажить живой процесс мышления и общения.  
Именно в уточнении, раскрытии «смыслов» состоит действенный анализ пьесы и роли, зерно процесса общения в сценической практике.  
В работе над ролью актер идет от значения слов, через раскрытие всего огромного многозначного подтекста к действенному смыслу речи. Подтекст создается через внутренние осложнения, внутренние монологи, поиски внутреннего объекта.  
Во всяком тексте, жизненном или сценическом, есть тайна подтекста (что хочу сказать на самом деле) и тайна действенной задачи (чего хочу этим сказанным добиться от партнеров).  
Л. М. Леонов вспоминает, как, играя Митю Карамазова в МХАТ, Л. М. Леонидов произносил в сцене «В Мокром» реплику «он мне тесен», отказываясь от сюртука, брошенного ему взамен отобранного в качестве улики.  
«В эту фразу актер сумел вложить минимум десять координат: сюртук (или пиджак?) действительно тесен, он с картежного шулера, в нем, верно, и спали, на нем потеки и остатки еды, он дурно пахнет; на Митю, одетого в холуйскую одежду, престранно посматривает любимая женщина, мужики усмехаются и рассуждают про себя: «эка сволочь, барин, десятки швырял, а они ворованные, кровью забрызганные». Да ему и самому страшно: вдруг не разъяснится, вдруг это не сон, вдруг и впрямь подумают, что отца убил... Вот такой емкости и должна быть театральная фраза» (42, 8). Вся эта сложность и богатство подтекста концентрируется в едином «смысле» в решении одной действенной задачи: «не могу быть в нем».  
Между уровнем «значения» и уровнем «смысла», между информационным и действенным, глубинным аспектами общения есть тесная взаимосвязь, которая определяется контекстом, всей смысловой ситуацией.  
Эту связь можно себе представить как связь между информацией и командой о том, что надо делать с данной информацией. Таким образом, если «значение» несет общую информацию, то «смысл» указывает на связь между общающимися, организует, направляет поведение, придает многовариантному, многозначному сообщению конкретно-действенный характер.  
Вопрос «о смысле» общения — наиважнейший для театра и театральной педагогики. Стенограммы репетиций Вл. И. Немировича-Данченко «Трех сестер» А. П. Чехова — не только блестящая режиссерская школа, они и школа театральной педагогики, в которой с исчерпывающей полнотой и ясностью раскрывается метод работы над словом, многозначность и внутренняя -содержательность словесного действия, глубинные связи всех элементов жизни актера в роли, первостепенное значение подтекста в овладении сценическим словом.  
«Я без конца говорю о подтексте, потому что это самое важное» (51, 298). О репликах Свободина — Тузенбаха: «О чем вы думаете?», «Вам двадцать лет, мне еще нет тридцати» Вл. И. Немирович-Данченко говорит: «Подтекст: если бы вы знали, как безумно я вас люблю. А слова: «О чем выдумаете?» Не договариваете самого глубокого. Или такой подтекст: ну, о чем плохом можете думать вы, такая молодая? «О чем вы .думаете?» — это ужасно много. Это не просто: «О чем вы думаете?» — «Я думаю о погоде». Под этой фразой: «Зачем вы себя волнуете? Зачем у вас лицо такое печальное, когда должно быть бодрое и веселое?» — вот видите, целый монолог. «О чем вы думаете?» — всей моей громадной любовью спрашиваю вас, чем занята ваша головка?» (51, 204). Все время на репетициях уточняется подтекст, углубляется «смысл». 14 сентября 1939 года Немирович-Данченко говорил Н. И. Хмелеву — Тузенбаху: «В этом «О чем вы думаете?» не только: какие мысли у вас? но и: почему у вас тень на лице? Вы были такой сияющей полчаса назад... Ведь вы же молоды... И вы знаете, что у вас •есть такой рыцарь, как я...» Вам двадцать лет, мне еще нет тридцати... длинная жизнь впереди, все будет прекрасно» — вот мой подтекст, вот чем я живу» (51, 216).

Но дело не только во вскрытии содержания. «Смыслом» формируется и логика и интонация текста, определяется характер сценической речи актера —образа.  
Подтекст определяет, меняет, подчиняет себе логику, наполняет фразу живым содержанием, эмоциональностью, без которой Немирович-Данченко не мыслил слова на сцене.  
«Вы верно, логически верно начинаете: «Я честный человек». ..— и на этом у вас все кончается. А куда все остальное девалось? Ведь не эти слова важны, а все остальное, чем вы живете: и Вершинин, и Маша, и «я доволен», и физическая усталость, и пожар,— а не слова!.. У вас логический смысл слов — и точка. Это уже не искусство, это только логика. А под этим что? Эти слова будут звучать иначе, если вы будете жить тем, что устал, что в жизни появился Вершинин, что заставляет себя быть довольным, что сегодня ночью все выбиты из колеи пожаром и что «надо уходить». Когда я этим живу, тогда я буду говорить убедительным тоном: «Ах, Маша! ..» А вы занялись логикой. .. «Ах, Маша!» — у меня, Кулыгина, должна быть мысль, что Маша увлеклась Вершининым. Тргда я не так скажу: «Я доволен». Я не скажу «Милая Маша» так, как будто между нами нет Вершинина. И скажу иначе в четыре часа утра, после пожара, в комнате Ольги и Ирины, чем сказал бы в четыре часа дня, дома» (51, 295).  
Немирович-Данченко сознательно противопоставляет логи-ческое значение и действенный смысл фразы, он предостерегает ют поверхностного восприятия слов, от однозначного, внеэмоционального, внеличностного их существования.  
Речь на сцене, как и в жизни, принадлежит человеку — индивидуально уникальной личности, с ему присущими характерными чертами, эмоциями, темпераментом, его личными выразительными качествами. Неповторимый идеальный феномен — самое интересное на сцене.  
Речь актера — способ создания достоверного сценического образа — активно влияет на формирование содержания, на глубину его восприятия, на точность его понимания.  
Индивидуальное своеобразие речи и голоса задано человеку от природы, так же как особенности его психофизического склада, внешности, поведения — всех тех качеств, из которых складывается самобытная характерная личность.  
Не бывает «вообще» хорошей речи, не бывает она одинакова в разных обстоятельствах и условиях. Характеристики речи подвижны, не стабильны, тесно связаны с ситуацией и мотивами речи, с психологическим и физическим состоянием человека, с характером отношений между партнерами.  
Выразительность, темп, активность, направленность, наконец, стиль речи бывают разными в разное время дня — так же как меняется настроение человека, его физическое самочувствие, его тонус в солнечные, ясные или дождливые или холодные дни. Как тончайший барометр, речь откликается на предлагаемые обстоятельства. Для тонкого художника это не проходит незамеченным. М. Горький увидел, вернее, услышал это в прозе Л. Толстого. «Вечером — вечерний разговор, утром — совершенно иная манера говорить у его героев» (79, 465).  
Немирович-Данченко напоминает об этой правде самочувствия актерам МХАТ: «.. .скажу иначе в четыре часа утра, после пожара, в комнате Ольги и Ирины, чем сказал бы в четыре часа дня, дома».  
Индивидуальная окрашенность, эмоциональное своеобразие речи неисчерпаемы и так же насыщены, как само поведение человека.

В живое словесное общение всегда вплетено огромное количество иных, внеречевых средств общения. К ним относятся и жест, и мимика, и ритм, и характер дыхания человека. Именно эти средства помогают создать абсолютную однозначность высказывания, уточняют и конкретизируют задачи общения, придают высказыванию уникально индивидуальный характер.  
См.: Колшанский Г. В. Паралингвистика. М., 1974; Слобин Д., Грин Д. Психолингвистика. М., 1976; Торсуева И. Г. Интонация и смысл высказывания. М., 1979.  
Неречевые средства общения не подменяют слова, но являются естественной, необходимой составной частью речевого общения. Не только «что» говорит человек, но и «как» он это говорит,— обязательное условие понимания «смысла» речи. «Как» говорит — в одном и том же тексте помогает выразить согласие и возражение, безразличие и опровержение, любовь и отвращение. Интонация, взгляд, улыбка, пауза также становятся сигналами «смысла», как, например, лампа, стоящая на окне,— предупреждением, запретом, призывом.  
Н. И. Жинкин определяет существо речевого общения как совместное воздействие двух потоков информации: дискретный поток — слова; непрерывный, изобразительный поток — интонация, мимика, движение.  
В сложной и тесной взаимосвязи находятся и средства, при помощи которых «значение» и «смысл» реализуются в речи.  
«Значение» прежде всего передается всей системой языковых средств, используемых в авторском тексте или в живой речи. Но внешнее грамматическое содержание гораздо беднее, чем передаваемый вместе с текстом подтекст, выражающий «смысл» сообщения. В письменной речи в передаче «смыслов» помогает и контекст, и знаки препинания, и синтаксис, и авторская ремарка. В устной речи «смысл», расшифровка подтекста происходит прежде всего при помощи всех неречевых средств общения — внеязыковых кодов. Они вместе со словом выражают всю сложность и богатство психофизической жизни человека, содержательность подтекста, конкретность действенных задач.  
Всем своим поведением, в синтезе лингвистических и внелингвистических приспособлений, мы понимаем и выражаем необходимое содержание, нужный «смысл».  
Экстралингвистические средства, то, «как» говорит человек, ориентируют слушателя однозначно и глубоко воспринимать высказывание и создают в то же время огромную экономию в его передаче. У Г. В. Колшанского приводится любопытный пример: от 30 до 90% предложений может иметь неверную или неполную структуру, а высказывание в контексте понятно за счет интонации.  
Экстралингвистические средства общения, всегда присущие речевому действию, не только усиливают значение слова, но и меняют его.  
— «Трам-там-та...» — говорит Маша — А. К. Тарасова в «Трех сестрах».  
— «Там-там...» — отзывается Вершинин — М. П. Болдуман.  
А зрительный зал затаив дыхание слышит:  
— «Люблю, люблю, люблю, принимаю...» — и воспринимает перекличку, как насыщенный, многозначный, содержательный диалог.  
Подчас в жесте или интонации раскрывается «смысл» высказанного полнее, чем в слове. Так снимала шляпу О. Л. Книппер-Чехова — Маша в первом акте «Трех сестер», говоря: «Я остаюсь завтракать». Все было в этом жесте — и внезапное озарение, и проснувшаяся надежда, и удивительное по силе и искренности чувство жизни.  
Таким многосмысленным и трагичным было Остужевское «Черный я...». Он говорил это, поднося к лицу руки и внимательно, пристально, как будто впервые, разглядывая их. Казалось, что в это мгновение Отелло терял Дездемону. Он ничего больше не ждал, ничему не верил, пропасть раскрывалась между ним и миром белых людей.  
Внеречевые средства общения не только связаны неразрывно с речевыми, не только конкретизируют его «смысл». Вне пластики, вне жеста, походки, взгляда, рождаемых от точно найденного физического самочувствия в предлагаемых обстоятельствах, нет и не может быть осмысленной, живой, простой и действенной речи.  
Поэтому подлинным открытием явилась в театральной практике настойчиво проводившаяся в жизнь Немировичем-Данченко идея, что внутреннее состояние человека, слитое с его физическим самочувствием, определяет, формирует звучание текста.  
От физического самочувствия и в предлагаемых обстоятельствах советует Немирович-Данченко идти к слову Н. П. Хмелеву— Тузенбаху, В. А. Орлову — Кулыгину, Н. И. Дорохину — Федотику, А. Н. Грибову — Чебутыкину; о физическом самочувствии как основе точной речи напоминает А. О. Степановой — Ирине и Б. Н. Ливанову — Соленому. «Потому-то я и пристаю: как ходит, сидит, чем живет? Схватить глубокую сущность образа. Раз это схвачено, тогда остается очень хорошо, с отличной дикцией, с великолепными ударениями произносить слова...» (51, 189).  
Менялось физическое самочувствие и громкоголосый, подчас патетический барон — В. И. Качалов как будто становился меньше ростом, исчезал парадный черный костюм, на сцене стоял съежившийся в своих лохмотьях барон, с суетливой беспомощной речью, претенциозной и жалкой.  
С проблемой «значения» и «смысла» тесно связана и проблема речевой выразительности, интонационного характера живой речи.  
Если главное в процессе взаимодействия — обмен «с смыслами», то интонация живой речи должна быть адекв атна «смыслу», а не «значению», то есть действенному содержанию высказывания, его подтексту. Грамматическое значение предложения «я иду домой» требует определенной интонационной модели. Смысловое содержание высказывания «я иду до мой» вызовет к жизни многовариантное интонационное решение , зависящее целиком от действенной задачи и предлагаемых: обстоятельств и доступное пониманию вкупе со всеми другим и неречевыми средствами общения.  
Так, у Кулыгина (В. А. Орлова) в первом действии «Трех сестер» в одном интонационном ходе звучат такие разные фразы: «Маша меня любит. Моя жена меня любит. И оконные занавески тоже туда, с коврами...» (радиозапись 1940 г.).  
Вл. И. Немирович-Данченко замечает во время генеральной репетиции 28 марта 1940 года: «Маша меня любит» и «Оконные занавески туда же, вместе с коврами» Орлов должен сказать в один тон, не ломая куска» (51, 502).  
Интонационные характеристики смысла взаимодействия: как отмечалось выше, в значительной степени носят межъязыковый характер, и поэтому мы можем понять содержание смыслового общения, его существенные связи в иноязычной речи или в спектакле иностранного театра.  
Конечно, взаимопроникновение «смыслов» и «значений» настолько велико и взаимообусловлено, что глубинное и детальное понимание «смысла» вне понимания речи невозможно, но стремление, хотение, отношение, действие, доступно нашему восприятию.  
А. А. Гончаров поставил спектакль «Неопубликованный репортаж» Р. Г. Ибрагимбекова. Роль геолога, за несколько лет до изображаемых событий открывшего в трудных условиях месторождение нефти в Сибири, играет А. С. Лазарев, удивительно точно передающий сущность характера своего героя, раскрывая его индивидуальный, личный «способ думать» , тончайшие внутренние процессы, стоящие за простыми сюжетными событиями.  
Прямое значение текстовых кусков очевидно: воспоминание о палаточном городе, о трудностях и радостях ушедших лет. Но, рассказывая о них, актер раскрывает не только сами факты, перечисляет эти уже прошедшие трудности, но — и это самое главное — на наших глазах обдумывает, взвешивает, оценивает эти разные факты с сегодняшней своей точки зрения, ради утверждения своей сегодняшней борьбы. За этим эпизодом стоит уже не рассказ-повествование, описание или воспоминание, а наглядно раскрывается образ мышления человека во всей его целеустремленности.  
Или, например, Лазарев рассказывает план своих действий; не объясняя последовательно и подробно, а как бы объединяя в единое целое все разные «за», не давая собеседнику себя остановить, перебить, перестроить.  
Зритель четко понимает мысль, понимает аргументы, выдвигаемые героем, и, что особенно важно: четко, наглядно воспринимает единую действенную задачу эпизода, его смысл, его подтекст, выраженный в едином интонационном ходе, рисунке всего эпизода.  
Или другой пример. Молодой математик (актер Г. Вишняк) дает согласие выступить на собрании. Но мы видим, что прямое значение его слов как бы вторично, несущественно для развития характера и столкновения. Все фразы подчинены одной задаче, объединяющей различные текстовые эпизоды в едином действенном ходе. Герой поглощен своим делом, обдумывает решение, ищет ответ на вопрос, которым он был занят до выхода на сцену, до конкретного разговора с собранием — вопрос, к решению которого он вернется, уйдя со сцены. Интонационный рисунок его речи отражает эту единонаправленность внутренней жизни. Он как бы «соответствует» подтексту, наложен на внутренний ход действия.  
Такое подчеркнутое расхождение прямого текстового значении предложения и действенного смысла целого эпизода, включающего в себя одно или несколько предложений,— явление очень интересное, важное, типичное, требующее технических умений и своеобразных выразительных средств.  
Здесь можно говорить и об определенном тяготении к лаконизму, об изменении темпа речи, объединении предложений в единый речевой блок под знаком одной действенной задачи. Это приводит к несколько иной организации ударений и пауз но фразе. Речь становится стремительнее, если так можно выразиться, единонаправленнее, возрастает динамичность фразы. Логика построения речевого эпизода может привести к уменьшению количества ударных слов, но к усилению главного ударения, к которому стремится мысль в эпизоде. Действенным смыслом эпизода определится интонационный рисунок фразы. К»к видим, соотношение «значений» и «смыслов» — генеральная проблема речевого общения, вносящая принципиальные коррективы в наши представления о сценической речи и в методологию обучения актера.  
Типические качества речи на сцене формируются под воздействием общих тенденций развития советского театра, особенностей современного искусства актера и режиссерских принципов.  
Сценическая речь, очищенная опытом, вкусом, художественной традицией театра, собирает и сберегает типические качества национального языка, лучшие свойства русской речи — музыкальность, пластичность, звучность, мелодическое богатство, выразительную силу, орфоэпическую чистоту.  
Сценическая речь в русском театре всегда была и должна быть образцом для подражания, школой народной речи, эталоном речевой культуры, тем золотым фондом, который требует бережного, любовного и внимательного отношения.  
Действенность, нормативность, разговорность, выразительность — вот главные характеристики, которыми определяется речевое мастерство современного актера, и задачи, стоящие перед театральной педагогикой.  
Метод действенного анализа представляет собой наиболее результативный путь создания выразительной речи на сцене. В создании этого метода К. С. Станиславский и Вл. И. Немирович-Данченко во многом предвосхитили представления современной научной мысли о сущности органических процессов речевого общения.  
Подлинный художник в творческом процессе открывает законы жизни, которые становятся доступными науке спустя многие десятилетия.  
К.. С. Станиславский и Вл. И. Немирович-Данченко принадлежат к тем первооткрывателям, творчество которых проливает свет на сложнейшие явления человеческой психики, раскрывает механизмы процессов человеческого поведения.  
Главный интерес основателей Художественного театра был сосредоточен вокруг проблем воссоздания живого органического процесса деятельности человека в конкретных условиях сценического общения.   
Принцип деятельностного подхода к анализу порождения и функционирования психики разрабатывается в трудах таких советских психологов, как: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и другие.  
Разрабатывая систему работы актера над собой и над ролью, они сумели вскрыть главные закономерности общения как речевого действия, как обмена «смыслами», определили пути формирования поступка, этапы порождения речи.  
И в этом плане логично обращение ученых различных специальностей к методам системы Станиславского.  
Здесь можно говорить и об исследованиях П. В. Симонова в области физиологии эмоций, В. А. Артемова — в области исследования интонации, Г. С. Розенталя — по психологии творчества, А. Р. Лурия — по вопросам речевой деятельности.  
Но приоритет художественной школы К- С. Станиславского и Вл. И. Немировича-Данченко необходимо отметить не только в области театра и театральной педагогики, но и в области общепсихологических достижений советской науки, так как их открытия имеют мировое общенаучное значение. Станиславский и Немирович-Данченко первыми стали анализировать речевое действие, речевой поступок. Первыми установили многослойный характер речевого общения. Первыми определили тот важнейший факт, что интонационная структура речи адекватна задачам взаимодействия, его «смысловому» содержанию, а не его грамматической форме. Вся система К. С. Станиславского, так же как весь опыт режиссерской работы Вл. И. Немировича-Данченко,— пример глубочайшего анализа процессов общения.  
Психологическая структура общения, этапы общения, проблемы ориентировки в ситуации, формулирование условий и задач, отношений и оценок, мотивации — все эти моменты «система» учитывает и раскрывает последовательно, по элементам процесса общения как деятельности.  
Все эти вопросы в трудах К. С. Станиславского, Вл. И. Немировича-Данченко и их последователей нашли не только свое творческое раскрытие, но и стройную методологию воспитания актера в условиях сценического взаимодействия и воздействия.  
Но есть и еще одно важнейшее обстоятельство. Современные психологические исследования, анализируя особенности реализации речевого поступка, все еще оперируют лишь категориями чувств. К. С. Станиславский и Вл. И. Немирович-Данченко пошли вглубь, они широко и доказательно раскрыли принцип действия как основы речевого поступка и его интонационного воплощения.  
Именно в этом, деятельностном подходе содержатся, раскрываются существенные отличительные качества современного советского театрального искусства и театральной педагогики. В этом направлении должна развиваться и совершенствоваться методология обучения в области сценической речи.

Соответственно особенностям и определяющим свойствам сценической речи необходимо найти методологически верный ответ на проблемы воспитания нормативности, действенности, разговорности и выразительности речи на сцене. Все явления речи на сцене внутренне взаимосвязаны и представляют собой целостную систему.  
Единицей, клеточкой речевого общения является речевой поступок. Речевой поступок — это прежде всего воздействие на партнера в конкретной ситуации общения, направленное на достижение определенной цели.  
С точки зрения психологической речевой поступок имеет определенные общие характеристики: он подчинен «сверхзадаче» общения, определяется взаимоотношением собеседников; выявляет в речи задачи общения, предлагаемые обстоятельства, отношения говорящих; обусловлен данной языковой системой.  
Выразителем речевого поступка является интонация, отдельные ее компоненты, образующие своеобразные интонационные структуры, находящиеся во взаимосвязи и взаимозависимости с лексикой и синтаксисом речи.  
Именно речевой поступок (по терминологии В. А. Артемова), речевое действие (по терминологии Н. И. Жинкина), словесное действие (по терминологии К. С. Станиславского) определяет все звенья речи на сцене — ее звучание, артикуляцию, языковые значения и смысловое содержание.  
На основе этого общего подхода мы можем определять границы нашего воздействия на формализованные и не поддающиеся формализации особенности и качества речи.

Исходной позицией, точкой отсчета является для нас представление о речи как о сложном многослойном процессе, в котором в тесной взаимосвязи выступают общеязыковые и специфически речевые свойства и качества, управляемые объективными, познаваемыми внутренними законами.  
Каждый язык представляет собой с определенной точки зрения систему фонетических, грамматических, лексических, стилистических интонационных единиц и правил, по которым они функционируют в речи.  
В наиболее общем виде каждый язык имеет вполне формализованную, только ему свойственную структуру, носителем которой является единица высказывания — предложение.  
Превращение слова в понятие, значения — в смысл, предложения — в суждение, во фразу, происходит, как говорилось выше, только в процессе общения в условиях контекста и определенных предлагаемых обстоятельств.  
Анализ соотношения «значений» и «смыслов» и их звуковой реализации в живой речи раскрывает важнейшие закономерности функционирования всех составляющих речи, а значит, и методических принципов обучения.  
Необходимо подчеркнуть, что в речевом общении постоянно взаимодействуют две категории, тесно связанные между собой и в то же время самостоятельные, которые в плане изучения могут быть разделены.  
Общественно отработанные, кодифицированные нормативные качества, подчиненные правилам языка, которые можно представить себе в виде модели, структуры, инварианта.  
Индивидуально неповторимые свойства, не поддающиеся формализации, проявляющиеся только в процессе словесного взаимодействия.

Соотношение этих категорий весьма подвижно, изменчиво и регулируется прежде всего функциональной направленностью речи.  
Многофункциональность речи как ее специфическое свойство связана с вариативностью ее структурных свойств и качеств.  
Речь существует в разных видах. Она может быть письменной, устной, внутренней, но всегда имеет конкретную функцию. Изменение функций речи меняет и ее форму.  
Каждому виду речи свойственны определенные правила, нормативы, в которых отражены не только общие закономерности языка, но и специфические особенности речи.  
Различаются определенные типические качества структуры речи в зависимости от ее функций. Так, письменная речь наиболее полная, точная, с развернутым субъектом и предикатом; для нее характерна большая структурная сложность. В отличие от письменной, устная речь, обогащаемая внеречевыми средствами, может быть более сокращенной, ситуационно обусловленной.  
Все изменения в логико-интонационной структуре речи, как и в ее лексике, определяются внеречевыми факторами — условиями и задачами общения и индивидуальными свойствами личности говорящего.  
Но и в пределах каждой формы речи имеются свои особенности, зависящие от вида деятельности, в которую речь включена. В каждом виде деятельности в конкретных условиях общения наиважнейшими становятся те или иные ее свойства. И это касается не только сиюминутно возникающей разговорной речи, но и заранее подготовленной профессиональной речи. По-разному строят и «озвучивают» речь лектор, объясняющий трудный раздел предмета, оператор полета, дающий команду, учитель, диктующий правила, которые нужно запомнить, про-курор, читающий обвинение, и адвокат, доказывающий невиновность подсудимого, диктор, передающий сводку погоды, радиожурналист, ведущий рассказ с места событий, актер, участвующий в сценическом действии.  
В речи актера, где текст целиком задан автором, в зависимости от задач и условий общения меняется интонационный и мелодический рисунок речи, ее эмоциональная насыщенность, темпо-ритм.  
Диапазон здесь огромен: от диктовки текста по слогам, от тщательно выговоренных, интонационно завершенных повествовательных предложений до эмоционально взвинченной, рваной, сбивчивой, насыщенной движением, жестом, мимикой речи.  
В живом процессе общения наибольшей вариативностью, естественно, отмечены внетекстовые средства речи, при помощи которых выражается отношение к передаваемой информации, подтекст, действенное содержание. Этим и объясняется подвижность логического ударения, интонационного рисунка, пауз, темпо-ритма предложения при превращении его во фразу в условиях контекста и ситуации общения.  
Как уже отмечалось, интонационно-логическая структура речи адекватна подтексту. Чем разговорнее, чем естественнее, эмоциональнее сценическая речь, чем точнее она выражает взаимодействие между партнерами, «обмен смыслами», тем плотнее ее логико-интонационная структура связывается с подтекстом, тем больше отходит от формализованного модельного рисунка, подчиняется действенным задачам и выражает их.  
В речевом общении все характеристики речи образуют единую систему речевого действия, для которой характерна глубокая диалектическая взаимосвязь.  
В общении речь является средством достижения стоящей перед говорящими внеречевой задачи и сама по себе не является объектом произвольного внимания. Наоборот, неконтролируемость, автоматизм в использовании выразительных приспособлений — одно из важнейших качеств речи.  
Глубокое знание особенностей речевого общения крайне важно для театральной педагогики. Только на этой основе можно правильно формулировать задачи и методы обучения сценической речи.  
В учебном процессе перед нами стоит двоякая цель. Нормативность сценической речи предопределяет необходимость обучения правилам фонетики, дикции, голосоведения, интонационным и логическим правилам, основанным на грамматических особенностях языка, то есть всему тому, что является моделью речи на данном языке. С другой стороны, в обучении важно усвоить употребление этих правил в живой речи, в условиях конкретного общения.  
Театральная педагогика прошлого задачи обучения сводила к овладению интонационными логико-грамматическими моделями.  
С. Волконский писал: «К этой фактической, технической, основной, незыблемой стороне я отношу: 1) Произношение. 2) Ударение. 3) Интонацию и 4) Паузу. Вот в чем недопустима случайность, вот в чем все должно быть установлено и обосновано. Вот где должна царить сознательность» (20, 81).  
Канонизированная речевая манера ограничивала возможность правдивого, подлинного существования актера, уводила от живого взаимодействия. «Ученики читали необыкновенно правильно, по запятым и точкам, по всем грамматическим законам, и все были похожи друг на друга по внешней форме, которая точно мундир скрывала внутреннюю суть человека» (72,1,71).  
В сущности, эта оценка К. С. Станиславского довольно исчерпывающе выражает результат столь механического подхода к овладению искусством речи на сцене.  
Однако возникновение формализованной театральной педагогики было явлением вполне закономерным, тесно связанным с уровнем развития научных представлений 6 творческом процессе, сложившихся к концу XIX века.  
Но дело не только в этом. Каждой развивающейся науке, как и каждой развивающейся методологии, свойствен этап формализации знаний, представляющий явления в расчлененном, изолированном, схематизированном виде.  
Сложившаяся в начале XX века формализованная система представлений о сценической речи была вершиной этого процесса.  
В учебниках и руководствах предреволюционного периода собран огромный фактический материал, в котором отразился более чем столетний опыт русского театра и театральной школы, а также методологические установки французской и немецкой театральной педагогики.  
Анализ составляющих предмет элементов был очень подробным, наблюдения — точными и проверенными, советы и рекомендации — полезными и нужными. Но вся система воспитывала чисто формальную, исключительно внешнюю технологию речи, целиком оторванную от задач сценического взаимодействия, от живого процесса речевого общения актеров.  
Предметом изучения являлась модель предложения, модель чувства, модель интонации, факты речи на уровне «значения». Методом обучения было освоение выразительных свойств речи путем имитации ее внешних признаков.  
Здесь сказалось влияние целого ряда факторов:  
отсутствие психологически обоснованной системы воспитания актера, которая сформировалась лишь в годы становления советской театральной школы;  
непонимание сущности речевого общения и его неразрывной связи со всем поведением актера;  
неверное представление о соотношении правил языка и правил речи;  
механическое перенесение логико-грамматических интонационных правил письменного текста на живую речь.  
Только системный подход к обучению актера, создание методологии актерского мастерства, позволили со всей полнотой подойти к анализу задач и методов воспитания сценической речи.  
Учение К. С. Станиславского и Вл. И. Немировича-Данченко о работе актера над собой в процессе переживания и воплощения роли явилось высшим достижением театральной педагогики не только потому, что оно основано на постижении органических законов творческого процесса, но и потому, что в этом учении впервые воспитание мастерства актера непосредственно и неразрывно оказалось связанным с воспитанием мастерства словесного действия, с воспитанием искусства речи на сцене.  
Слово стало элементом психотехники актера, зависящим от внутренних органических процессов поведения человека, его индивидуальных личностных выразительных свойств и качеств, его задач и целей, его образа мыслей и действия.

Все кардинальные вопросы действия словом в искусстве актера так или иначе связаны с решением проблемы логики сценической речи. Несмотря на кажущуюся очевидность и ясность вопроса, что речь на сцене должна быть точной, что верная расстановка ударений необходима, логика остается одним из наиболее запутанных и нерешенных вопросов.  
В работе над ролью разбор начинается не с членения предложения на такты и расстановки ударений. Все актеры и режиссеры в ответах на соответствующий вопрос анкеты отмечают, что анализ текста основывается на овладении логикой мысли и действия в данной ситуации, от которых зависит главное слово, распределение пауз и ударений.  
Е. А. Лебедев говорит: «Логика зависит от понимания мысли, от того, как открыть фразу. Только тогда родится ударение, которое подчеркнет главное в мысли. В упражнении можно тренировать простую логику; в работе, в роли, в образе рождается новая логика. В работе над текстом правила расстановки пауз и ударений не использую».  
Е. А. Евстигнеев: «Ударения должны питаться естественной логикой мысли и поведения. Грамматическая логика мешает идти от партнера. Чтоб вызвать мысль — надо быть подальше от ударений».  
А. Н. Грибов: «В работе над ролью иду от подтекста и видений. Правил логики не помню, не использую».  
О. П. Табаков: «Разбор текста роли начинаю только не с пауз и не с ударений — это рождает неживой процесс, нормированное поведение. Надо ощутить целое, предлагаемые обстоятельства».  
Р. Я. Плятт: «Разбор текста роли начинаю с поисков подтекста. Паузы приходят в действии, когда роль уже «на ногах». Теории для них нет».  
А. В. Мягков: «В работе над ролью правил логики не использую».  
А. В. Эфрос: «Разбор текста начинаю с попытки ощутить эмоциональный и действенный смысл. Отдельно законов речи не помню никаких».  
М. О. Кнебель: «Анализ текста, этюд, возвращение к тексту, но при шлифовке текста, на последнем этапе, сажаю актеров за стол, проверяю всю пунктуацию, выверяю перспективу мысли. Законов не знаю. Ошибки слышу».  
Ю. А. Завадский: «Законы речи неразумно, бессмысленно сводить к правилам расстановки ударений и пауз. Нужно идти от логики действия».  
A. Линынь: «Только не с правил логики. Логика зависит от задач, она субъективна».  
B. Пансо: «Я вообще против законов логики. Все выясняется в работе над сценой, вместе с партнерами, в зависимости от интерпретации».  
Г. А. Товстоногов: «Обстоятельства выясняют логику. Логика фразы иная, чем грамматическая. Через отношения и обстоятельства возникают ударения».  
В задачу предмета «Сценическая речь» входит изучение законов и правил логики речи, четко сформулированных и определенным образом структурно организованных.  
Логика речи — наиболее важный и уязвимый раздел предмета. В каждом из учебных пособий имеется свод логических законов и правил, среди которых есть правила расстановки ударений, пауз и, иногда, интонации знаков препинания. Принцип подхода к логике речи весьма различен у разных авторов, различно и количество правил, которые предлагается знать обучающимся. Е. Ф. Саричева в учебно-методическом пособии «Сценическая речь» предлагает шесть правил расстановки ударений и семь правил расстановки пауз.  
Авторы методического пособия «Речь на сцене» выделяют лишь пять правил ударений и пять правил расстановки пауз, то есть минимум правил, закрепленных в актерской практике.  
В «Искусстве речи» подчеркивается, что законы логики основаны на законах грамматики, но отобраны из всего количества лишь одиннадцать правил постановки ударений и семь правил пауз.  
В основе книги «Логика сценической речи» лежат правила грамматического разбора. Т. И. Запорожец поставил своей задачей проанализировать все случаи логического членения и интонирования текста в связи со структурными свойствами предложения.  
Г. В. Кристи, автор учебника по мастерству актера, настаивает на необходимости изучения «грамматики звучащей речи», относя эту работу целиком к разделу речевой техники и ограничивая ее рамками «доклада мыслей».  
Есть тенденция, совершенно отрицающая возможность и необходимость использования логико-грамматических правил речи. В. В. Осокин считает смысловой анализ единственно приемлемым.  
В некоторых работах подчеркивается разница между логическим и психологическим членением речи, в других вопрос об этом не ставится. Даже сами термины — законы логики речи и правила логики речи — в учебных пособиях не разграничены и в то же время не идентичны.  
Ни в одной из исследовательских либо методических работ по сценической речи не сформулирована четко причинная связь между законами и правилами речи, не определен принцип соотношения между формальными и неформальными категориями логики сценической речи.  
По отношению к интонации, через которую выявляются все аспекты сценической речи и ее структурные свойства, неопределенность еще более велика.  
Профессор Е. Ф. Саричева отрицает необходимость специальной работы над интонацией. В учебном пособии «Речь на сцене» кратко описывается интонирование знаков препинания, в «Искусстве речи» изложены интонация знаков препинания, перечисления, противопоставления, сопоставления. В сборнике «Проблемы сценической речи» лишь подчеркивается необходимость знать особенности русской интонации и развивать ее выразительные средства в упражнениях. На необходимость специально изучать фонетические рисунки указывает Г. В. Кристи.  
Но какова система тренировки, где грань между техникой интонации и живым процессом, какие интонации, в каком объеме можно и полезно тренировать специально?  
Очевидно, вне представления о сценической речи как о речевом действии, вне понимания его сложной структуры нельзя системно и мотивированно и, главное, методологически верно решить вопрос о логико-интонационном членении речи.  
Мы все знаем ставшие классическими главы из трудов К. С. Станиславского, посвященные речи на сцене. В них сконцентрированы принципиальные позиции Художественного театра в области сценической речи, отправной точкой которых является воспитание внутренней речевой техники. Подробно разбирает Станиславский и вопросы технологии речи — дыхание, дикцию, голос, интонацию, к которым всегда было приковано его внимание.  
Особую важность К. С. Станиславский придавал законам речи, правилам логики, интонационным рисункам знаков препинания.  
Нельзя, однако, забывать и о том, что Станиславский разграничивал знание законов и способы их использования в живой речи. Именно поэтому он называл законы речи «обоюдоострым мечом, который одинаково вредит и помогает» (72, III, 450).

В основе классического языкознания существовал традиционный подход к предложению в двух планах — логическом и грамматическом, а к интонации —как к нотным знакам пунктуации. Эти критерии были основаны прежде всего на изучении правил функционирования законченного изолированного предложения, его грамматической и ритмико-интонационной структуры.  
Пособия по логике сценической речи, ссылаясь, конечно, на все изменяющую силу контекста, и сейчас ограничивают смысловой анализ текста этой, достаточно формальной, логикой синтаксического членения предложения.  
«В основу правил логического чтения текста положены особенности русской интонации и грамматики (синтаксиса) русского языка» (32, 3), говорится в одной из последних работ.  
Но подход к предложению как к единице языка и речи претерпел большие изменения в наши дни. Традиционное русское языкознание использовало для изучения и классификации языка формальный — структурный, и содержательный — логический подход, видя в предложении единство двух сторон — содержания высказывания и его грамматической формы.  
Научная грамматика не рассматривает содержание предложений, она изучает только его структуру, тот отвлеченный образец, по которому строится самостоятельное, независимое интонационно и смыслово законченное сообщение.  
Логико-грамматический анализ предложения глубоко связан с традициями русской классической лингвистики, в основе его лежит диалектическая связь языка и мышления.  
В логическом аспекте главным в предложении является его способность формировать и выражать «значение»: мысль-суждение, мысль-утверждение, мысль-вопрос, мысль-побуждение, мысль-восклицание. На основе своих ведущих свойств предложения и делятся на повествовательные, утвердительные, вопросительные, побудительные и восклицательные. Основными средствами реализации мысли служат мелодика, ударения, паузы и порядок слов, создающие интонационную «формулу» вида предложения.  
Как же выглядят правила так называемого акцентного членения текста в исследованиях по русской грамматике?  
Прежде всего нужно отметить, что все авторы рассматривают акцентное членение с точки зрения анализа законченного изолированного предложения — на уровне передачи сообщения, информации, а не речевого взаимодействия, то есть, как мы условились уже называть, на уровне общего «значения», а не конкретного «смысла».  
Совершенно обоснованно, в целях изучения изолированного предложения, авторы-лингвисты как бы выделяют предложение из живого процесса общения, ограничивают его рамки формально-логическими процессами, подчеркивают «модельный» характер анализа, информационное значение речи.  
Несколько типов ударения существует в изолированном предложении: ударение фразовое как обязательный фонетический признак законченности предложения; ударение тактовое, или синтагменное, как обязательная принадлежность речевого такта; ударение логическое, используемое в специальных экспрессивно-коммуникативных целях, специфическое акцентное средство, которое в предложении не обязательно.  
«Синтагменное ударение надо решительно отмежевать от логического, так как оно, в отличие от логического, обязательно имеется в любом высказывании». Это общая идея авторов-лингвистов.   
См.: Матусевич М. И, Современный русский язык. Фонетика. М., 1976; Аванесов Р. И. Русское литературное произведение. М., 1976; Брызгунова Е. И. Практическая фонетика и интонация русского языка. М„ 1963.  
Об этом пишет даже Р. И. Аванесов, отмечающий, однако, что «тактовое и фразовое ударение — явления смежные с логическим ударением, хотя и не совпадающие с ним» (3, 62).  
При этом тактовое ударение — принадлежность речевого звена — характеризуется повышением голоса, а фразовое —усиленное тактовое — обозначает завершенность мысли, сопровождается понижением голоса и падает обычно на последнее речевое звено, последнюю синтагму предложения.  
Я пошел домой. Дорога шла лесом.  
Что же такое логическое ударение, каковы его функции? Логическое ударение авторы-лингвисты рассматривают как специфическое явление устной речи и, повторяем, не обязательное в предложении.  
Оно выходит из правил обычной логики, может во фразе отсутствовать и с фразовым ударением не совпадать.  
Вот пример: «Ты завтра будешь заниматься голосом?» Логическое ударение () в зависимости от намерений может падать на любое слово, а фразовое (—) может быть только — заниматься голосом. Еще один пример: «Дорога шла полями». Тактовое ударение — «дорога», фразовое, показывающее завершенность, исчерпанность мысли,— «полями».  
Автор одной из самых значительных работ об интонации русского языка, Е. И. Брызгунова, определяет логическое ударение как выделение слова со значением: именно это, именно столько, именно тогда происходит такое-то действие, обратите внимание на то-то и то-то. «Я просил вас достать билет на драму». (А вы достали на балет.) «А вы потребуйте от него этого». (Он обязан это сделать.) «Он ждет тебя». (Как ты не понимаешь, что тебя ждут.) (14, 175).  
Автор называет логическим противопоставляющее, подчеркивающее, усиливающее ударение, отмечая, однако, что в однотактовом предложении логическое ударение может быть и самостоятельным, а может совмещаться (заменять) и тактовое и фразовое, выполняя функцию главного слова и выражения законченности предложения.  
Главным средством выделения логического ударения в изолированном законченном предложении считается усиление ударного слова. «Все другие средства,— например, изменение тона, длительности,— переводят логическое ударение в эмоциональное, психологическое и передают не столько значение, сколько эмоциональную сторону речи» (14, 178).  
Суммируем сказанное. Авторы-лингвисты считают тактовое и фразовое ударение необходимым элементом изолированного, законченного предложения, подчеркивают их постоянную позицию и стабильный мелодический рисунок.  
Логическое ударение не является обязательным в законченном изолированном предложении, оно может отсутствовать или совпадать с фразовым, причем функции его и средства воплощения сугубо ограничены. Как видим, речь идет, в сущности, о языковой модели, общих признаках структуры, не выражающей всех существенных для живой речи процессов.  
Однако и в живой речи, и в речи сценической, вступают в действие иные закономерности. Главное отличие действенного подхода к явлениям речи в том и заключается, что в речевом действии логическое ударение обязательно; вместе с паузами и другими компонентами структуры оно выявляет содержание, служит средством передачи «смысла» высказывания.  
Надо все же отметить, что профессор Е. Ф. Саричева, а вслед за нею авторы «Речи на сцене» совершенно правильно предлагают только минимум формальных правил логики речи, отбирая их на основе максимальной приближенности к речевому действию.  
Однако, как правило, преподаватели сценической речи формально переносят структурные правила и закономерности, существующие для изолированного предложения в письменной речи, в свою педагогическую практику, не проводя необходимой грани между изолированным предложением и связным текстом.

Несоответствие логического содержания традиционных грамматических схем живой речевой практике было предметом обсуждения лингвистики в применении к учению о психологическом подлежащем и психологическом сказуемом. Ф. Ф. Фортунатов даже предложил вынести вопросы логики за пределы грамматики, считая, что употребление предложения в речи не управляется никакими законами, а зависит только от намерений говорящего, а А. М. Пешковский подчеркивал особую роль подвижных психологических ударений, отражающих психологию суждения, отмечая, однако, что в наиболее объективной сфере языка, например в научном языке, лишенном экспрессивной окраски, есть прямое соответствие между психологическими членами суждения и грамматическими членами предложения.  
Как только предложение становится единицей живой речи, на первый план выходит главная его функция — функция речевого общения. Факт письменной речи становится явлением устной речи, предложение — фразой. Человек говорит не предложениями, а фразами, построенными по правилам языка, преобразованным конкретным контекстом и ситуацией в правила речи.  
С точки зрения проблем сценической речи разница между предложением и фразой — принципиальная и существенная.  
Предложение — синтаксическая единица языка, являющаяся высказыванием, выражающим более или менее законченную мысль, и имеющая интонационные инварианты в зависимости от различия коммуникативных типов и видов предложения.  
Фраза — единица речи, являющаяся высказыванием, выражающим отдельную достаточно законченную мысль и имеющим варианты в зависимости от различных коммуникативных типов и видов фразы.  
Так, например, в предложении «залаяли собаки» сообщается «значение», информация о факте. Теми же словами в живой речи можно предупредить, подтолкнуть, остановить, узнать правильную дорогу, попытаться спрятаться от опасности и, в зависимости от обстоятельств и задач, изменится мелодика фразы, паузы и темпо-ритм.  
Изолированное суждение может быть структурно закончено как предложение. Но с точки зрения логики общения оно неполно и неконкретно. Относительно полным оно может быть лишь в связной речи в цепи взаимосвязанных суждений.  
«Решительно, я никогда подобной женщины не видывал» (М. Ю. Лермонтов. «Тамань»). Изолированно от контекста нет решения. И только в связи со всем эпизодом можно определить и смысл и логику фразы и выразить их. В изолированном виде это предложение можно понять и как завершение мысли, и утверждение, и развитие, как оценку дурной или прекрасной женщины.  
«Тамань —самый скверный городишко из всех приморских городов России»,— воспринимается в изолированном предложении как плохой, некрасивый, грязный город. А на деле, в контексте, самый опасный.  
Или еще один пример. «Дорожные размышления мои были не очень приятны. Проигрыш мой по тогдашним ценам был немаловажен» (А. С. Пушкин. «Капитанская дочка»). В предложениях речь идет о неудачной игре. Лишь в контексте всего синтаксического целого становится ясным, что рассказчик говорит о том, что нужно примириться с Савельичем.  
Понятие о синтаксическом целом  
Таким образом, реальной синтаксической единицей речевого потока оказывается не предложение, а группа предложений, образующих авторское высказывание, композиционное, смысловое, стилистическое ритмо-интонационное единство. Оно представляет собой речевой эпизод, единицу высказывания, единицу контекста.  
См.: Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика. М, 1973; Одинцов В. В. Стилистика текста. М., 1980.  
«Театр.  
Старики в позолоченных мундирах, завидующие легкости прыжков на сцене, обеспокоенные живыми стволами и ветвями, там мелькающими.  
Юноши в зеленых мундирах и фраках, все до единого в мыслях уже обнимающие розовые стволы.  
Женщины на сцене, с непонятным увлечением проделывающие служебные прыжки, полеты и биение ног одну о другую».  
Описывается праздничный спектакль. Но в романе уже позади смерть Грибоедова и преступление царского двора — прощение убийцам. Этот безмятежный театр собрал равнодушных к несчастью России людей. Здесь и прощеный Хозрев, и Фаддей Булгарин, и театральные завсегдатаи. Как части единого целого связаны эти четыре абзаца, объединены одной задачей: не могу понять этой безмятежности, не принимаю равнодушия, не принимаю такой театр.  
Смысловая связь между предложениями — проблема столь же важная для практики, как и смысловое содержание каждого предложения. Но в применении к задачам сценической речи она, пожалуй, еще более значительна. Предложения, тесно связанные между собой как элементы прозаической строфы, не существуют сами по себе, и точки авторов, обозначающие грамматическое членение, хотя и являются рубежами, но отнюдь не выражают завершения мысли, законченности каждого предложения. Наоборот, они тесно связывают предложения друг с другом. Мысль может на мгновение перестраиваться, действия нарастать или меняться.  
В сущности, точка в слитном тексте при произношении его вслух меняется на другие знаки препинания, воспринимается нами как граница данного этапа развертывания мысли, действия на фоне целостного речевого единства, сложного синтаксического целого.  
«Нас, простых людей, обманывали, обсчитывали, заставляли по целым часам дожидаться в холодных сенях или в кухне, нас оскорбляли и обращались с нами крайне грубо» (А. П. Чехов. «Моя жизнь»).  
Предложение может и не иметь продолжения; фраза в этом случае была бы выводом, итогом, завершением; точка реализовывалась бы в устной речи как конец мысли.  
Но у автора в следующем предложении: «Осенью в нашем клубе я оклеивал обоями читальню и две комнаты.. .» — Мисаил рассказывает о столкновении с «благообразным господином», поэтому первое предложение связано со следующим как две фразы одного эпизода и знака точки, говорящей о завершенности мысли, быть не может.  
Смысл эпизода, его внутренние связи, его задача, так же как особенности стиля автора, его интонации, манеры рассказа, выявляются уже при анализе прозаической строфы.  
В прозаической строфе большую роль играет первое, начальное суждение, обобщение, из которого вырастает и развивается все логическое целое. Это обобщение как бы задает тон, характер всего эпизода.  
«Было похоже, что он хочет что-то рассказать. (Начальное суждение.) У людей, живущих одиноко, всегда бывает на душе что-нибудь такое, что они охотно бы рассказали. В городе холостяки нарочно ходят в баню и в рестораны, чтобы только поговорить, и иногда рассказывают банщикам или официантам очень интересные истории, в деревне же они изливают душу перед своими гостями. Теперь в окно было видно серое небо и деревья, мокрые от дождя, в такую погоду некуда было деваться и ничего больше не оставалось, как только рассказывать и слушать» (А. П. Чехов. «О любви»).  
«Наверное, никогда нельзя с точностью указать минуту, когда пришла к тебе любовь. (Начальное суждение.) И я никак не могу решить, когда я полюбил Лилю. Может быть, когда я, одинокий, бродил по северу? Или тогда, когда я смотрел на нее вечером в окно и у нее было такое грустное лицо? А может, во время поцелуя на платформе? Или тогда, когда она впервые подала мне руку и нежно сказала свое имя: Лиля? Не знаю» (Ю. Казаков, «Голубое и зеленое»).  
В авторском тексте прозаическая строфа чаще всего выражается абзацем, но нередко включает в себя несколько абзацев.  
Абзац — это ряд простых или сложных предложений, связанных в одно целое единством темы. Он обозначается на письме красной строкой. Абзац имеет глубокое внутреннее содержание. Он помогает уточнить авторское решение, значимость каждого эпизода рассказа, почувствовать стилистические особенности текста.  
Абзац, или красная строка, служит тоже своего рода знаком препинания, так как он углубляет предшествующую точку и открывает совершенно иной ход мысли. Размеры абзаца могут быть самыми различными и зависят целиком от авторского намерения.  
В «Повести о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» Н. В. Гоголь выделяет абзацами не только реплики действующих лиц и этапы развития действия, но и придает абзацам большой внутренний смысл, помогающий раскрытию подтекста.  
В первой главе три абзаца. В первом, размером в полторы страницы, автор знакомит нас с Иваном Ивановичем. Во втором, таком же большом,—с Иваном Никифоровичем, и здесь же, без паузы, без перестройки, обстоятельно, со вкусом, со многими подробностями сравнивает двух ни в чем не похожих приятелей. Третий абзац состоит из одного короткого предложения.  
Льется безмятежное, размеренное, неторопливое повествование, возникают все новые детали, неожиданные черточки характеров, насыщающие рассказ особой наивной искренностью, за которой, как свежее подводное течение, таится готовый прорваться сокрушающий и гневный авторский смех.  
Правдивость, полная достоверность рассказа подкрепляется образными, подчеркнуто бытовыми, по невероятными сравнениями: рот, похожий на ижицу, головы, как редька хвостом вверх и хвостом вниз... На их фоне в потоке рассказа появляются вдруг по-гоголевски гиперболичные и совершенно реальные шаровары, в которых «можно поместить весь двор с амбарами и строением».  
Кажется, повествование о различиях между друзьями неисчерпаемо, бесконечно, но вот у Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича находится наконец одно важнейшее сходство: оба очень не любят блох и оба спасаются от них эликсиром. Абзац на этом обрывается, необходимость паузы и внутренней перестройки обозначается автором красной строкой, и лишь в одном, следующем предложении возникает неожиданный в повествовании, очень глубокий и лаконичный вывод: «Впрочем, несмотря на некоторые несходства, как Иван Иванович, так и Иван Никифорович прекрасные люди».  
Маленький, в одно предложение абзац останавливает на мгновение действие, чтобы мы могли оценить всю эту немыслимо фантастичную и реальную жизнь, так глубоко и полно схваченную гоголевским насмешливым и печальным взглядом.  
Первый абзац пушкинского «Выстрела» невелик. Он состоит из четырех предложений, сюжетно закончен и кратко определяет «предлагаемые обстоятельства» — однообразную жизнь армейского офицера в маленьком местечке.  
Второй абзац — девятнадцать предложений — подробно, детально рассказывает о Сильвио. Но кончается этот абзац не завершением описания, а нарастанием события: «Нечаянный случай всех нас изумил»,— началом нового, более важного эпизода.  
Третий абзац также большой, в шестнадцать предложений — рассказ о столкновении Сильвио с офицером — завершается кульминацией конфликта: «Милостивый государь, извольте выйти, и благодарите бога, что это случилось у меня в доме».  
Как видим, абзацы заканчиваются на гребне событий, и пауза между ними заключает как бы оценку, отношение к происходящему и рассчитана на восприятие реакции слушателей. Эти паузы по внутренней линии, по сквозному действию особой насыщенностью подтекста тесно связывают абзацы между собой в литую прозаическую строфу.  
Вот абзац из «Дамы с собачкой» А. П. Чехова.  
«Вошла и Анна Сергеевна. Она села в третьем ряду, и когда Гуров взглянул на нее, то сердце у него сжалось, и он понял ясно, что для него теперь на всем свете нет ближе, дороже и важнее человека; она, затерявшаяся в провинциальной толпе, эта маленькая женщина, ничем не замечательная, с вульгарной лорнеткой в руках, наполняла теперь всю его жизнь, была его горем, радостью, единственным счастьем, какого он желал для себя; и под звуки плохого оркестра, дрянных обывательских скрипок, он думал о том, как она хороша. Думал и мечтал».  
В двух кратких предложениях Чехов говорит скупо и строго, лишь обозначает события. Краткие предложения сочетаются с очень объемным, развернутым, с перечислением, уточнениями, в котором раскрывается все напряжение внутренней жизни героя. Возникает крупный план, в котором так глубок и бесконечно содержателен подтекст, так сгущено чувство жизни.  
Для того чтобы раскрыть перспективность современных лингвистических тенденций для работы по сценической речи и их внутреннее родство с позициями школы К- С. Станиславского, остановимся кратко на учении об актуальном членении предложения.

Теория актуального членения предложения сложилось в 60-е годы нынешнего века. Название этого принципа анализа предложения принадлежит чешскому лингвисту профессору В. Матезиусу.  
Исходным в этой теории является положение о том, что формально-грамматическое членение предложения связано с его неизменной структурой, а значит, и с его речевым интонационным инвариантом. Актуальное членение определяется тем, как включается предложение в реальную ситуацию общения.  
Главную роль в актуальном подходе к предложению играет не синтаксическая структура — подлежащее, сказуемое, дополнение, определение и т. д., а два взаимозависимых понятия: «данное» и «новое» — то, что известно, и то, ради чего ведется разговор и что выражается в живой интонации.   
Терминология актуального членения различна. Основа — ядро (В. Матезиус); тема —рема (К. Бост); данное — новое (К. Г. Крушельницкая); лексическое подлежащее и лексическое сказуемое (А. И. Смирницкий); основа высказывания— предицируемая часть (И. П. Распопов). Практически наиболее удобными и точными терминами кажутся нам: «данное» и «новое».  
С этой точки зрения разбирая предложение, мы будем делать ударения и паузы в зависимости от конкретных задач взаимодействия.  
Актуальное членение как принцип разбора предложения существует в условиях данного контекста, данной ситуации, зависит от конкретных задач общения, и реализует их в звучащей речи.  
См.: Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения.— В кн.: Пражский лингвистический кружок. М, 1967; Ковтунова И. И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. М„ 1976; Распопов И. И. Актуальное членение предложения. Уфа, 1961.  
«Новое» всегда есть в речевом общении. Ради «нового» общение и осуществляется.  
Логический акцент, интонационный рисунок, пауза, порядок слов непосредственно связаны с актуальным членением предложения, они его реализуют в звучащей структуре. И в этом смысле актуальное членение имеет общность с логико-грамматическим.  
Но подвижность соотношения «нового» и «данного» в предложении, их производность от контекста обусловливают и подвижность ударений, нестабильность пауз, мелодический перелом на главном, на «новом», а отсюда и вариативность интонации фразы.  
Такой подход к членению предложения тесно увязывается в сценической речи с методом действенного анализа текста. В условиях контекста актуальное членение определяется смыслом речевого эпизода.  
«Толпа следила за ними» (Ю. Тынянов. «Смерть Вазир-Мухтара»). Речь идет о встрече Пушкина и Грибоедова в театре. С точки зрения логико-грамматического членения фразы необходимо сначала вспомнить правила логики: группа подлежащего отделяется паузой от группы сказуемого. Ударение падает на дополнение. В этом законченном предложении интонационный рисунок создается повышением голоса на первом слове и понижением на ударном слове, так как фраза завершается точкой: «Толпа следила за ними».  
С точки зрения актуального членения прежде всего нужно определить «данное» — что известно, и «новое» — ради чего идет рассказ, что развивает событие.  
Ситуация была неприятной, в театре было много народу, целая толпа, враждебная, насмешливая, следила за каждым их движением:   
«Толпа (новое) …………………… следила за ними (данное). »  
В театре было много народу. Они не могли остаться одни, вся толпа не отрывала от них глаз:   
«Толпа (данное) …………………….. следила за ними (новое). »   
Пауза находится в одном и том же месте, но интонационный ход в каждом случае различен. Он целиком определяется актуализацией, действенной задачей. Возможны и другие варианты решения.   
Внимание всех, кто был в театре, было приковано к встрече Грибоедова и Пушкина:   
«Толпа следила(данное) …………………….. за ними (новое). »   
В драматургии, в диалоге, где содержание особенно многозначно, решение целиком «актуализирует» фразы. Вот пример из «Трех сестер» А. П. Чехова.  
Наташа, жена Андрея, постепенно становится полной хозяйкой в доме. Ей нужно утвердиться в этом качестве во всем и навсегда. Ее оружие — дети. Она прекрасно понимает, что ни Андрей, ни сестры не будут с ней спорить. Наташа не хочет пускать в дом ряженых, так как их пригласили сестры. Но ей важно, чтобы это решение принял Андрей.  
«Наташа: Так, значит, Андрюша, я скажу, чтобы ряженых не принимали». Главное логическое ударение — не принимали. Наташе —А. П. Георгиевской (запись 1948 г.) важно, чтобы это решение принял Андрей, ей нужно поставить его на место. Она говорит: «Так, значит, Андрюша, я скажу, чтобы ряженых не принимали».

Поскольку актуальное членение предложения — фактор звучащей речи, особую роль в нем играет интонация. Все компоненты интонации — мелодика, длительность, интенсивность, четкость произношения — используются для актуального членения предложения. Ведущую роль здесь играет мелодика — обязательный голосовой перелом на ударном слоге «нового», «новое» и выделяется интонационно.  
Очень важен для практики театра и педагогики этот закон актуального членения — мелодический перелом между «данным» и «новым», как и тот факт, что степень этого перелома не поддается формализации. Мера перелома определяется развитием или завершением мысли и сугубо индивидуальным вариантом оценки событий.  
В актуальном членении определяющую роль играет подтекст, отношение говорящего к фактам, оценка факта. Оценка вместе с мизансценой формирует интонационно-логическую структуру фразы.  
Каждая оценка, каждое решение по-разному актуализирует предложение, уточняет его смысл. При одном и том же порядке слов, одном и том же ударном слове кардинально меняются и паузы и мелодика фразы. Живым речевым процессом определяются выразительные средства речи, в которых конкретизируется «смысл» высказывания.  
Согласно правилам языка, ударение в изолированном предложении принимает определенное слово или словосочетание и теоретически может быть выражено усилением ударного слога.  
«Я возвращался домой полями-». Ударение это может падать на слово «полями» в процессе речевого действия, и не только потому, что «полями» — фразовое ударение, или потому, что это — дополнение, но прежде всего потому, что «полями» — то «новое», с чем связана перспектива рассказа.  
Но простое усиление ударного слова не раскроет смысла сообщения.  
Полями — потому, что опасно дорогой, поэтому я шел, прячась, почти бежал, оглядываясь все время по сторонам.  
Полями — потому, что хотелось еще и еще ощутить запах травы, свежего воздуха, времени было много, и я шел медленно, вглядываясь в каждый цветок.  
Полями — потому, что хотелось прийти позже, когда все спят, избежать неприятных объяснений и споров.  
Полями — потому, что хочу отвести от себя опасное обвинение, и т. д. и т. д.  
Вариантов так же много, как ситуаций и задач. Различны предлагаемые обстоятельства, видения, оценки, задачи. Совершенно по-разному воспринимает исполнитель партнера в конкретных условиях. Различно поведение человека, и различны поэтому все речеголосовые приспособления, неповторима интонация, многообразны способы выделения ударения. В отличие от принятого в лингвистике принципа выделения ударного слова усилением звука, в живой речи главное слово выделяется разными способами: повышением и понижением голоса, паузами. Об этом напоминает К. С. Станиславский в главе «Законы речи».  
Актуальный подход к анализу текста помогает освоению содержания, проникновению в смысл, нахождению действенной задачи, воспитывает умение самостоятельно, творчески мыслить, органично и естественно вплетать логический разбор в действенный анализ роли, развивает интонационное богатство речи актера.  
Как видим, поиски лингвистов идут в том же направлении раскрытия внутренних связей органического процесса действия словом, что и в системе Станиславского.

Смешение лингвистических понятий, происходящее из-за формального перенесения грамматических категорий на явления живой речи, сказалось и в вопросе о членении речи на речевые такты.  
Смысловые ударения, объединяя вокруг себя группы слов, образуют речевые такты — наименьшие, интонационно нерасчленимые смысловые единицы фразы.  
Умение разделить фразу паузами на речевые такты ради создания ее точной перспективы — одно из самых важных в сценической речи. Понятие речевого такта, принятое в сценической речи, аналогично понятию синтагмы, принятому в лингвистике.  
Лингвисты считают обязательными признаками синтагмы ее слитность, интонационную завершенность и наличие ударности, падающей на последнее слово. При этом логическое ударение появляется в синтагме лишь в необычной речевой ситуации и может с синтагменным не совпадать.  
Этот формально-структурный принцип членения фразы на синтагмы интересен для нас в связи с логическим членением текста в сценической речи.  
Однако, коль скоро синтагма существует как явление устной речи, то содержание ее должно определяться не грамматической структурой, а коммуникативными задачами. Поэтому гораздо более точно определение синтагмы, данное В. В. Виноградовым: «Синтагма — это семантико-стилистическая единица речи, отражающая «кусочек действительности», наполненная живой экспрессией и интонацией данного сообщения» (18,12).  
Синтагмы образуются в процессе речи и в ее контексте наполняются живым содержанием. Поэтому синтагма — одна из наиболее динамичных структурных единиц речи. Самый типичный, самый важный признак синтагмы — ее подвижность, ее зависимость от задач речевого взаимодействия.  
«Место распадения на синтагмы определяется в каждом отдельном случае внутренними смысловыми отношениями между словами, образующими предложение, поэтому одно и то же предложение может в различных условиях по-разному члениться на синтагмы» (82,187).  
Однако, как правило, в методической литературе по сценической речи определение речевого такта строится на основе грамматического разбора и членение предложения неизменно  
Ясно, что и здесь есть некоторая нечеткость рассуждений. В грамматике формально кодифицированы соотношения частей предложения, в логике живой сценической речи эта кодификация не так существенна. Знание этих соотношений нужно в процессе обучения, для более глубокой автоматизации навыков грамотной речи. Но как принцип анализа текста грамматические правила разделения речи на речевые такты непригодны и вредны, так как не соответствуют нашим представлениям о сложной структуре речевого действия.  
Членение речи паузами, пожалуй, наиболее вариативно в процессе общения, наиболее подчинено подтексту, действенной задаче.  
Приведем для сравнения два эпизода из спектакля «Три сестры» А. П. Чехова.  
Второй акт. Андрей — В. Я. Станицын (запись 1948 г.): «Боже мой, я секретарь земской управы, той управы, где председательствует Протопопов, я секретарь, и самое большое, на что я могу надеяться,— это быть членом земской управы. Мне быть членом здешней земской управы, мне, которому снится каждую ночь, что я профессор Московского университета, знаменитый ученый, которым гордится русская земля».  
Андрей — Станицын не рассказывает, не жалуется на жизнь — он не может понять, как все это произошло, хочет разобраться во всем. Каждая пауза — результат вдруг возникшей оценки, внутреннего пересмотра своей жизни.  
Андрей — Н. П. Алексеев (запись 1972 г.): «Боже мой, я секретарь земской управы, той управы, где председательствует Протопопов. Я секретарь, и самое большое, на что я могу надеяться,— это быть членом земской управы. Мне быть членом здешней земской управы, мне, которому снится каждую ночь, что я профессор Московского университета, знаменитый ученый, которым гордится русская земля».  
Второй акт. Вершинин — М. П. Болдуман (запись 1945 г.): У меня дочь больна немножко, а когда болеют мои девочки, то мною овладевает тревога, меня мучает совесть за то, что у них такая мать. О, если бы вы видели ее сегодня!»  
Для Вершинина важно главное —рассказать не о болезни и не о том, что он беспокоится. Он рассказывает Маше о невозможности жить со своей женой.  
Вершинин —Л. И. Губанов (запись 1972 г.): «У меня дочь больна немножко, а когда болеют мои девочки, то мною овладевает тревога. Меня мучает совесть за то, что у них такая мать. О, если бы вы видели ее сегодня!»  
Если нужно грамотно прочитать, «объяснить» фразу, возникнет несколько пауз, обусловленных грамматической структурой предложения. «А запорожцы, пешие и конные, выступали на три дороги к трем воротам» (Н. В. Гоголь. «Тарас Бульба»). Если нужно сказать, какое это было красивое и разнообразное зрелище, определить различие между войсками, шедшими по каждой дороге, то возникнет пауза между понятиями. Но если нужно предупредить, что судьба города предрешена,— текст может прозвучать как один речевой такт, единый стремительный эпизод, развивающийся к началу следующей фразы. Еще один пример. Мисаил (А. П. Чехов. «Моя жизнь») рассказывает о нравах, царящих в городе. Его поражает «совершенное отсутствие справедливости».  
«Мошенничали и купцы, продававшие нам олифу, и подрядчики, и ребята, и сами заказчики».  
В зависимости от задачи прочтение фразы будет разным, разными будут и интонации и паузы. Если Мисаил разбирается, как же такую подлость совершают совершенно разные люди, они все будут выделены: «Мошенничали и купцы, продававшие нам олифу, и подрядчики, и ребята, и сами заказчики».  
Если Мисаилу важно подчеркнуть общность нравов всех слоев общества, подчеркнуть, что жульничество — закон жизни города, то фраза может объединить и уравнять всех. «Мошенничали и купцы, продававшие нам олифу, и подрядчики, и ребята, и сами заказчики».  
Задача рассказчика определит логико-интонационный рисунок фразы, адекватный подтексту. Купцы, подрядчики, ребята, заказчики — могут быть выражены мелодически однородно, единообразно, или же потребуется выделить каждого из них, а может быть, и их противопоставить.  
К. С. Станиславский не только постоянно возвращается к мысли о внутренних, органических причинах, рождающих тот или иной фонетический рисунок, но и настаивает на зависимости его от подтекста. Вот как говорит он, например, о паузе: «.. .длительность паузы зависит от того, что вызывает остановку и ради чего она производится, от... восприятия чужой мысли, .. .для безмолвной передачи недосказанного словами подтекста; от силы внутреннего переживания, от степени взволнованности, от темпо-ритма словесного общения» (72, III, 337).

В практике работы с актером постоянно возникает противоречие в смысловом анализе текста на занятиях по мастерству актера и на уроках по сценической речи. Обойти, преодолеть это различие театральная педагогика считает возможным за счет подчеркивания специфики логического и психологического разбора. «В логической речи важно уловить не скрытый под словами подтекст, а закономерности произнесения самого текста» (41, 189).  
Противоречивость логической и психологической структуры речи для практики театра и театральной педагогики очевидна. Ее подчеркивал Станиславский и Немирович-Данченко. О ней упоминается в некоторых учебниках по сценической речи; логическое и психологическое ударение настойчиво разграничивают все авторы работ по логике сценической речи. Постоянно подчеркивается также то обстоятельство, что «психологическое» ударение и пауза нарушают все правила логики речи, не подчиняются законам логического чтения текста. Таким образом, в речи разграничиваются два рода явлений: формальные, логические и эмоциональные, психологические.  
В этом толковании сказывается неверное понимание особенностей речевого действия и его структуры. На сцене, как и в жизни, речи вне подтекста, вне смыслового, то есть действенного содержания не существует.  
Нельзя сказать фразу «абстрактно-логически» в живой речи, где логическое и психологическое — единое целое. Нельзя и учить на занятиях по сценической речи одному, а на мастерстве актера — другому.  
Мы всегда имеем дело с живым человеческим общением, для которого самое существенное — речевое взаимодействие, сцепление «смыслов» между партнерами, тот крючок и петелька, о которых когда-то говорила О. О. Садовская.  
Грамматический разбор отдельного предложения и расстановка ударений и пауз часто считается в методике работы первым этапом анализа текста.  
Но практически невозможно и бессмысленно разграничивать нахождение логических и психологических ударений как первый и второй этапы анализа в работе над текстом рассказа или роли. Нельзя сначала передать информацию, а уже потом свое отношение или свою задачу. Мысль всегда существует в конкретно-чувственной, эмоциональной, действенной форме.  
Как только возникает общение, появляются и главные «по смыслу» слова, паузы, рождается эмоционально-насыщенная, действенная речь.  
Ударение на сцене, как и в жизни,— это способ выделения слова, несущего в себе смысл речевого эпизода. Ударение всегда совмещает в себе и логическое и психологическое, и «значение» и «смысл», всегда насыщено эмоцией, оценкой, отношением.  
Это глубокое, внутреннее «ращение элементов мысли, эмоции и действия, характерное для ударения в живой речи, так определяет В. О. Топорков: «.. .«расправить» авторскую фразу, мысль по ее логическому звучанию, то есть определить действенный (разрядка наша.—Л. П.) центр фразы — ее ударение» (75, 102).  
Замечательный советский актер прекрасно определил логическое ударение как действенный центр фразы, перебросив мостик от логики «значения» к логике «смысла», от логики предложения к логике действенного эпизода.  
Смысловое, действенное ударение — главное интонационное средство выражения «смысла» фразы в устной речи при помощи всех интонационных ее характеристик: изменение высоты, силы, скорости. Смысловое, действенное ударение вырастает из контекста, выражает «новое» в высказывании, определяется перспективой мысли, целиком подчинено задачам взаимодействия. Оно рождается из сплава мысли, чувств, оценок, видения человека. И, что наиболее важно, смысловое ударение определяется не «значением», а «смыслом» высказывания, то есть подтекстом и действенной задачей общения. V Речевое общение — всегда единство логики и эмоции, слова, жеста, мимики, речевых и внеречевых факторов, то есть всех особенностей поведения человека. Вся его психофизическая природа участвует в этом процессе.  
(Метод действенного анализа пьесы потому так значителен, что включает в процесс понимания и овладения текстом весь эмоционально-творческий аппарат актера, его интеллект, его психофизические качества в реальных условиях жизни в роли.  
Человек, осознанно воспринимая факты, оценивает реальность не только умозрительно, но и конкретно-чувственно. «Не только в мышлении, но и всеми чувствами человек утверждает себя в предметном мире» (2, 593). Классики марксизма-ленинизма особо подчеркивают эту нерасторжимую связь. В процессе речи на сцене «что говорить» тесно увязано с тем «ради чего говорить» и «как говорить».  
Язык логики никогда не бывает свободен от эмоциональной оценки, а любая экспрессия всегда рождается от оценки и задач общения.  
Действенный анализ всегда первичен в работе актера.  
Н. М. Горчаков приводит слова К. С. Станиславского: «Ударные слова — это только придорожные вехи, по которым находит верный путь к уху и сердцу зрителя логическая мысль действующего лица. Не зная мысли, которую ты хочешь сказать, не найдешь «главного» слова во фразе» (25, 324). А мысль, по Станиславскому, всегда определяется тем, что стоит за текстом. Именно подтекст «заставляет нас произносить слова роли» (72, III, 84). В подтексте же «внутренние линии роли и пьесы, сплетенные из магических и других «если б», из разных вымыслов воображения, из предлагаемых обстоятельств, из внутренних действий, из объектов внимания, из маленьких и больших правд и веры в них, из приспособлений» (72, III, 84).  
В сущности, как составные части метода рождения слова Станиславским перечислены здесь все элементы актерской психотехники. Действие, предлагаемые обстоятельства, видение, объекты внимания, оценки, чувство правды и вера стоят за словами и рождают точное словесное действие, а значит, ударения и паузы, живое, осмысленное, оправданное, действенное слово.  
Но знаменательно не только это. Станиславский неоднократно подчеркивает, что в выделяемом слове скрыта душа, внутренняя сущность, главные моменты подтекста, то есть то, что Станиславский называет сквозным действием речи. Он говорит: «Для того чтоб ваша речь с минимальным количеством необходимых ударений была художественной, усиленно позаботьтесь о подтексте. Когда он создастся, все само собой наладится. Может быть, тогда у вас явится не одно, а много ударений. ..» (72, III, 333). Главное слово фразы несет в себе смысл действия, задачу и содержание общения, концентрируя мысль, чувство, видение, оценку.  
На нерасторжимую связь психофизических процессов прочно опирался Станиславский, выстраивая свой, наиболее совершенный метод действенного анализа, считая его ключом к овладению ролью. В процессе работы над литературным текстом действенный анализ текста также принципиально важен.  
Хочется привести здесь слова академика И. П. Павлова, которые цитирует М. О. Кнебель в своей книге о методе работы над словом: «Я убежден, что приближается важный этап человеческой мысли, когда физиологическое и психологическое, объективное и субъективное действительно сольются, когда фактически разрешится или отпадет естественным путем мучительное противоречие или противопоставление моего сознания моему телу» (37, 64).  
Вся вторая часть «Работы актера над собой» посвящена путям и способам воплощения «жизни человеческого духа». Вопросы логики и интонации, по Станиславскому,— это, в сущности, вопросы воплощения.  
С проблемами воплощения связаны и так интересовавшие К. С. Станиславского проблемы речевой техники. Очень много и подробно говорит Станиславский о выразительных средствах речи, которые помогают «через грубую материю» — голосовой и телесный аппарат — «воплощать тончайшие нематериальные чувствования» (72, III, 28).  
В основе воплощения, в основе всех проблем логики и интонации для Станиславского лежит живой процесс подлинного целесообразного общения — взаимодействия, включающий в себя и разнообразнейшие внеречевые, экстралингвистические факторы.  
Главный же путь к подлинному речевому общению, по Станиславскому, это «тот органический процесс, на который в дальнейшем лягут слова. Следовательно, во-первых, надо прозондировать партнера, во-вторых, заставить его принять ваше видение и, в третьих, проверить восприятие партнера» (37, 65). В основе этого органического процесса лежит накопленный, прожитый в реальности или в воображении мир видений, знаний, ощущений, оценок и обстоятельств. Из действенного анализа, из подтекста и линии сквозного действия рождаются верные ударения, направленные к сверхзадаче, рождается живая логика речи. , Споры о последовательности работы над текстом естественны, так как способов овладения материалом может быть много и они достаточно разнообразны. Нас, однако, интересует система, наиболее соответствующая принципам школы органического, подлинного, целесообразного действия на сцене, так как неверный функциональный подход к явлениям речи на сцене мешает выделить важнейшие аспекты обучения и обосновать методологию предмета.

Принцип анализа текста может быть обоснован через раскрытый в психологической науке и в системе Станиславского подход к речи как к общению. Поэтому необходимо соотнести принципы работы над словом с вехами, звеньями того пути, который проходит речь от мысли к слову.  
Л. С. Выготский и психологи его школы подчеркивают фазовую структуру порождения речи, движения от мысли к слову, его поэтапный характер.  
Путь от мысли к речи обязательно включает в себя мотив, который вызывает к жизни высказывание. Именно на этом этапе происходит первичная ориентировка в ситуации, изучение материала, общее представление о целях и задачах общения.  
Ориентировка предшествует речевому действию и происходит на основе возбуждения и анализа зрительных представлений. Вся фаза ориентировки и планирования основана на освоении ситуации, то есть предлагаемых обстоятельств, условий, внутренних связей и взаимоотношений, которые становятся понятными из логики и последовательности действий участников события. Конкретный план действий для достижения задачи на этом этапе еще не определен. Он существует лишь как общий замысел. На этом этапе происходит интенсивная расшифровка подтекста, в которой основополагающую роль играют видения, в своей сути являющиеся тем же действием.  
«Видеть события — значит одновременно и переживать их и действовать в соответствии с ними» (38,81).Только затем, через уточнение логики действий и освоение предлагаемых обстоятельств возникает «образ результата», конкретизируется сверхзадача, происходит вторичная ориентировка в условиях задачи, формируются конкретные пути воздействия.  
Общий замысел проходит обязательный этап внутреннего программирования речевого действия, внутренней речи, свернутой по форме и предикативной по функции. Во внутренней речи создается потенциальная речевая система высказывания, которая реализуется во фразу и в развернутую речь.  
Таким образом, и путь овладения текстом должен проходить поэтапно — от мотива, через общую мысль, раскрывающуюся при овладении всей смысловой ситуацией (подтекстом и предлагаемыми обстоятельствами); через вторичную ориентировку в условиях задачи, когда формируется «образ результата», конкретизируется действенная задача и планируются действия для достижения этой задачи — к реализации «смысла» в речевом действии.  
В подходе к словесному действию, в методе его организации и путях достижения результата школа К. С. Станиславского и Вл. И. Немировича-Данченко эмпирически выделила и обозначила те объективно важные этапы процесса освоения текста, которые обоснованы теперь психологической наукой.  
В практике работы над пьесой и актеры и режиссеры считают начальным этапом работы внетекстовой анализ, то есть разбор предлагаемых обстоятельств, связей, отношений, определение действенной задачи. Ударения и паузы появляются как результат глубинного освоения материала. Однако в обучении сценической речи первым этапом анализа по-прежнему считается логический разбор, расстановка пауз и ударений.  
Так, книга о логике сценической речи предлагает: «Чтобы фраза автора прозвучала для зрителя, надо ее предельно точно произнести, то есть определить место и длительность логических пауз. Определить главное ударное слово, отметить второстепенные и третьестепенные ударения» (32, 8). Таким образом, в разборе текста сначала анализируется логика предложения, потом отношение. «Логический анализ текста есть первая, подготовительная ступень работы над текстом» (32, 10).  
Надо подчеркнуть со всей остротой и определенностью, что правильный путь анализа литературного текста может быть только противоположным: от видений, обстоятельств и задач — к ударениям и паузам. Чем глубже вскрыт подтекст, чем ярче линия видений, чем точнее логика и последовательность действий, тем проще и вернее расстанавливаются смысловые ударения и паузы.  
Именно этому искусству смыслового анализа текста в условиях речевого действия и должна учить будущих актеров театральная школа.  
Еще одно соображение кажется очень важным. В каждом роде деятельности в поле внимания человека попадают прежде всего функционально значимые связи, определенным образом направляя мышление, внимание, эмоции по нужному пути.  
Если анализ начинается с грамматики, синтаксиса, все внимание концентрируется на формальной структуре предложения, вне связи с процессом общения.  
Если же анализ строится на закономерных правилах речевого взаимодействия, на воссоздании живой реальности, стоящей за текстом, все внимание будет направлено на вскрытие существенных внутренних взаимосвязей.  
Ошибочные суждения о путях и способах реализации предложения во фразе, нечеткость представления о законах и правилах логики и интонации сценической речи имеют несколько причин:  
прямое перенесение закономерностей изолированного предложения на процесс живого речевого взаимодействия;  
подход к предложению как средству выявления мысли и чувства, а не действия;  
непонимание особенностей коммуникативной функции предложения;  
неверное представление о структуре и специфических свойствах речевого общения.  
Все вышеизложенное позволяет разработать современную и последовательную концепцию логики сценической речи и уточнить ее внутреннюю структуру.

В зависимости от целей общения, на первый план выступает та или иная функция речи. Естественно, в условиях создания живого процесса речевого взаимодействия и воздействия, ведущей будет коммуникативная функция предложения. Функционально определяется и необходимый способ его анализа. Поэтому при синтаксическом анализе всегда выделяются члены предложения, при логическом становится очевидным информационное значение фразы, при актуальном, действенном — действенный смысл фразы в данных конкретных условиях общения.  
Такая систематика помогает сформулировать основные принципы логики сценической речи. Только через постижение задач общения, в единстве общего и конкретного, в процессе взаимодействия можно определить ее типические законы и правила.  
Логика речи —это явление, находящееся на стыке двух разнокачественных функций языка и речи. Оно может быть рассмотрено как грамматическое свойство, входящее в систему средств языка, и как коммуникативное свойство, осуществляющее «смысл» в системе речевого действия.  
При таком структурном подходе становится очевидным наличие двух явлений логики речи, тесно связанных между собой и в то же время по-разному проявляющихся в разных функциях языка и речи:  
уровень «информационный», уровень «значения», модели, языкового инварианта. Он становится очевидным в предложении;  
уровень словесного взаимодействия, «смысла», реализующийся во фразе,— живой процесс речи, в котором модели создают разнообразнейшие подвижные вариативные соотношения и сочетания.  
В процессе речи уровни языково-«информационный» и рече-смысловой тесно переплетаются, взаимопроникают друг друга. В таком же подвижном сочетании находятся законы и правила речи.  
В системе речи, а значит и в системе обучения, эта сложная взаимосвязь отнюдь не предполагает простого развития от модели к живому процессу.  
Наоборот, в основе функционирования логики и ее изучения лежат смысловые законы речевого взаимодействия, у Законы логики речи рождаются из существа речевого общения, раскрывают механизм действия словом и поэтому носят всеобщий, основополагающий характер, являются методологическим принципом работы над речью. Эти законы раскрыты и сформулированы в системе Станиславского как законы искусства актера.  
Речевое общение мы рассматриваем как осмысленную деятельность, направленную на достижение внеречевой задачи. На этой основе формулируется первый закон речи — закон словесного воздействия.  
Всякое речевое общение имеет конкретную цель, ради которой оно осуществляется. Второй закон логики речи — закон сверхзадачи.  
Речевое общение всегда осуществляется в определенных конкретных предлагаемых обстоятельствах и условиях. Поэтому законом логики речи является закон контекста.  
Речевое общение как деятельность осуществляется через систему конкретных последовательных действий. Отсюда рождается третий закон логики речи — закон сквозного действия.  
Речевое действие всегда включает необходимость последовательного разрешения цепи взаимосвязанных задач. Поэтому четвертый закон логики речи — закон перспективы.  
В системе речевого действия движение мысли осуществляется от известного к новому, к тому, что надо узнать или осуществить. Соответственно следующий закон логики речи — закон нового понятия или, говоря иным языком, закон предикативности, закон актуализации фразы.  
В речевом действии ход мысли, согласно законам логики мышления, идет от понятия к суждению и умозаключению. Путем анализа, сравнения мысль может быть утверждена, развита или отвергнута. Поэтому следующий закон логики речи — закон сравнения и противопоставления.  
Речевое общение имеет сложную структуру, в которой взаимодействуют информационный уровень — передача общего значения, и смысловой, подтекстовый — передача отношения, оценки сообщения. На уровне смысловом обнаруживается конкретное содержание и цель общения. Поэтому законом речи является закон раскрытия подтекста.  
Речевое общение осуществляется на основе конкретно-чувственного, образного представления о действительности и воздействия на партнера своими видениями. Поэтому законом логики речи является создание в воображении четкой и последовательной линии видений.  
Эти законы носят общий и всеобъемлющий межъязыковый характер. Только свободное владение ими открывает возможность овладения логикой сценической речи и определяет последовательность работы над текстом.

В органической связи со смысловыми законами речи существуют и логические правила, подчиненные этим законам, но достаточно стабильные для грамотной, кодифицированной речи на данном языке.  
Мы называем их «правилами» для удобства восприятия. На деле же правила являются законами речи на уровне «значения».  
В плане анализа логики предложения собран огромный практический материал. Правила логики связаны со структурой предложения, способами связи между его членами. Закономерности отношений между его составляющими и их звуковым выражением помогают сформулировать основные правила расстановки ударений, пауз и интонирования речи в законченном предложении на уровне его «значения». Именно потому, что логика речи находится в системе речевого общения, и возникает постоянное, отмечаемое во всех учебниках нарушение правил членения изолированного предложения, расстановки ударений и пауз.  
В правилах логики речи отразились типические исторически сложившиеся связи слов и словосочетаний данного языка с присущим им нормативным характером ударений, пауз, мелодических рисунков. Стабильные, сложившиеся в данном языке логические связи в предложении, его знаки препинания помогают выявить и уточнить мысль автора, «вычитать» его логику, стилистические особенности текста.  
Один из ведущих признаков смыслоразличия и расстановки ударений — инверсия порядка слов в предложении, особенно инверсия «нового».  
Порядок слов в русском языке лишь относительно свободен: он имеет определенное логическое и стилистическое значение. Прочитывая предложение, мы автоматически воспринимаем как главное то понятие, то слово, которое расположено в конце предложения. Этот порядок носит название логически прямого или стилистически нейтрального, маркированного порядка.  
Грамматически прямой порядок слов — подлежащее, сказуемое; второстепенные члены предложения распределяются согласно связям внутри устойчивых словосочетаний.  
Препозиция второстепенного и постпозиция главного характерна для логически прямого порядка слов. Сравним содержание трех фраз, и станет очевидным изменение их значений в зависимости от порядка слов.  
Все сгорело во время пожара.  
Во время пожара все сгорело.  
Во время пожара сгорело все.  
«Вторую неделю дул суховей» (К. Паустовский. «Аннушка»). Главное слово выделяется нами в конце предложения. Суховей. Изменим порядок слов. Суховей дул вторую неделю. Главным представляется то, что он дул вторую неделю.  
Меняется порядок слов, меняется общее информационное значение предложения, вместе с изменением порядка слов меняются и акценты, и значимость отдельных слов, и стилистический характер текста.  
Нарушение привычного, логически прямого порядка слов мы воспринимаем как нечто особое, как грань, как оттенок мысли, как ее конкретизация, определенный смысловой подсказ.  
Инверсия главного слова, постпозиция определений сразу заостряет внимание на особых подробностях, придает им определенный смысловой оттенок. Сравним логические акценты, возникающие при изменении порядка слов.  
«Злая, темная, длинная зима». Привычный порядок слов, определение предшествует определяемому. Фраза воспринимается как описание обычной, ничем особенно не примечательной зимы.  
Но вот порядок слов изменен. «Зима злая, темная, длинная» (А. П. Чехов. «На подводе») — и становится очевидным, что зима была особенно мучительной, «нестерпимой и трудной».  
Это правило связано с законами актуального членения предложения. Второстепенные члены предложения принимают на себя ударение, когда становятся носителями «нового». Именно поэтому принимают ударение определения, находящиеся в постпозиции. Развивают мысль, раскрывают перспективу речи дополнения, обстоятельства, находящиеся в конце предложения.  
Дороги.  
Дороги засыпаны.  
Дороги засыпаны белым снегом.  
Дороги засыпаны белым снегом уже давно.  
Огромную смысловую и стилистическую роль играет прямой порядок слов в прозе А. С. Пушкина. Пушкин широко использует его при передаче энергично развивающейся цепи событий. Стремительность, динамизм, внутреннюю упругость и очень большую простоту придает это фразе.  
«Все было кончено. Турки остались победителями. Молдавия была очищена» («Кирджали»).  
«Москва волновалась. Появились простонародные листки графа Ростопчина; народ ожесточился. Светские балагуры присмирели, дамы вструхнули» («Рославлев»).  
«Чекалинский стал метать. Валет выпал направо, семерка налево. Германн открыл семерку. Все ахнули («Пиковая дама»).  
В авторской речи инверсия порядка слов многое открывает читателю. Инверсия подчеркивает особенно неожиданное или важное, подсказывает значения отдельных моментов рассказа, нарушая привычный интонационный ход, создает особую гибкость фразы.  
«Карета подъехала и остановилась. Он услышал стук опускаемой подножки. В доме засуетились.  
Люди побежали, раздались голоса, и дом осветился. В спальню вбежали три старые горничные, и графиня, чуть живая, вошла и опустилась в вольтеровы кресла» («Пиковая дама»).  
Германн внимательно вслушивается во все, что происходит в доме. Его цель — дождаться графини. Стремительно перечисляются события. Но вот самое главное — появляется графиня. Пушкин инверсирует последнюю фразу, резко обозначив этой инверсией «новое», перелом в развитии событий. Слово «графиня» как «новое», как главное, принимает на себя ударение, интонационный акцент, происходит тот самый перепад между данным и новым, о котором говорили выше.  
Сочетание инверсированных и неинверсированных фраз ощутимо формирует стилистику автора.  
Инверсия определений, их постпозиция подчеркивает значимость деталей и создает в то же время внутреннее, неснимаемое напряжение. «Черты лица его, правильные и довольно приятные, не изъявили ничего свирепого» («Капитанская дочка»). Пушкину важна эта подробность, так как идет вразрез с представлением о свирепом разбойнике. «Ночи знойные! Звезды чуждые!..» Звучат в пушкинском тексте определения после определяемых слов («Путешествие в Арзрум»). «... То видела она Владимира, лежащего на траве, бледного, окровавленного». («Метель»).  
Особо важную роль играют в логике авторского текста знаки препинания. Однако необходимо подчеркнуть при этом, что речь идет отнюдь не о «чтении по знакам препинания» и не о выполнении их «интонационных фигур». Отражая ритмомелодику речи, обозначая грамматический строй предложения, они помогают понять лишь общее «значение» текста. Вне ситуации общения, предлагаемых обстоятельств, оценок, контекста, знаки препинания не раскрывают «смысла» взаимодействия. Пунктуация автора — ведущее средство понимания текста. Индивидуализированная, своеобразная, сугубо авторская, она служит при анализе текста «ступенями в глубь страницы», помогает понять авторский замысел, осветить содержание, вскрыть «смысл», глубинные внутренние связи.  
Проблема пунктуации в логике сценической речи весьма многозначна. Поэтому на ней мы остановимся в следующем разделе. Существует еще один стилистический признак смыслоразличения в предложении, тесно связанный с законом сравнения и противопоставления: наличие лексических средств речи, усилительных и выделительных частиц, сочетание частиц и наречий. Эти частицы переносят ударение на слова, при которых они стоят, и ограничивают передвижение ударений.  
«Я уже видел этот дом». «Он даже мне не сказал». «Ни разу не был в Сибири».  
Принимают на себя ударения усиливающие, подчеркивающие слова, наречия и местоимения,— «тоже», «это», «совсем». «Я тоже хочу в театр», «Мне совсем не нужно этого».  
Целый ряд правил речи связан с произнесением устойчивых словосочетаний.  
Словосочетание — это сочетание слов, организованное по законам данного языка и выражающее какое-нибудь понятие и само по себе представляющее синтагму, речевой такт.  
См.: Виноградов В. В. Понятие синтагмы в синтаксисе русского языка.— В кн.: Вопросы синтаксиса современного русского языка. М., 1950; Сиротинина О. Б. Порядок слов в русском языке. Саратов, 1965.  
В каждом словосочетании есть устойчивые смысловые, грамматически необходимые синтаксические связи, нормы порядка слов, которые призваны выразить тесное смысловое единство. Именно эти правила выделяет К. С. Станиславский в «Работе актера над собой». Предлагаемые Станиславским правила логики относятся не к предложению, а к словосочетаниям, образующим речевые такты.  
Прилагательное при существительном не принимает на себя ударение.  
Прилагательные с общими признаками не принимают ударений (милый, хороший, славный, чудесный человек).  
Прилагательные без общих признаков обязательно принимают ударения на каждом из них, кроме последнего («добрая, красивая, молодая, талантливая, умная женщина»).  
Групповые наименования требуют ударения лишь на последнем слове («Петр Петрович Петров», «15 июля 1908 года»).  
Из двух существительных обязательное ударение принимает то из них, которое стоит в родительном падеже... (книга брата, дом отца).  
При повторении слов, при возрастающей энергии ударение ставится на втором из них («вперед, вперед несутся в Пропонтиду и в Геллеспонт»), при убывающей — на первом («мечты, мечты, где ваша сладость!») (72).  
Это правило подтверждается данными исследований, проводимых на кафедре сценической речи ЛГИТМИК. Так логическая конструкция фразы «это так просто» в спокойном состоянии принимает ударение на конце слова «просто». В положительных эмоциях нарастает ударность к концу слова «это так просто». В отрицательном эмоциональном состоянии активность фразы падает на начало и убывает к концу «это так просто» (см. «Материалы симпозиума «Речь, эмоции, личность». Л., 1978, с. 168).  
Подчиненность правил логики, связанных с грамматической структурой предложения, внутренним законам словесного воздействия, которые мы перечислили выше, и являются причиной того, что они могут быть опровергнуты, изменены законами контекста, сравнения, противопоставления и т. д.  
И конечно, правила логики на уровне «значения» осознается в практике тоже не формально, а в тесной связи с контекстом и задачами речи. Их подчиненность «смыслу» высказывания и общим законам словесного действия должна быть всегда выражена как в процессе обучения, так и в принципах воплощения содержания выразительными интонационными средствами речи. Поэтому в анализе текста необходимо исходить из смысловых действенных законов логики сценической речи и проверять сложные структурные случаи логико-грамматическими правилами.  
И обучение логико-сценической речи и принципы работы над ролью и литературным текстом должны опираться прежде всего на смысловые законы речевого действия.

Смысловое содержание общения реализуется в живой речи средствами интонации, а потому вся проблематика работы по логике так или иначе связана с проблемой интонации, узловым вопросом современного театра и театральной педагогики.  
Деятели театра и зрители взволнованно говорят о бескрасочности, об интонационной бедности выразительного языка современного театра, так не свойственной природе русской речи. Причин здесь, конечно, много — причин существенных, связанных с особенностями современного этапа развития театрального искусства, о которых мы говорили ранее.  
В данном исследовании нас интересует прежде всего педагогический аспект проблемы, основные принципы воспитания интонации на занятиях по сценической речи.  
Но для решения этого вопроса нужно остановиться на некоторых общих вопросах интонации. / Интонация, как и логика, лежит на стыке двух функций v языка. В интонации отражаются различные языковые явления, в том числе и нелингвистические, к которым относится вся область экспрессивной интонации.  
По меткому выражению Н. И. Жинкина, интонация — это действительность. Вне интонации нельзя произнести ни звука, ни слова, ни предложения, через интонацию выявляется смысл речи, ее подтекст.  
Объем информации, объем знаний, который может передать о человеке интонация его речи, настолько велик, что служит отличным показателем поведения, самочувствия, отношения, выявляясь и через общие свойства интонации и через сугубо индивидуальные ее проявления в жизни и деятельности каждого человека. Интонация типична и неповторима в одно и то же время.  
Интонация, реальность звучащей речи — необходимая фонетическая форма выявления мыслей и чувств человека.  
Интерес к интонации был всегда связан с попыткой объяснить, охарактеризовать выразительные возможности слова и найти надежные способы запечатлеть чувство, воспроизвести его, то есть зафиксировать движущие силы творческого процесса и управлять ими.  
Традиционное изучение речевой интонации шло в двух главных направлениях: фонетическом — определение изменений голоса (в силе, высоте, темпе и тембре) при выражении чувств и настроений и стилистическом — определении содержательной роли интонации. Еще М. В. Ломоносов дал определение интонации как изменения голоса и описал главные интонационные фигуры риторики.  
Огромный вклад в изучение интонации внесли труды С. Г. Волконского, Ю. Э. Озаровского, Б. В. Асафьева, Б. Н. Эйхенбаума, В. Н. Всеволодского-Гернгросса, посвященные вопросам поэтики, стилистики, выразительного слова, музыкальной интонации.

Интонация устной речи объективно зафиксирована в лек-сико-грамматической структуре языка. И классическая лингвистика изучала вопросы интонации в тесной связи с изучением логико-грамматической структуры изолированного законченного предложения.  
В. А. Богородицкий, А. В. Добиаш, А. М. Пешковский, И. П. Лысков, Л. В. Щерба, С. И. Бернштейн, А. Л. Шахматов, А. Н. Гвоздев, Г. П. Фирсов рассматривают интонацию как фонетическое явление, как компонент предложения и определяют синтаксическую функцию интонации, конкретизируя ее фигуру по отношению к разным грамматическим структурам. Вновь мы сталкиваемся с тем фактом, что понятие ин-тонационной завершенности — необходимая характеристика законченного по мысли предложения. Этот грамматический подход естественно приводит к выводу о возможности и необходимости моделирования интонации в соответствии с типом предложения, в котором интонационная структура запечатлена при помощи знаков препинания — «нотных знаков интонации».  
С лингвистической точки зрения интонация выступает как грамматическое свойство, входящее в систему языковых средств. На этой основе, в прямой связи с изучением предложения как единицы речи, сложилось классическое учение об интонационных рисунках, фигурах, стабильно и однозначно выражающих заложенное в предложении логическое и экспрессивное содержание.  
Интонационные модели и сейчас изучаются, в частности, в применении к вопросам структуры предложения и при обучении иностранному языку и выразительному чтению.  
Систему стереотипов внимательнейшим образом разрабатывала дореволюционная театральная школа, считая, что формулы жеста, мимики и интонации и есть законы, по которым возможно воссоздать живое поведение человека.  
Интонация рассматривалась в изолированном виде, как застывшая формализованная структура, в которой зафиксированы чувства, настроения, эмоциональные состояния человека.  
Теоретики интонации и музыки речи при изучении всех ее проблем обращали внимание на интонацию как средство выражения различных чувств. При этом они рассматривали выразительную функцию интонации как самостоятельную, стремясь выделить формализованные модели выражения чувства при помощи интонации.  
Наиболее полную и точную характеристику получила эта тема в книгах «Выразительное слово» С. Волконского, «Музыка живого слова» Ю. Озаровского и «Теория речевой интонации» В. Всеволодского-Гернгросса.  
Высокообразованный, обладавший прекрасным чувством слова, известный деятель театрального образования С. Волконский в области правил речи и интонации придерживался, однако, сугубо формальных взглядов, сводя интонацию, как и паузу и ударение, к технической, раз навсегда установленной норме речи. С. Волконский разрабатывает схему рецептов, по которым можно механически воспроизвести интонацию, классифицируя привычные признаки чувства; волнение говорит скоро, при страдании меняется ритм дыхания, голос под влиянием разных чувств меняется по музыкальным интервалам: жалоба, горе соответствует полутону, спокойная речь — секунде, вопрос — терции, удивление, совет — квинте, восклицание— октаве и т. д.  
Так же как и С. Волконский, Ю. Озаровский разрабатывает систему «тонов» для чтения произведений, дает модели для выражения каждого чувства в мелодике человеческой речи.  
А. Долинов в учебнике выразительного чтения описывает четыре тона, которыми можно выразить любое чувство человека:  
1) золотой — медленно, гордо, сильно;  
2) медный — глух, темен, мрачен, медленнее золотого;  
3) серебряный — светло, ясно, мило, радостно, мягко;  
4) бархатный — задушевно, грустно, но без ужаса, с волнением, медленнее серебряного (28, 106).  
Вред, механистичность формального подхода к интонации живой речи был очевиден для передовой театральной практики. Теория музыки речи подменяла живой процесс, раскрытие внутреннего содержания речи заучиванием раз и навсегда определенных форм выражения тех или иных чувств. Поэтому передовые деятели театра так категорически возражали против системы обучения интонации.

К. С. Станиславский противопоставил этой системе понимание интонации как воплощения действия. «Слова и интонация являются результатом ваших мыслей, ваших действий» (76, 35),— говорил он актерам на репетиции.  
Еще в 20-е годы, когда теория музыки речи развивалась особенно интенсивно, когда установка на чистую мелодическую выразительность была типичной в теории интонации, Станиславский разрабатывает принцип подхода к интонации через действие словом, четко формулируя мысль об интонационном рисунке только как о модели, о схеме, об учебной технологической формуле выразительности.  
В своей позднейшей рукописи, «Законы речи», Станиславский пишет: «.. .никогда не заучивайте фонетики сценической речи. Она должна рождаться сама собой, интуитивно, подсознательно. Только при этом условии интонация сумеет передать в точности жизнь человеческого духа роли. Заученная звуковая фигура суха, формальна, безжизненна. Раз и навсегда я отрицаю и осуждаю ее... Работа над интонацией не в том, чтобы придумать или выжимать ее из себя. Она является сама собой, если существует то, что она должна выражать, то есть чувство, мысль, внутренняя сущность, если есть то, чем ее можно передать, то есть слово, речь, подвижной, чуткий, широкий, выразительный звук голоса, хорошая дикция. О них-то вы и заботьтесь, их и вырабатывайте в первую очередь, тогда и интонация придет сама собой, интуитивно, по рефлексу» (72, III, 329).  
Концепция Станиславского о зависимости интонации от словесного действия значительно опередила научные взгляды того времени, предвосхитила сегодняшнее учение об интонации и, по существу, раскрыла методологию работы над интонацией речи.  
Отказ от стереотипа, от формализации выразительных средств речи — давно утвердившийся методологический принцип советской театральной школы.  
Интонация рождается как результат верного внутреннего процесса, верных действенных задач, она непроизвольно, сиюминутно, каждый раз заново возникает в процессе речевого воздействия. В то же время интонация имеет свои, общие для данного языка законы, характерные признаки, инварианты звучания, знание которых и умение ими пользоваться должно занять определенное место в процессе обучения сценической речи.  
Однако и в методике и на практике работа по развитию интонационной выразительности студента по-разному понимается педагогами по сценической речи, а часто и вовсе отвергается, как наследие формальной школы.  
Разнобой, неточность, неконкретность в определении методов работы над интонацией связаны прежде всего с нечетким представлением о ее роли в речевом общении.  
Воспринимая интонацию как структурно не управляемое выразительное средство, педагоги отказываются от анализа ее нормативных моделируемых свойств. И, не учитывая ее двойную соотнесенность — информационную и подтекстовую,— неверно решают важнейшие методические вопросы. Говорится, например, о том, что можно соединить «изучение правил логики со словесным действием, то есть, соблюдая логическую мелодию проанализированного и разобранного текста, привнести соответствующее содержанию текста словесное действие: осуждать, хвалить, высмеивать, требовать» (32, 10).  
Но логико-грамматический анализ предложения и его интонационный рисунок, как мы уже подробно анализировали, не совпадают полностью с интонационным рисунком фразы.  
Интонация изолированного предложения определяется его конструкцией, а интонация фразы в речи — ее подтекстом. Поэтому невозможно, соблюдая логическую мелодию разобранного текста, затем «привнести словесное действие».  
Интонация — самый подвижный элемент речи, и в этом заключается ее наиболее важная и интересная особенность. Порядок слов, паузы, ударения могут оставаться во фразе стабильными, а «смысл» изменяться через интонацию.  
Неверное представление об интонации приводит к большим практическим ошибкам, и в итоге — к конфликту между пониманием основных принципов обучения речи педагогами по мастерству актера и сценической речи. Поэтому совершенно очевидна — в интересах развития метода обучения — практическая важность определения, конкретизации законов и правил интонации.

В последние годы интерес к вопросам интонации вновь усилился в связи с широким изучением проблем речевого действия.  
Изучают интонацию в таких науках, как физиология, электроакустика, психология, логика, математика, математическая логика, языкознание, фонетика, фонология, патология речи, техника дальней космической связи, теория информации, теория коммуникации. Несмотря на широко распространенный комплексный подход, для исследователей в то же время интересны различные качества и свойства интонации— акустические, фонетические, экспрессивные, логико-грамматические и др.  
Для проблем сценической речи главный интерес представляет интонация как выразитель действия. Учение об интонации прежде всего исходит из вторичности интонации по отношению к содержанию. Основная мысль современного представления об интонации — это мысль о ее коммуникативной природе, зависимости от живого процесса взаимодействия.  
Этим определяется анализ интонации в речевом общении как выразителя речевого действия, речевого поступка.  
Именно речевой поступок, речевое действие определяет в первую очередь интонацию речи и ее бесконечное разнообразие. «В языке существует столько тонов, видов, подвидов и вариантов интонаций, сколько их в речевых поступках» (7, 22). Речевой поступок, всегда конкретный, неповторимый, и есть средство рождения интонации, средство создания выразительности речи.  
В этой связи и возникло определение интонации, предложенное В. А. Артемовым. Речевая интонация — «.. .такое наблюдаемое в устной речи явление языка, при помощи которого смысловое содержание предложения, его коммуникативное значение, предикативные отношения, лексический состав, синтаксический строй и модальность получают в определяющем контексте или ситуации общения свое конкретное выражение» (7, 3).  
Это определение интонации вбирает в себя многосторонние ее характеристики и подчеркивает главное ее свойство — способность выражать действие.  
Исследователи живой речи подчеркивают также, что нельзя искать прямой связи между структурой предложения и его звучанием. Интонация тем более ярко выражена, чем меньше грамматических и лексических средств использовано во фразе, Ослабление лексически выраженных средств связи частей предложения компенсируется усилением интонационных средств.  
Современные научные лингвистические исследования все больше и больше отходят от способов изучения интонации изолированного предложения.  
В плане научно-теоретическом наиболее перспективны в решении проблем интонации родного языка идеи Н. И. Жинкина, постоянно подчеркивающего важность неформализованного подхода к явлениям речи и считающего поступок, действие единственным источником интонационного рисунка фразы.

И в то же время модели, инварианты интонации объективно существуют как мелодические интонационные единства. На слух они воспринимаются как качественно своеобразные структуры движения основного тона, громкости, ударений, пауз, темпа.  
Интонации в определенных пределах носят межъязыковый характер. Так, В. А. Артемов отмечает, что наблюдается много общего в интонации вопросительного и повествовательного предложения русского, английского, немецкого, грузинского и украинского языков. Связано это явление с тем, что люди всех стран повествуют, спрашивают и отвечают, побуждают других к ответам и поступкам, восклицают. Поэтому во всех языках есть эти основные коммуникативные типы речевой интонации. Эти образцы, модели интонации существуют для разных типов произношения, исторически сложившись в каждом языке.  
В речи передается информация об эмоциональном состоянии человека. Информационная теория эмоций классифицирует довольно большую группу эмоциональных состояний. Число их варьируется в пределах нескольких десятков. Выделяются, во всяком случае, две группы эмоций — положительные и отрицательные — и основные противоположные пары, такие, как страх — смелость, радость — горе, гнев — торжество. Соответственно можно говорить и об интонационных характеристиках эмоциональных\_ состояний.  
Однотипность эмоциональных состояний порождает и сходность экспрессивной интонации — печали, страха, радости, гнева. Экспрессивная интонация тесно связана с личностными качествами человека и в то же время имеет объективные характеристики.  
На основе общих закономерностей речевого общения и его наиболее общих характеристик выработались определенные стереотипы, если можно их так назвать, модели речевых высказываний. Например, жест согласия и жест отрицания, мимика удивления и мимика страха или смеха, повышение тона при незавершенности мысли и понижение при ее завершении, усиление голоса при восклицании. Модели речевого поступка находят свое отражение в интонации, дыхании, голосе, темпе, ритме, мимике, жесте, движении.  
Модели интонации обязательно усваиваются каждым человеком, так же как и все его другие составляющие данного языка — фонетические, грамматические, орфоэпические свойства.  
Несмотря на большую историю вопроса, представление об инвариантах речевой интонации еще нельзя называть исчерпывающе полным. Выделяют интонацию утверждения, подтверждения, называния, а также уверенности говорящего в высказываемой мысли (нейтральное, категоричное, проблематичное сообщение), повествовательную, побудительную, вопросительную, восклицательную, утвердительную, перечислительную интонацию. Специалисты по выразительному чтению подробнейшим образом описывают интонационные рисунки.  
Но все эти попытки формализовать живую интонацию носят относительный характер, не имеют единой «точки отсчета» так как не ориентированы функционально.  
Надо отметить при этом, что описание интонации как звучащей структуры предложения приводит живую речь в плен схемы, формы, неподвижной, однозначной, не обусловленной поступком и потому неестественной, неорганичной, а значит, и невыразительной. Существенной причиной глубинного разрыва между анализом интонации и ее речевой действительностью является неверная, суженная трактовка ее функции. Говоря об интонации как средстве выражения мысли и эмоционально-волевого отношения, исследователи всегда приходят к проблеме фиксирования чувств. Но многогранность, многовариантность интонации возникает на этапе речевого действия.

Формирующийся в процессе общения интонационный характер речи индивидуален, так как в своей основе речевая интонация адекватна не «значению», а «смыслу», а значит, обязательно отражает ситуацию, конкретные взаимоотношения, условия и, главное, задачи общения.  
«Ведь я читаю письма, как заговорщик,— пишет А. Сент-Экзюпери.— Я ищу в них и выражение лица, и интонацию, и улыбку. И прихожу в отчаяние от того, что не знаю, как произнести: «Погода стоит хорошая». Это может означать так много! «Идет дождь» — тоже. Это может означать: «Как весело! Идет дождь. Идет дождь, а мне нипочем...», или «Боже, как вы мне надоели», или еще «Сама не знаю, зачем вам пишу. Мне нечего вам сказать. Идет дождь» (5, 221).  
Прийти к верной интонации можно только «изнутри», через вскрытие содержания, через точные смысловые задачи и оценки.  
Все интонационные закономерности русской речи реализуются в живом общении непроизвольно, в бесконечном богатстве движения мысли, чувства и действия.

Для Станиславского, больше чем для кого-либо, была очевидна двойственная природа всех проблем речевой выразительности. К. С. Станиславский подчеркивал сложность в оценке взаимосвязи интонационной структуры и живого речевого процесса и вместе с этим намечал органический, внутренний подход к интонации, рассматривая ее как звуковое приспособление для выражения невидимого чувства и переживания. Именно в его трудах, .в его педагогической работе было найдено решение вопроса о соотношении техники и творчества в овладении интонацией.  
К. С. Станиславский писал о том, что аппарат воплощения, превосходно выработанный, должен быть «рабски подчинен внутренним приказам воли. Связь его с внутренней стороной и взаимодействие должны быть доведены до мгновенного, бессознательного, инстинктивного рефлекса» (72, III, 269).  
В какой же последовательности рассматривал Станиславский эти сложные процессы в практике обучения актера?  
В своих трудах, посвященных речи на сцене, К- С. Станиславский все время возвращается к мысли о необходимости для актера владеть речевой интонацией, сравнивая это искусство с искусством вокальной речи. Он приводит графические изображения интонации — продолжения, развития, завершения мысли.  
Интонационные рисунки знаков препинания описаны очень конкретно, подробно обозначен их мелодический характер. Образно, зримо описаны интонационные модели знаков препинания. К. С. Станиславский сравнивает звучание точки, завершающей мысль, с падением камня. «Так же стремительно летит вниз звук последнего перед точкой выделяемого слога и ударяется о самое дно голосовой гаммы говорящего... Чем больше голосовой диапазон, тем длиннее линия движения вниз, тем стремительнее и сильнее удар, тем типичнее звуковая фигура точки и, наконец, тем законченнее, увереннее и определеннее звучит передаваемая мысль» (72, III, 326).  
Многоточие выражается интонационной незавершенностью, «голос не поднимается вверх и не опускается вниз. Он тает и исчезает, не заканчивая фразы, не кладя ее на дно, а оставляя ее висеть в воздухе».  
Запятая — любимый знак Станиславского, звучит как «короткая передышка в пути», как предупреждение, заставляющее слушателей «ждать, не ослабляя внимания, напрягать его еще сильнее... Запятая тоже не оканчивает фразы, а передает ее наверх, точно в следующий этаж... Этот звуковой загиб кверху обязателен при запятой» (72, III, 327).  
Точка с запятой — среднее между точкой и запятой. «При этом знаке фраза оканчивается, но не кладется так низко на дно, как при точке, вместе с тем есть и едва ощутимый намек на звуковой загиб кверху».  
Двоеточие требует резкого обрыва, остановки фразы, нужной для того, чтобы обозначить перспективу мысли. «Эта остановка что-то подготавливает, возвещает, рекомендует, выставляет или точно указывает пальцем то, что следует». Звук может повышаться на двоеточии, понижаться или оставаться тем же.  
Вопросительный знак —звуковое повышение, заканчивающееся кваканьем. «Высота и скорость голосового подъема при вопросительной интонаций, острота или ширина фонетической фигуры кваканья создают разные степени и силу вопроса» (72, 111,328).  
Восклицательный знак. Он похож движением голоса вверх на знак вопроса, но «.. .отсутствует звуковое кваканье и заменяется коротким или более продолжительным опусканием голоса после его предварительного звукового подъема» (72, III, 329).  
Изучение интонационных фигур представлялось Станиславскому необходимейшей школой речевой выразительности.  
Эти канонизированные, достаточно формализованные характеристики знаков препинания, моделей интонации входят в раздел работы актера над собой. К. С. Станиславский очень определенно пишет о законах интонации и логики, о правилах расстановки ударений, делении речи на смысловые группы, о технических приемах речи, приемах интонирования, помогающих осуществить в звучании конкретные сценические задачи.  
Нередко формализация речевых процессов у Станиславского представляется как дань времени или же замалчивается вообще. Это принципиально неверная позиция. Именно в этой постоянной связи между живой речью и моделью речи сказалось ярко и наглядно его глубочайшее проникновение в психологическую сущность процесса общения.  
Живое речевое воздействие К. С. Станиславский предлагает проверять техникой, правилами выразительности и при этом постоянно возвращается к мысли о внутренних органических причинах рождения того или иного фонетического рисунка.  
Знаменитый пример Станиславского из главы «Речь и ее законы» — монолог Отелло, начинающийся со слов «Как волны ледяные понтийских вод...», всегда приводится в пример важности интонирования знаков препинания.  
Но вчитаемся в текст.  
Первое, о чем говорит Аркадий Николаевич Торцов,— «Я начинаю с выяснения стоящей передо мной задачи». Затем, для того чтобы добиться ее выполнения, «лучше всего заразить вас своими внутренними видениями». А внутри этого, вслед за этими вехам»— голосовой загиб, повышение голоса, усиление громкости и вновь: «Как бы не уйти в голую технику!  
Буду думать только о задаче: во что бы то ни стало заставить вас увидеть то, что вижу сам внутри!» И даже приближаясь к концу монолога — «Сильнее вычерчиваю загиб» — «Сильнее держусь задачи! Внедряю свои видения!» (72, III, 127).  
Так задачи технические сплетаются с творческими, проникают друг в друга, а техника перерастает в психотехнику, в искусство речевого воздействия.  
Весь раздел «Речь и ее законы», несмотря на свою технологическую устремленность, прежде всего посвящен речи как действию. К. С. Станиславский говорит вновь и вновь о подтексте, то есть о «смысле» речевого общения, который является альфой и омегой речевой техники, об оценках, о видениях как основе словесного действия, рождающих те или иные выразительные краски речи. О том, что внутренняя линия роли с ее сквозным действием и сверхзадачей, создающими переживание, не только обязательна в области слова, но и определяет внешний рисунок речи.  
Взаимодействие нормативов речи, моделей речи и их вариативность, неформальность, свободное проявление в живом речевом действии — основа школы сценической речи по Станиславскому.  
Но, оценивая ведущее значение словесного взаимодействия, Станиславский настаивает на изучении моделей, доведенных до степени речевого автоматизма.  
Его учение о речевых процессах, как никогда, современно, научно, глубоко обосновано и конкретно.  
Основываясь на общих законах речевого действия, раскрытых в современной психологической науке и в системе Станиславского, можно выделить и общие законы и правила интонации сценической речи.  
Законы интонации в речевом действии  
1) интонация вариативна и определяется задачами взаимодействия;  
2) в интонации выражается речевой поступок;  
3) интонация является главным средством выражения речевой задачи;  
4) интонация рождается только в контексте;  
5) интонация адекватна не «значению», а «смыслу», «подтексту» и ситуации общения, поэтому понимающий ситуацию понимает и интонацию.  
Правила интонации изолированного предложения  
Закономерностью интонации русского языка является правило развития мысли через повышение тона, завершения мысли через понижение тона, а также интонационный перепад — «вертикаль», как говорил Станиславский,— между «данным» и «новым».  
В связи с коммуникативными типами предложения можно выделить ряд коммуникативных, типов речевой интонации, выражающих «значение», отмечаемых в письменной форме знаками препинания:  
1) мелодический рисунок вопроса;  
2) мелодический рисунок утверждения;  
3) мелодический рисунок побуждения;  
4) мелодический рисунок восклицания;  
5) мелодический рисунок однородности: перечисления, и не-однородности: противопоставления, сопоставления, подчинения, уточнения.  
Функция общения в интонации важнейшая для сценической речи. В этом плане должны оцениваться и изучаться ее проявления.

Теория пунктуации как нотных знаков интонации сложилась в связи с формализацией интонационных моделей выражения чувств и широко использовалась в занятиях выразительным чтением.  
Сторонниками этой теории были крупнейшие русские лингвисты: Л. В. Щерба, А. М. Пешковский, много сделали в изучении и разработке объективных закономерностей связи пунктуации и интонации С. Г. Волконский, В. Н. Всеволодский-Гернгросс, Ю. Э. Озаровский, В. Г. Сережников.  
Установка на прямую связь между интонацией и пунктуацией и сейчас явление типичное.  
Исследователи правильно подчеркивают, что знаки препинания показывают эмоциональную окраску предложения — вопрос, восклицание, перечисление, недосказанность,— но в то же время неправы, когда считают, что они исчерпывающе соответствуют содержанию высказывания. Вот, например, фраза из «Антоновских яблок» И. Бунина: «Как холодно, росисто, и как хорошо жить на свете!» Это восклицание, но смысл его не однозначен. В контексте рассказа это может быть и печаль о невозвратной молодости, и неверие в будущее, и острая радость бытия, осветившая сегодняшний день. В зависимости от оценки характер восклицания может стать интонационно противоположным.  
А вот пример недосказанности из «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтова: «Мне столько бы хотелось вам сказать... Столько расспросить...» — со слезами на глазах говорит Максим Максимыч. И здесь за знаком многоточия может быть противоположный смысл — и жажда удержать Печорина, и отказ от бесполезного разговора, и желание найти слова, чтобы Печорин вспомнил о прошлом. В зависимости от решения фраза прозвучит совершенно по-разному. В одной и той же конструкции предложения, с одним и тем же порядком слов, знаками препинания и логическим ударением смысл может быть противоположным, и выразителем этого явится различный интонационный рисунок фразы.  
Вопрос о вариативности интонации при одних и тех же знаках препинания крайне актуален, так как неверная точка зрения распространена очень широко, и лингвисты и специалисты по художественному слову и сценической речи отождествляют знак препинания с единственным интонационным рисунком.  
См.: Шапиро А. Б. Современный русский язык. Пунктуация. М., 1974; Современная русская пунктуация. М., 1979; Зарва М. В. Слово в эфире. М., 1979.  
А. Б. Шапиро приводит как пример устно-речевого эквивалента синтаксической конструкции предложения фразу из «Дубровского» А. С. Пушкина: «Луна сияла, июльская ночь была тиха, изредка поднимался ветерок, и легкий шорох пробегал по всему саду». Вне контекста — это спокойное перечисление, выраженное запятыми. Безмятежная, красивая ночь, спокойно льется лунный свет, неподвижен сад. Но вернемся к предлагаемым обстоятельствам. В этой светлой и тихой ночи, «как легкая тень», стараясь остаться незамеченной, скользит на свидание с Дубровским Маша Троекурова, которую насильно выдают замуж. Сияние луны, безмятежная тишина опасны, они угрожают ей. Нет здесь любования тишиной, нет интонационной стабильности. Как только в анализ текста включается поведение человека в предлагаемых обстоятельствах, конкретизируется смысл и меняется, подчиняясь смыслу, интонация.  
Любопытно сравнить эту фразу с аналогичной по «значению» фразой из «Путешествия в Арзрум» А. С. Пушкина: «Луна сияла; все было тихо; топот моей лошади один раздавался в ночном безмолвии».  
Но мы представляем себе совершенно другие обстоятельства, другой «смысл». Опаленная зноем земля, верховой, свободно и радостно отдающийся новым впечатлениям, жадно вбирающий «новые горы, новый горизонт».  
Различны предлагаемые обстоятельства и ситуация, в которой оценивается безмолвная лунная ночь, различен подтекст, и потому ничего общего нет в ритмомелодическом членении текста.  
По-разному интонационно оформляются знаки препинания в самом простом предложении, не только в зависимости от действенной задачи, но и от ситуации и конкретных связей между партнерами.  
Вопрос: «Чай налит?» — обращенный хозяйкой к слугам, дочери, близким, чужим людям, всякий раз интонационно неповторим.  
«Чай налит?» — проверяю, чтобы пригласить гостей, потому что опаздываю; отказываюсь, потому что чай, а не кофе; отказываюсь, потому что чай уже остыл; требую, прошу, умоляю, предупреждаю, жду, протестую — ради конкретной и разной цели.  
Интонация выражает не только и не столько прямое значение знака препинания, но и взаимоисключающие, противоположные смысловые оттенки. Ставлю точку, прекращаю разговор— отказываясь и соглашаясь; восклицательный знак — одобряя и протестуя; запятую — развиваю мысль и завершаю ее. Эту двойственность знаков понимал и отмечал Станиславский, говоря, например, о том, что фонетическая фигура восклицания призывает к сочувствию, одобрению или протесту.  
В действенном анализе текста, в определенной ситуации и предлагаемых обстоятельствах за общим значением знаков препинания раскрывается все разнообразие их смыслового содержания, их ритмомелодики.  
В драматургии А. Н. Островского пунктуация — ключ к раскрытию содержания. Недаром писатель любил слушать свои пьесы из-за кулис, недаром придавал такое значение «верному» прочтению ролей.  
Ф. М. Достоевский писал своему редактору, чтобы тот не выправлял авторскую пунктуацию: «... мне нужно, чтобы они так стояли!» (19, 67) Если внимательно вглядеться в то, как расставляет автор знаки препинания в «Преступлении и наказании», то ощущаешь на слух интонационную разговорность текста. Вспомним, например, сон Раскольникова...  
В пунктуации отражена не только действительность, но и характер ее видения автором, его отношение к фактам и образам, его позиция. Смыслово содержателен и размер, объем авторской фразы. Сложная конструкция длинной многоэпизодной фразы у А. Н. Островского, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского выражает определенные грани мышления, способ общения человека.  
Монологи Жадова в «Доходном месте» состоят из предложений в четыре-пять строк. И внутренняя их сущность — уточнение, усиление, углубление мысли, желание наверняка заразить собеседника своей точкой зрения.  
Или длинная, сложная фраза начала повести Л. Н. Толстого «Два гусара». В ее пластической обтекаемости, описательное, насыщенности примерами и подробностями быта отражается характер эпохи с ее замедленным ритмом, патриархальностью и неизменностью обычаев. Так же, как могут быть необходимы для автора короткие предложения, предельный лаконизм которых так точно прочерчивает границы «айсберга» в прозе Пушкина и Лермонтова. Лаконизм, за которым стоит развернутый мир ассоциаций у Хемингуэя.  
Чехов считал пунктуацию нотными знаками при чтении. Паустовский писал о знаках препинания: «Они существуют, чтобы выделить мысль, привести слова в правильное соотношение и дать фразе легкость и правильное звучание. Знаки препинания — это как нотные знаки. Они твердо держат текст и не дают ему рассыпаться» (59, III, 383).  
Но что скрывается за этим сравнением? Оно чересчур общо и нуждается в уточнении, тем более, что нотные знаки, показывая повышение или понижение, дают мелодию, но, как и пунктуация, не дают решения.

Пунктуация помогает понять, освоить содержание, уловить тонкости замысла, раскрыть образ мыслей, уточнить подтекст.  
Именно поэтому знаки препинания так важны и так индивидуальны в творчестве каждого писателя и драматурга.  
По выражению С. Бирман, М. Горький «отвечает за каждый свой знак препинания» (13, 197).  
«Изучая каждый знак препинания, настроение каждой фразы, я проникла в самые сокровенные мысли Вассы». (60, 228),— вспоминает В. Пашенная. Важно уточнить, что актриса «проникла» в логику поведения и чувства героини, а не «сказала» текст по знакам препинания.  
В «Мещанах» у М. Горького огромное количество многоточий, тире, восклицательных знаков. Восклицания, тире и вопросы обозначены внутри предложений, они выражают особенности поведения и целей персонажа.  
Тетерев (второе действие): Почтенный мещанин,— ты врешь! Меня губит не водка, а сила моя... Избыток силы — вот моя гибель... И дальше: Опять врешь! Теперь сила — не нужна. Нужна ловкость, хитрость... нужна змеиная гибкость. (Засучивая рукав, показывает кулак.) Гляди,— если я этой штукой ударю по столу,— разобью его вдребезги. С такими руками — нечего делать в жизни. Или реплики Петра в третьем действии:  
Но я хочу сказать — я могу это сказать! — они пустые бочки.  
О нет! Вы — нет! Вы — живая, вы, как ручей, освежаете человека! Чем эмоциональнее столкновение, тем острее, тем больше появляется «смысловых» знаков препинания. Сцены насыщены многоточиями. Так, в финале первого акта, в третьем, в разговоре Бессеменова с Полиной, в каждом предложении многоточие встречается по нескольку раз, точки очень редки, а в целом ряде сцен, например, когда приходит вся молодежь в дом, в диалогах Елены и Петра, в последней сцене первого акта их нет совсем. А когда в тексте роли Татьяны, где тоже почти нет точек, в отказе идти с Полей в театр их появляется сразу четыре,— очевидно, что надо искать за этим особый глубокий смысл, понять намерения Татьяны и отношения с Полей и Нилом.  
Очень точна, разговорна, стилистически и смыслово определенна пунктуация у А. П. Чехова, который, расставляя знаки очень экономно и продуманно, считает это необходимым качеством хорошей литературы: «... знаки препинания, служащие нотами при чтении, пишет он в одном письме,— расставлены у Вас, как пуговицы на мундире гоголевского городничего. Изобилие многоточий и отсутствие точек» (81, 200).  
Знак запятой у Чехова помогает почувствовать конкретность поведения героя.  
«Сидя в павильоне у Берне, он видел, как по набережной прошла молодая дама, невысокого роста блондинка, в берете; за нею бежал белый шпиц» («Дама с собачкой»).  
Мы понимаем, как воспринимает Гуров даму на набережной: «.. .Невысокого роста блондинка, в берете». Перенесем запятую: «невысокого роста, блондинка в берете» — облик Анны Сергеевны будет схватываться иначе. А точка с запятой как бы расчленяет восприятие Гурова: дама, блондинка, в берете.  
Он проводил ее взглядом, затем остановился на шпице. Изменим знаки: «блондинка в берете, за нею бежал белый шпиц» — создается простое перечисление.  
Запятые связывают между собой повторы, усиливающие экспрессивность текста. «И мне хотелось забыть, забыть, но зачем, зачем вы приехали. ..». «Что вы делаете, что вы делаете!. .— говорит Анна Сергеевна Гурову.— Я никогда не была счастлива, я теперь несчастна и никогда, никогда не буду счастлива, никогда!»  
Запятые, создавая перечисление, в то же время уточняют, углубляют, подчеркивают динамику развития мысли, а точка с запятой внутри перечисления воспринимается как «перемена дыхания», как новая ступень движения события. «Но вот она встала и быстро пошла к выходу; он — за ней, и оба шли бестолково, по коридорам, по лестницам, то поднимаясь, то спускаясь, и мелькали у них перед глазами какие-то люди в судейских, учительских и удельных мундирах, и все со значками; мельками дамы, шубы на вешалках, дул сквозной ветер, обдавая запахом табачных окурков». И все эти подробности томительны, мучительны, бесконечны, как бесконечен их путь к счастью.  
У А. П. Чехова сравнительно мало многоточий, тире, восклицательных и вопросительных знаков. Появляется экспрессивная пунктуация, естественно, в диалогах и там, где события особенно усложняются эмоционально.  
Гуров в Москве все время вспоминает Анну Сергеевну. Ему необходимо с кем-то поговорить о ней, о своей любви — и не с кем. «И о чем говорить? Разве он любил тогда? Разве было что-нибудь красивое, поэтическое, или поучительное, или просто интересное в его отношениях к Анне Сергеевне?»  
Три вопросительных знака подряд. Для Чехова это очень много! Надо задуматься над тем, что он хотел выразить: может быть, это спор Гурова с самим собой, чувство вины, желание разобраться в себе, в своей жизни или, наоборот, оторваться от воспоминаний, забыть о встрече. Очень много нужно накопить, продумать, перечувствовать исполнителю, чтобы найти верное решение эпизода.  
Многоточия Чехова создают особую связь между событиями, наполняют текст воздухом, пространством, дают простор размышлению, анализу, сомнениям, дают возможность глубокого, интенсивного проживания. Весь предшествующий многоточию эпизод так полно характеризует события, обстоятельства, так психологически верно ставит нас на точную тропинку мысли, что в многоточии наверняка каждый ощущает что-то еще, недосказанное. Автор как будто оставляет место для выводов, которые не хочет навязывать, которые должны рождаться сами: а вы, а ваша жизнь? А ваша любовь?  
Гуров вернулся в Москву, окунулся в московскую жизнь, заботы, привычки. «Уже он мог съесть целую порцию селянки на сковородке... Пройдет какой-нибудь месяц, и Анна Сергеевна, казалось ему, покроется в памяти туманом и только изредка будет сниться с трогательной улыбкой, как снились другие».  
Уберите многоточие, и упростится ход мысли: «Гуров мог съесть целую порцию селянки на сковородке. Пройдет какой-нибудь месяц», — фраза будет говорить о распорядке его жизни. Многоточие направлено и в жизнь Гурова и к размышлениям и жизни читателей.  
Анна Сергеевна приезжает в Москву. «Она не могла говорить, так как плакала. Отвернулась от него и прижала платок к глазам.  
«Ну, пускай поплачет, а я посижу», — подумал он и сел в кресло.  
Потом он позвонил и сказал, чтобы ему принесли чаю; и потом, когда пил чай, она все стояла, отвернувшись к окну... Она плакала от волнения, от скорбного сознания, что их жизнь так печально сложилась; они видятся только тайно, скрываются от людей, как воры!» Не будь многоточия, дальше шло бы объяснение слез. Но пауза относится и к героям и к читателям, насыщенная внутренней жизнью, она бесконечно многозначна. Мы в полной мере ощущаем, что делает, что думает, как смотрит Гуров на Анну Сергеевну, какое в этом терпеливом ожидании понимание, сердечность, душевная близость, подлинная любовь.  
У А. С. Пушкина многоточия носят активно-действенный характер. Они отмечают перестройку линии развития событий, неожиданные переломы, насыщенные особым напряжением, подчеркивают особенную важность восприятия, оценки происходящего рассказчиком.  
«Она закивала головою и подняла руку, как бы заслоняясь от выстрела... Потом покатилась навзничь... и осталась недвижима» («Пиковая дама»).  
«Несколько дней после... он собрал всех своих сообщников, объявил им, что намерен навсегда их оставить, советовал им переменить образ жизни» («Дубровский»).  
В многоточиях передается интенсивность и эмоциональная насыщенность развития действия: «Но уже импровизатор чувствовал приближение бога... Он дал знак музыкантам играть... Лицо его страшно побледнело, он затрепетал как в лихорадке; глаза его засверкали чудным огнем; он приподнял рукою черные свои волосы, отер платком высокое чело, покрытое каплями пота... и вдруг шагнул вперед, сложил крестом руки на грудь... музыка умолкла... Импровизация началась» («Египетские ночи»).  
«Страшная мысль мелькнула в уме моем: я вообразил ее в руках у разбойников... Сердце мое сжалось. .. Я горько, горько заплакал и громко произнес имя моей любезной...» («Капитанская дочка»).  
Многоточие заменяет собой целый кусок рассказа о мыслях и чувствах героя. «Германн ее отворил, увидел узкую витую лестницу, которая вела в комнату бедной воспитанницы... Но он воротился и вошел в темный кабинет» («Пиковая дама»). «Швабрин упал на колени.. .Мы вспомнили и прежнее прекрасное время... Оба мы плакали...» («Капитанская дочка»).  
Не только общеязыковые, но и индивидуальные авторские знаки препинания не отражают бесконечного разнообразия интонаций и пауз, передающих оттенки смысла и подтекста. Вот как в «Траве забвения» передает В. Катаев рассказ Маяковского о встрече с Блоком.  
«...Мчусь на Офицерскую.  
Пятый этаж. Взбежал. Весь в пене.  
Задыхаюсь. Дверь. Здесь. Стучусь. Открывают».  
Короткие предложения. Одни точки. Происходящее обозначено как бы торопливым пунктиром, выборочно, рвано. Все подробности убраны, они за текстом. Сказано только главное, без отвлечений, объяснений. От этого ощущается и максимальное внутреннее напряжение, и сосредоточенность, и ожидание, и беспокойство. Дальше Маяковский рассказывает о своих размышлениях перед дверью.  
«.. .А сам думаю про себя: нахал, мальчишка, апаш, щен, оборванец. Никому не известен, кроме друзей и знакомых, а он — Блок! Нет вы только вообразите себе, напрягите всю свою фантазию: Александр Блок. Великий поэт. Сам! Кумир. По вечерам над ресторанами. Я послал тебе черную розу в бокале золотого, как небо, Аи».  
Наверное, В. Катаеву важно передать всю сложность чувств и мыслей, обуревающих Маяковского. Фразы развертываются, а потом опять короткость, собранность, точки. «Стою. Жду». И понимаешь внутренний ритм, тревогу, сосредоточенность Маяковского перед встречей.  
Однако вернемся снова к фразам: «Дверь. Здесь. Стучусь. Открывают». Такая пунктуация может передавать и то, как осторожно, кончиками пальцев, стучится человек, стараясь как можно меньше беспокоить хозяев. Может передавать и совсем другое. Большой, размашисто двигающийся, сильный человек, высоко поднял руку, легко и крепко, — раз, другой, — сжатой в кулак рукой стучит. Стоит. Думает. Сосредоточенно ждет.  
Найти верный ключ к пониманию смысла, к решению можно, если идти от главного. От отношения Маяковского к Блоку, который, как пишет В. Катаев, «вечно жил в душе Маяковского, жил, .. .тревожа его, заставляя завидовать и восхищаться».  
От облика самого Маяковского предреволюционных лет, еще совсем молодого и начинающего, и Маяковского тридцатисемилетнего, зрелого поэта, в сумеречной, предвечерней апрельской комнате рассказывающего о давней, так много напомнившей встрече.  
В процессе обучения актера сценической речи умение читать знаки препинания должно рассматриваться как путь к подтексту, как способ проникновения в авторскую стилистику и ее художественные особенности, как умение увидеть, понять и воссоздать в творческой практике «лицо автора», о котором не уставал говорить Вл. И. Немирович-Данченко.

Три с половиной десятилетия готовит актеров Школа-студия имени Вл. И. Немировича-Данченко при МХАТ СССР имени М. Горького. Многие ее выпускники стали ведущими деятелями советского театра — актерами, режиссерами, театральными педагогами. Успешно работают выросшие в ее стенах театр «Современник» и Новый молодежный театр.  
За эти годы накоплен огромный педагогический опыт, который можно теперь рассматривать как методологию школы, как систему воспитания и обучения актера.  
Создание Школы-студии при Художественном театре было реализацией мечты его основателей, в творчестве которых педагогика всегда занимала самое большое и важное место.  
Особенностью их педагогической деятельности было стремление объединить задачу воспитания личности с задачей обучения актера школы переживания.  
С самых первых педагогических опытов К. С. Станиславского и Вл. И. Немировича-Данченко гражданское и творческое, коллективное и индивидуальное переплетались в единое целое.  
Сама идея создания театра единомышленников, театра, выражающего запросы и устремления времени, несет в себе необходимость гражданского и творческого воспитания художника. Поэтому в коренных основах Школы-студии МХАТ, создававшейся под непосредственным влиянием идей Вл. И. Немировича-Данченко, заложен принцип подхода к обучению как воспитанию личности. В этом плане едины устремления всех дисциплин, в совокупности выполняющих задачи театральной педагогики, которая только тогда может достигнуть цели, когда, обучая, воспитывает и, воспитывая, обучает.  
В тесной взаимосвязи, внутреннем единстве формируются навыки, умения, знания, оценки фактов, отношение к жизни, художественное мастерство, эстетические позиции и мировоззрение будущих советских художников.  
Театральная педагогика в области сценической речи включает в себя ту же широкую мировоззренческую и профессиональную проблематику, как и все другие дисциплины. В предмете «Сценическая речь», так же как и в других, задачи профессионального воспитания тесно связаны с воспитанием гражданственности, с воспитанием личности строителя коммунизма.  
Творчество начинается с «не могу молчать» — писал когда-то Л. Толстой. Это активная позиция художника — не могу молчать, обязан, хочу выразить свое отношение к жизни, свой взгляд на мир — пронизывает весь учебный процесс.  
Без устремленности в жизнь, без связи с ее интересами и запросами не может быть результативной, полнокровной, интересной и содержательной творческой работы.  
С первого года обучения студенты должны не только это сознавать, но и быть заражены идеей творческого служения народу.  
Личность педагога, его взгляды, знания, художественные позиции, широта его кругозора — непременное условие серьезного профессионального обучения актера. И не только потому, что обучение неразрывно связано с воспитанием, но и потому, что тренинг вне общей творческой цели нерезультативен.  
Г. Г. Нейгауз говорил, что обучение игре на фортепьяно — средство ввести ученика в область духовной культуры, в область нравственных начал, средство познания мира и воздействия на него. И в этом смысле способность понимать «для чего» стимулирует и «как» (366, 49). И это в фортепьянной игре, где сам творческий процесс предопределяет первостепенное настойчивое овладение техникой!  
Осмысленная техника, высокоразвитое творческое мышление, мировоззрение художника, реализуемое средствами своего искусства, — и есть советская театральная педагогика. Техника и психотехника актера—не самоцель. Они лишь средство для того, чтобы сказать о жизни самое важное, чтобы выразить свое суждение о событиях, чтобы через творчество отразить и улучшить мир.  
Создатели Художественного театра всегда творили ради этой высокой цели. Ей же служит и современная школа воспитания актера. Общие вопросы воспитания помогают верно строить методику предмета «Сценическая речь».  
В деятельности педагога всегда есть сверхзадача — воспитание личности, личности человека, художника, артиста, не только владеющего методом, профессионально образованного, но и нравственно, граждански, эмоционально подготовленного к жизни и деятельности гражданина Страны Советов. Поэтому педагог по сценической речи во всей своей работе многопланово, многосторонне, внимательно вглядывается в студентов. Какие они? Чем живут, чего хотят, во что верят, к чему стремятся в жизни, что любят в искусстве? Поэтому на уроке, посвященном исправлению дефектов речи или работе над голосом, всегда должно найтись время для разговора о жизни, о событиях дня, о новой книге, спектакле и новой роли.  
Студентам актерского факультета от восемнадцати до двадцати пяти лет. Позади школа, иногда два-три года работы, иногда служба в Советской Армии. Люди разной биографии, разных взглядов и характеров, все они живут одним желанием — стать актерами.  
Но и эта мечта у каждого своя и по своему понимаемая: мечта бескорыстная и эгоистичная, мечта-самоотдача и> мечта-расчет. Да и люди они разные — смелые, застенчивые, уверенные, развязные, зажатые, напряженные. Одни схватывают все на лету, быстро, но не всегда прочно, другие работают мучительно, медленно, третьи — уверенно и радостно. Задача педагога с первых же месяцев работы — найти ключ к каждому, понять его индивидуальность, подобрать полезный способ, метод и ритм работы. И хотя существует общая методика групповых занятий, отбор, последовательность и чередование коллективных упражнений — за всем этим стоит сугубо индивидуальное понимание возможностей каждого студента.  
Работа по сценической речи по целям своим носит характер индивидуальный. Самого пристального внимания требует каждый студент, так не похожий на другого. Педагог должен слышать каждого в отдельности, и дело не только в исправлении индивидуальных недостатков, но и в индивидуальном подходе к личности. Этот подход усиливается постепенно, все более углубляясь по мере овладения элементами технологии и перехода к работе над сложным литературно-художественным материалом.

Задачей предмета «Сценическая речь» в театральной школе является воспитание большого комплекса технологических и творческих свойств и качеств речи. Рассматривая речь на сцене как общение со всеми свойственными ей общими законами и правилами, нужно выделить как особую педагогическую проблему вопросы технологии, обеспечивающие точность, нормативность и выразительность речевого действия.  
Советская школа обучения сценической речи, имеющая давние и прочные истоки, сформирована под руководством профессора Е. Ф. Саричевой, в практике и научно-методических работах которой изложены основополагающие принципы предмета.  
В основе методологии предмета «Сценическая речь» лежит учение К. С. Станиславского и Вл. И. Немировича-Данченко, единый с мастерством актера системный подход к воспитанию и обучению актера. Огромный педагогический опыт русской и советской театральной школы, методы и приемы выдающихся педагогов, богатая практика театра — все это явилось теоретической и практической базой для формирования современной методологии.  
Основные принципы советской педагогики являются и ведущими принципами системы обучения сценической речи:  
Принцип научности — педагогическая практика должна строиться в соответствии с современными научными представлениями.  
Принцип идейности — обучение на всех его этапах связано с формированием марксистско-ленинского мировоззрения.  
Принцип системности — внутренняя взаимосвязь всех предметов и видов обучения и постоянный учет этапов работы по другим предметам.  
Принцип эффективности — постоянная проверка надежности получаемых знаний и умений в актерской практике.  
Принцип сознательности — активное участие студентов в учебном процессе, большая мера самостоятельности в работе, смелость поиска, право на эксперимент, то есть создание условий для максимального развития творческого мышления будущих актеров.  
Согласно выбранному принципу исследования, мы начнем с некоторых общетеоретических положений.  
Мы принимаем за аксиому основной методологический принцип: сценическая речь есть процесс общения в предлагаемых обстоятельствах ради конкретной цели. Эта функция сценической речи стоит во главе угла и определяет все педагогические задачи. В этой связи необходимо обратить внимание на два фактора:  
речь как деятельность и ее структура;  
механизм овладения элементами этой структуры. Первый из этих факторов определяет методологию, общие позиции и понимание предмета. Второй — методику обучения сценической речи.  
Любое обучение, которое мы можем себе представить в виде определенной системы упражнений, регулируемых общеметодическим принципом воспитания в условиях живого поведения, должно строиться на основе последовательности становления речевых умений и навыков в порядке нарастания речевых и операционных трудностей.  
Обучение сценической речи обязательно включает в себя два вида деятельности:  
сообщение речевых знаний;  
формирование речевых умений.  
Если знания могут быть получены в изолированном виде, то речевые умения вырабатываются, прежде всего, в процессе речевой деятельности. Соотношение знания и умения — генеральная проблема педагогики. Постоянно приходится сталкиваться с тем, что при достаточном объеме знаний не удается добиться свободного владения умениями, довести их до полной автоматизации. Это в первую очередь касается таких важнейших для актера «составляющих» элементов речи, как дикция, орфоэпия, голос. В занятиях по сценической речи результат налицо, а в актерскую практику верные навыки переводятся плохо.  
Аналогичное явление происходит и в общей педагогике, например в обучении языку, когда учащийся, верно употребляющий то или иное языковое явление в традиционных упражнениях, оказывается беспомощным, когда надо употребить это явление в устной речи. Очевидно, вопросы эффективности обучения при всей их многозначности непосредственно связаны с развитием общей методики. Не случайно такое широкое применение имеют в современной педагогике игровые приспособления, включение и широкое использование творческих приемов театральной педагогики. Очевидно, только тренинг в условиях живого процесса позволяет закрепить речевые умения.  
Искусство педагогики — в многостороннем воздействии на творческую природу, при котором все технические навыки постоянно подкрепляются общей задачей воспитания личностных духовных, творческих, эмоциональных качеств, когда техника пронизана обращением к творческой природе человека, с установкой на речевое взаимодействие. Мера сочетания техники и творчества — важнейший фактор обучения.  
Учение К. С. Станиславского о единстве психофизических процессов в работе актера над собой находит свое подкрепление в учении советской психологии о единстве психики и деятельности на основе усвоения социального опыта человека.  
Огромную организующую роль в развитии методологии обучения сценической роли должна сыграть теория поэтапного формирования умственных действий, блестяще разработанная советской психологической школой и широко используемая в общей и специальной педагогике.   
См.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972; Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979; Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.  
Наряду с решением общепедагогических вопросов и выработкой методологических основ обучения на первом плане стоит проблема методики воспитания техники сценической речи. В этой связи необходимо остановиться на вопросах отбора и построения упражнений. Упражнения —один из интересных вопросов методики, эффективность их во многом определяет успех обучения. Упражнения с точки зрения психологической — это «.. .многократное выполнение определенных действий, имеющее целью их усвоение, опирающееся на понимание и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой» (55, 169).  
В обучении мастерству актера упражнениям уделяется очень большое внимание. Они являются первичными приспособлениями в организации верных умений. Г. В. Кристи указывает на то, что упражнение выполняется как отклик на поставленную цель в порядке импровизации в зависимости от конкретных обстоятельств. В упражнении еще нет выраженной сверхзадачи, внимание последовательно фиксируется на одном из элементов сценического действия.  
Этюд, в отличие от упражнения, имеет воображаемые обстоятельства и определенный сюжет. Важнейшая для методики обучения сценической речи особенность упражнений заключается в конкретности предлагаемых обстоятельств: на самом деле послушать, что слышно за окнами комнаты, на самом деле запомнить и описать предмет и т. д. Место действия упражнения — здесь, сейчас, в данных условиях.  
Но упражнение как элемент актерской техники включает в себя и технический прием и в элементарном виде живой процесс: послушайте тишину, передайте по кругу в определенном темпе хлопки и с ними цепочку звуков, запомните сочетание действий и слов — все это при условии перспективно ясной студентам педагогической задачи и есть психофизическая тренировка. В нее включены все органы чувств. У студента сосредоточено внимание, мобилизована физическая природа, сконцентрировано желание добиться цели.  
Простые упражнения могут усложняться, включать несколько параллельных задач, координирующих движение, речь, внимание, запоминание. Однако общей их основой является целенаправленное органическое действие в предлагаемых реальных обстоятельствах.  
Создатели системы называли технику актера психотехникой. Главное ее назначение — помочь творить самой органической природе актера.  
Школа мастерства поэтапно, последовательно подводит студентов к сверхзадаче обучения — живой человек, действующий в конкретной ситуации предлагаемых обстоятельств подлинно, органично, целенаправленно.  
Первый курс закладывает основы мастерства актера. На первом курсе создаются условия, для того чтобы студент не только понял, но и почувствовал, что такое внимание, восприятие, общение, что такое живое поведение.  
Это осознание самого себя, возвращение в новом качестве к изначальным естественным для человека живым процессам связано с раскрепощением, освобождением от напряжений и зажимов.  
Система упражнений в работе по сценической речи должна формироваться на основе общих с мастерством актера методологических принципов: простота, конкретность, органичность, целенаправленность, результативность. Основной методический принцип работы по речи на первом курсе — точный учет умений и навыков, приобретаемых студентами на занятиях по мастерству актера. Однако цель наша не повтор, не параллелизм, а полнокровное использование этих умений в работе над сценической речью.  
Организация группы, учет того, насколько успешно каждый студент овладевает умениями, принцип отбора упражнений — все это помощники в проведении тренинга по сценической речи. И, с другой стороны, необходимо включить в тренинг по мастерству актера подготовительные речеголосовые упражнения.

Речь на сцене, как говорилось выше, представляет собой сложный процесс общения, в котором сливаются два потока информации: дискретный (слова) и непрерывный (экстралингвистические средства речи — интонация, мимика, жест).  
Обмен «значениями» и обмен «смыслами», пронизывающие друг друга в речевом действии, определяют необходимость иерархической систематизации правил сценической речи, в которой общественно отработанные нормативные качества речи — языковые модели — проявляются в своих индивидуально неповторимых вариантах.  
Поэтому в процессе обучения основам воспитания внутренней речевой техники необходимо выделить «составляющие» системные единицы, носящие нормативный, модельный характер. Среди них надо назвать следующие: дикция, дыхание, голос, орфоэпия, логико-интонационная структура речи.  
Первый вопрос, который встает при определении методики обучения — это вопрос о последовательности работы.  
Теория сценической речи всегда предполагает определенную очередность освоения отдельных разделов. Расчленение предмета на разделы вызвано необходимостью постепенного формирования нужных навыков в тесной связи с методикой работы по мастерству актера.  
Путь от легкого к трудному, от элементарного к сложному методически наиболее оправдан. Классическое членение предмета шло прежде всего по внешним признакам — от дикции к голосу, от технических средств к художественным качествам речи. Однако гораздо более существенным являются целостное представление о речи, внутренние связи между «составляющими» речи и механизм их взаимодействия.  
Обучение в целом идет от общего к частному и затем от частного вновь к общему. Перед учащимися ставится сразу сложная многоплановая задача, формируется установка на конечную цель. Только после этого можно решать частные задачи, поэтапно отрабатывать сложные элементы речи.  
• Осознанность и конкретность цели стимулирует весь процесс обучения, придает осмысленность отдельным упражнениям, рождает потребность в познании, активное творческое отношение студентов к обучению. Все составляющие речи есть неотделяемые элементы целостной системы. Системность в работе рече-голосового аппарата присуща любому человеку изначально. «Автоматизм, который вырабатывается между подачей дыхания, работой гортани и артикуляторных органов при произношении звуков речи устанавливается с детства. Эта саморегулирующаяся система работы артикуляционных органов и голосовой щели, с одной стороны, и дыхания — с другой» (29, 368).  
В быту речеголосовые качества не требуют специальных умений, не нуждаются в специальном развитии, уровень их вполне достаточен для обслуживания повседневной речи. Но как только человеку приходится сталкиваться с речью как частью профессиональной деятельности — работа педагога, лектора, воспитателя, актера, — сразу же становится ясным, что жизненных привычек недостаточно, речеголосовой аппарат не справляется с большими нагрузками.  
Это выражается в постоянной утомляемости голоса, хрипоте, откашливании, болезненных ощущениях, нередко сказывается и в плохом физическом самочувствии. Психологически ощущение больного, уставшего голоса — постоянное чувство неудобства, чувство тревоги за предстоящее выступление, урок, лекцию, сознание невозможности свободно выразить мысль из-за того, что речь и голос неуправляемы — создает тяжелые перегрузки для нервной системы и вызывает тяжелые нарушения, заканчивающиеся полной потерей голоса или хронической голосовой патологией. Патологическое состояние голоса может вызываться нарушением не только в одной из подсистем, дыхательной или звукообразующей, но и усиливаться за счет психологических травм. Врожденный, присущий каждому человеку речеголосовой навык регулируется высшей нервной деятельностью, сложной системой нервно-мышечных связей.  
Сложнейшие аналитические и синтетические процессы в коре полушарий головного мозга тесно связывают слуховые, зрительные и двигательные элементы речи с поведением и эмоциональной жизнью человека. Именно поэтому изолированная дикционная, дыхательная и голосовая тренировка оказывается недостаточно результативной. Тренинг внешней артикуляции без связи с внутриглоточной нарушает режим работы гортани, артикуляция без постановки дыхания или дикция без организации звука не только малоэффективны, но и вредны, так как отрицательно сказываются на речеголосовой аппарате, вызывая разного рода рассогласования.  
Только системное представление о речевом процессе, понимание внутренней связи всех его «составляющих» дает возможность теоретически верно и практически результативно выстроить методику обучения. Тренировка, воспитание речи и голоса — это прежде всего организация оптимальных условий наилучшего режима функционирования всей системы, соответствующего специфическим условиям речи на сцене.  
Энергетической базой рече- и голосообразования является дыхательная система, поэтому прежде всего необходимо организовать весь нервно-мышечный аппарат, обеспечивающий правильное фонационное дыхание, снять лишнее напряжение. На основе создания условий для верного звукообразования складывается вся дикционная, голосовая, орфоэпическая, смысловая работа.  
Особенно большое значение имеет в постановке голоса и речи внутриглоточная артикуляция. Находясь над гортанью, где вырабатываются звуки, и под ротовой полостью, где они преобразуются в специфические речевые звуки, глотка занимает центральное положение в строении и работе артикуляционного аппарата. Плавно сужаясь и расширяясь на каждом звуке речи, глотка тем самым дублирует движения активных органов речи— губ и языка. Тренировка внутриглоточной артикуляции — новый и очень важный раздел работы. Глоточные упражнения, объединяясь с дыхательными, делаются с первых же занятий, они являются необходимым звеном тренинга и наряду с дыханием служат фундаментом всей дальнейшей работы.  
Вслед за первыми дыхательными и глоточными упражнениями (через 2—3 урока) начинается освоение резонационных и артикуляционных упражнений, а значит, постановка голоса и речи.  
Э. М. Чарели, один из создателей современной системы воспитания голоса актера, справедливо указывает: «Основным методическим приемом работы является комплексное развитие частей речевого аппарата, совершенствование его деятельности. Лучшие качества голоса должны формироваться в единстве: развитие речевого дыхания во взаимосвязи с деятельностью артикуляции, координированная работа частей внутриглоточной и внешней артикуляции; ощущение резонирования при свободном положении артикуляционного аппарата; развитие слуховых и мышечных ощущений» (80, 278).  
Именно потому, что голосовой аппарат является саморегулирующейся системой, возможно активное, целенаправленное воздействие в разных направлениях. Настройку системы можно начинать с разных ее частей — резонаторной, дыхательной, артикуляционной, постоянно корректируя их деятельность.  
Отсюда ясна практическая возможность существования различных методик постановки голоса.  
Высокую результативность и большой лечебный эффект дают упражнения, разработанные О. Лобановой, А. Вороновым, А. Стрельниковой, Э. Чарели, Г. Бекбулатовым.  
Системность речеголосового аппарата, внутренняя взаимосвязь его частей, нервно-мышечная обусловленность являются основой современного метода обучения технике сценической речи, который можно обозначить в целом как метод косвенного воздействия.  
Кафедра сценической речи Школы-студии МХАТ на опыте трех десятилетий пришла к выводу, что основным принципом постановки речи и голоса должен быть этот метод, основанный на создании оптимальных условий рече- и голосообразования через организацию верного физического поведения.  
Метод косвенного воздействия включает широкий круг дыхательных, внутриглоточных, резонационных артикуляционных упражнений, опирающихся на простые, целенаправленные, верно отобранные движения.  
Речеголосовой тренинг, построенный на организации верного физического поведения, многосторонне плодотворен. Упражнения помогают надежно отработать операции и действия, на основе которых складывается нужный навык. Движение и речь дополняют друг друга и подкрепляют на основе существующих в работе нервной системы внутренних механизмов, благодаря которым жест помогает членению речи и усиливает ее модуляции.  
Образно говоря, речеголосовой тренинг опирается на движение так же, как речь на сцене опирается на действие.  
Методика соединения речеголосовых упражнений с движением успешно разрабатывается во многих театральных вузах страны, в первую очередь в ГИТИСе имени А. В. Луначарского и в ЛГИТМИКе и в каждой школе имеет свои особенности. Остановимся кратко на главных методических различиях.  
Кафедра сценической речи ЛГИТМИК уделяет большое внимание методу «игры», так успешно зарекомендовавшему себя в опыте профессора Г. Лозанова (46).  
Сущность игрового подхода заключается в опосредованном воздействии на речеголосовой аппарат при помощи системы актерских этюдов, опирающихся на чувство правды и веры в условиях целенаправленного действия. В этой системе каждое техническое упражнение оправдывается элементарными действенными задачами.  
В игровых упражнениях «актер действует волевым образом в предложенных элементарных обстоятельствах», например «пилка воображаемых дров», «лыжи», «гребля», «спуск лыжника с горы», «пинг-понг» и т. д. Внося актерский элемент в технические речевые и голосовые упражнения, игра связывает навыки, полученные на уроке по технике речи, с действенными жизненными ситуациями, является и техническим тренингом и способом введения новых навыков в живой речевой процесс. Метод игры выполняет эту двойную функцию.  
Самые разнообразные поиски в области сочетания движения и речи ведутся в Шаушпильшуле (ГДР, Берлин), в Чехословацкой художественной академии и других театральных школах.  
Метод «игры» имеет научно обоснованную теорию и давнюю историю, он тесно связан с общей проблемой игры как деятельности и, безусловно, является одним из наиболее перспективных в современной театральной педагогике.  
Широкое и успешное применение, которое метод игры нашел в обучении сценической речи, в преодолении барьера, так долго существовавшего между обучением мастерству актера и сценической речи, безусловно подтверждает его актуальность. Достоинства игрового метода состоят в том, что он:  
подключает органическую природу будущего актера к овладению необходимыми голосовыми и речевыми навыками;  
возбуждает увлечение и положительные эмоции;  
способствует преодолению мышечных зажимов в речевом аппарате;  
соединяет технические и творческие моменты в процессе обучения речи (46).  
Добавим к этому, что метод игры дает возможность отказаться от принятой ранее в сценической речи тренировки на формализованных структурах и перейти к тренингу в условиях живого поведения и живой речи.  
Метод игры не только полезен, но и, безусловно, необходим в процессе обучения актера сценической речи. Совершенно правильны возражения Б. А. Матанова критикам данного метода. Автор справедливо подчеркивает, что метод игры должен быть в совершенстве освоен самими преподавателями, соотнесен с индивидуальностями студентов, строго целенаправлен.  
Именно в этой связи, с нашей точки зрения, метод имеет достаточно много ограничений. Прежде всего он требует высокой педагогической квалификации в области мастерства актера. Ведь главное условие — органика живого процесса в воображаемых обстоятельствах. Для всех практиков театра очевидно, насколько это большая и ответственная работа на уроках по мастерству, не допускающая приблизительности и тем более дилетантизма.  
Знакомство с работой по сценической речи в ряде театральных вузов и училищ страны показывает, однако, что на практике в занятиях игровым методом воображаемые действия совершаются крайне неточно. Важнейшие элементы процесса — пристройка, внимание, общение — пропускаются; главное требование методики — подлинность и точность действия не соблюдается, подменяется обозначением, упражнения разрастаются в этюд. Этюд, как понимает его система К. С. Станиславского, имеет, пусть простой, художественный замысел, своего рода сценарий, определенную сверхзадачу. Элементы актерской техники «работают» в этюде, в том числе знаменитые «если бы». Воображаемые обстоятельства, воображаемые предметы, методически обусловленные в «игре», — все это сложнейшие психофизические процессы, лежащие в основе обучения мастерству актера. Пристально, вдумчиво работают над ними педагоги по мастерству актера в течение всего учебного года, добиваясь точности, подлинности, органичности поведения. А на занятиях по сценической речи учащиеся делают сложнейшие, с точки зрения мастерства актера, одиночные, парные и групповые упражнения: «маляры», «гребля», «пинг-понг» и тому подобные с воображаемыми предметами и обстоятельствами. Активизация всех органических процессов рече- и голосообразования в условиях действия не вызывает сомнений, но такого рода упражнения, при невозможности их точной организации, приводят к обратным, вредным результатам. Не подкрепленные устойчивыми навыками, они, безусловно, вредно воздействуют на неокрепшее психофизическое поведение актера, создавая обманчивую видимость «легкости», эмоциональности «вообще», приводят к игранию состояния.  
Есть и еще одна сложность. Метод правильно предусматривает преимущественное внимание к выполнению физических действий, а не к процессу произношения и звучания. Так, в упражнении «пилка дров» действительно вполне возможно тренировать шипящие или свистящие звуки, имитируя звуки пилы. Однако общеизвестно, что для правильного их произнесения необходим верный уклад языка — кончик языка поднят вверх для «ш» и «ж» и опущен вниз для «с» и «з». Верные артикуляционные движения должны быть выработаны специально. В работе по голосу та же трудность: есть целый ряд голосовых недостатков, связанных с неверной работой глоточной или артикуляционной системы. Этюды с воображаемыми предметами сами по себе не могут организовать и сделать привычными новые верные движения языка или глотки.  
Ясно, что специальные технические упражнения для выработки артикуляционных навыков необходимы. Тем более необходимы, что в системе Станиславского никогда не высказывалось страха или тревоги перед техникой. Наоборот, о постоянной необходимости сочетания творчества и техники, о воспитании любви к технике настойчиво говорит К. С. Станиславский.  
В этой связи представляется неверным и вредным утверждение 3. В. Савковой о том, что К- С. Станиславский признавал только задачи «соединять все с действием и переживанием» (66, 28).  
Взаимодействие техники и творчества необходимо, техника подчиняется методу органического живого воздействия, но связь эту нельзя понимать так плоскостно. Этап воспитания умений пронизан тренингом механическим, подчас жестко формальным, что отнюдь не противоречит ведущей концепции воспитания навыка в условиях живого поведения.  
Внимание к технике, постоянный технический тренинг представляется кафедре сценической речи Школы-студии МХАТ крайне необходимым и широко используется в отработке всех «составляющих» речи, начиная от дыхания и до логико-интонационной модели предложения.  
В практике обучения постоянно возникают моменты, когда упражнение должно тренироваться как бы механически. По мнению И. A. Сеченова и данным современной физиологии, это способствует закреплению, автоматизации навыка.  
Использование формальных упражнений обусловлено и особенностями деятельностного подхода к обучению речи и оправдано с точки зрения поэтапности воспитания умений.  
В процессе овладения навыком, в обучении может быть ситуация, в которой речь «не является коммуникативной в собственном смысле этого слова, а выступает в виде учебно-речевой деятельности».  
В создании верных речеголосовых навыков цепочка слог — слово — словосочетание — предложение входит в систему макро-и микроопераций, из которых при точном овладении ими складываются речевые, дыхательные, голосовые умения. Все это не противоречит общему принципу системного воспитания речи и голоса в условиях живого поведения.  
Практический опыт и современные представления о деятельностном подходе к обучению подтверждают необходимость сочетания упражнений в условиях живого поведения с комплексом механических движений — помощников, гарантирующих создание верных речеголосовых навыков.  
В системе обучения самые технологичные, механические упражнения полезны и результативны. Все дело в том, какое место они занимают в обучении. Прямой последовательности—сначала механическое умение, потом творческое исполнение, — как утверждал некогда С. Волконский, здесь быть не может.  
Много раз можно повторять речевой уклад на определенный звук, тренировать фиксированный выдох разной длины, учиться овладевать диапазоном, переходить с распева на речь, с быстрого темпа на медленный. Сами эти упражнения, как гаммы, как гимнастика, тренируют верные ощущения, способствуют образованию навыка. Но вот система, в которой упражнения осуществляются, всегда должна быть творческой, обусловленной задачами речевого действия.  
В целом, в общей форме—в методе творческом, органическом, основанном на владении системой К. С. Станиславского, приемы могут быть и творческими и формальными. Причем начальные упражнения могут включать большое количество механических приемов, которые чередуются с элементарными действенными. По мере овладения умением на уроках по сценической речи и приобретением навыков верного поведения на занятиях по мастерству актера активнее включается в работу по речи психотехника актера.  
Здесь и кроется возможность связи между тренингом техническим и творческим, перехода от упражнения в элементах актерской технологии к упражнению, осмысленному как содержание творческого процесса. Грань здесь тонкая, которая в то же время может стать непреодолимой. Мерилом верного использования техники является соотношение ее с процессом психофизического действия.  
Очень интересно отстаивает точку зрения на глубинную связь «механических» упражнений с творческими, с упражнениями «более высокого порядка» В. К. Монюков, справедливо подчеркивая, что доведенный до автоматизма простейший навык свободно включается в органику живого поведения, когда он вырастает в условиях конкретной простейшей действенной задачи, имеет осознанную цель и все время проверяется в простейших условиях творчества.  
Подготовительные упражнения по дыханию, голосу, артикуляции как профессионально-технические навыки несут в себе зерно творчества, так как могут стать основой для творческого процесса.  
Однако нужно подчеркнуть, что механистичность здесь относительная. Ведь упражнение имеет точную цель, проводится в конкретных условиях, осмысленно ведет к выполнению простейшей задачи. В нем нет эмоционального напряжения, рождаемого особыми предлагаемыми обстоятельствами, но есть та реальная органическая правда поведения и взаимодействия с действительностью, которая является гарантией против голого техницизма.  
Есть здесь и еще одно важное обстоятельство. Само механическое упражнение формалистично только тогда, когда исключает то, «ради чего» оно делается. Тогда оно не органично, не включает в себя живое поведение, тренирует «чистую форму» ради «чистой формы», интонацию ради интонации, звук ради звука. Лишь осознанная цель творчески осмысливает технику.  
Речеголосовой тренинг, работа над дефектами речи, орфоэпией становятся результативными тогда, когда понятна и увлекательна цель. Поэтому с первых дней обучения технологические задачи должны быть осознаны как подступы к творческой деятельности. Современная психология считает это обстоятельство крайне важным. Психологическая школа Д. Н. Узнадзе, формируя теорию установки, подчеркивает огромное влияние мотива на овладение деятельностью; А. Н. Леонтьев считает яркость мотива одним из наиболее важных стимулов овладения навыком.  
О таком же подходе в области вокальной педагогики говорит Л. Б. Дмитриев: «Думать, что можно сначала поставить голос, то есть выработать необходимый комплекс двигательных рефлексов и тонких дифференцировок движений в отрыве от исполнительских задач, а потом уже заниматься исполнительством, является ошибкой с физиологической точки зрения» (29, 240). В искусстве фортепьянной игры, пишет Г. Г. Нейгауз, метод занятий «вкратце сводится к тому, чтобы играющий как можно раньше... уяснил себе содержание, смысл, поэтическую сущность музыки. Эта ясно осознанная цель и дает играющему возможность стремиться к ней, достигать ее, воплотить в своем исполнении — все это и есть вопрос «техники» (50, 14).  
О том же говорит и современная театральная педагогика. Связать технику с общими целями творчества, сформулировать для учащихся смысл упражнений — все это формирует творческое отношение к профессиональным навыкам, направляет к главному — овладению высотами актерского искусства.  
В этой связи нельзя не остановиться на вопросе соотношения индивидуального и коллективного в обучении технике сценической речи. Раскрыть и развить индивидуально-неповторимые возможности актера — наша главная цель. Но в то же время индивидуальная тренировка должна проходить на фоне постоянной коллективной работы, когда упражнения, данные одному, — урок для всех, а общие упражнения — урок для каждого. Здесь речь идет не только и не столько о лимите времени, вопрос стоит гораздо более широко и связан с общепедагогическими позициями Школы-студии МХАТ.  
В педагогической работе необходимо учитывать многие факторы: особенности развития личности, черты социально-психологического облика студента, проблемы взаимоотношения личности и коллектива, объединения студентов едиными целями.  
Общеизвестный тезис К. С. Станиславского «любить искусство в себе, а не себя в искусстве» полностью применим ко всей жизни студентов театральной школы с первых дней обучения. И в этом смысле внимание к работе товарища, умение подчинить свои интересы общим, воспринимать как свое личное работу с другими — неотъемлемое требование методики.  
Взаимодействие — основа речевой техники, а работа в коллективе — специфическая особенность искусства театра.  
Уже самые первые занятия должны создать необходимую атмосферу общего дела, единых интересов, высокой сосредоточенности, коллективного творчества. Вместе с тем коллективные занятия помогают решить многие чисто профессиональные задачи.  
Студенты первого курса увлечены желанием все понять и всему научиться. Но, как правило, они еще мало работоспособны, напряжены, не умеют организовывать и направлять внимание, плохо координируют простейшие элементы тренинга.  
Коллективные занятия по сценической речи дают возможность достигнуть высокой степени речевой нагрузки, столь необходимой в обучении, помогают верно направить активность и энергию студентов, организовать внимание, снять излишнее напряжение, выработать общие критерии и оценки результата.

В основе обучения технике сценической речи лежит метод, позволяющий в единой системе тренировать все «составляющие»: дыхание, голос, дикцию, органично связывая воспитание верных речеголосовых навыков с работой по орфоэпии, логике, интонации.  
Верное рече- и голосообразование обеспечивается четырьмя факторами: прочная опора, открытая глотка, свободная и близкая резонация, точная артикуляция. В условиях постоянного четкого взаимодействия и коррекции этих элементов проходит вся работа над постановкой голоса и речи.  
Очевидно, первая задача в методике косвенного воздействия состоит в отборе упражнений, которые создают оптимальные условия работы всех элементов системы.  
Методика Школы-студии МХАТ включает в начальный этап тренинга подготовительные упражнения, предложенные Э. М. Чарели, широко используемые на кафедре сценической речи ГИТИСа имени А. В. Луначарского. Эти упражнения являются той необходимой базой, которая во многом определяет успех всей дальнейшей работы.  
Однако нам представляется, что этих упражнений далеко недостаточно. Система упражнений по воспитанию техники речи и голоса должна состоять из нескольких комплексов, сменяющих друг друга по принципу нарастания трудностей, и усложняться в плане использования широкого круга разнообразных, внутренне оправданных динамических движений, отвечающих условиям сценического общения.  
Как только учащиеся осваивают подготовительные простейшие упражнения для верного дыхания и звукообразования, необходимо перейти к освоению более сложных комплексов. Это комплекс упражнений по речи и голосу, включенных в условия конкретной работы с реальными предметами: мячом, прыгалками, стульями, палками и т. д.  
Следующий комплекс упражнений по речи и голосу — усложненные сценические движения, взятые из арсенала смежных дисциплин: кувырок, кульбит, колесо, прыжок через препятствие, упражнения на шведской стенке и т. д.  
И еще один необходимый комплекс упражнений — распределение звука в мизансцене, в общении с партнерами в конкретных сценических условиях.  
Однако главное требование при овладении сложными комплексами остается неизменным: контроль за опорой, открытостью глотки и свободным резонированием, верной артикуляцией, подкрепленный возвращениями к первым простейшим упражнениям.  
На этой основе и сами игровые упражнения, включая эмоциональную сферу жизнедеятельности и живое творческое поведение, активно воздействуют на укрепление и автоматизацию необходимых речеголосовых навыков. Мы много останавливались на том, какую огромную роль играет в речи актера верное физическое самочувствие. Не менее важно оно и для всей работы по постановке голоса. Организовать верное поведение в конкретных условиях работы с партнерами — непременное и обязательное условие тренинга.

В Школе-студии МХАТ на первом этапе работы по сценической речи основное внимание обращается на принцип отбора движений. Движение должно быть целенаправленным, сравнительно легким, привычным, не требующим большого напряжения сил и внимания, легко сводимым к автоматизму. Поэтому в упражнениях отобраны простейшие движения, оптимально организующие условия для правильной работы мышечных систем при дыхании, фонации и артикуляции.  
Эти движения можно классифицировать, как:  
дыхательные (движения корпуса, рук и ног);  
глоточные (тренинг небной занавески, маленького язычка, зева, затылка);  
артикуляционные (языка, челюсти, губ).  
На первом этапе работы по дыханию и голосу используются простейшие спортивные движения: полунаклон, наклон, поворот, приседание, прыжок на месте, шаг. В этих движениях легко осуществляется контроль за работой мышц и мышечных групп, обеспечивающих верные условия звукообразования, в них сравнительно легко добиться точности, координации и, наконец, автоматизма.  
Основным движением в первичных упражнениях является полунаклон корпуса. Верхняя часть тела свободна, шея и плечи не напряжены, спина прямая, ноги выпрямлены, руки на бедрах или широко отведены в стороны ладонями вверх, тело сгибается только в тазобедренных суставах. Полунаклон исключает возможность перебора дыхания во время вдоха, организует опору, укрепляя межреберные мышцы и мышцы спины, помогает снять излишние мышечные напряжения с плечевого пояса.  
Перебор дыхания при вдохе — одна из самых главных ошибок в работе над голосом. Поэтому, в отличие от гимнастических упражнений, в работе над дыханием вдох делается в момент наклона корпуса. Избежать перебора помогает и «сброс» дыхания в начале упражнения при помощи фиксированного выхода через почти сомкнутые губы как при надувании мяча.  
При выдохе постепенно увеличивается напряжение в области передних и боковых стенок живота и нижнего отдела грудной клетки. Внешне это фиксируется подтягиванием мышц живота. После выдоха наступает мгновение отдыха, когда дыхательные мышцы расслаблены. В момент расслабления мышц брюшного пресса, которые были напряжены во время фонации, появляется непроизвольное желание вздохнуть, и воздух в нужном для данного человека объеме сам «затекает» в легкие. Зрительно это фиксируется как бы «наполнением» полости живота. Мера вдоха, таким образом, определяется интуитивно и непроизвольно.  
В полунаклоне мера вдоха регулируется самим движением. После того как вдох носом на полунаклоне, а выдох при распрямлении корпуса становится привычным, можно перейти к противоположному приему: выход на полунаклоне, непроизвольный по объему вдох при распрямлении. Это прием взаимозамещения вдоха и выдоха на одном движении распространяется в дальнейшем и на речеголосовые упражнения. Так произнесение слов на наклоне чередуется с произнесением в момент распрямления корпуса.  
Выдох делается через почти сомкнутые губы, как при произнесении звукосочетания «пфф». Длина выдоха меняется от кратких «пф», «пф», совпадающих с быстрым наклоном до максимально удлиненного выдоха «пффф...», связанного с медленным движением.  
Дыхательные упражнения с движением — фундамент всей работы над речью и голосом. Весь последующий тренинг строится на их основе.  
Все комплексы упражнений внутренне связаны между собой, и дыхательные упражнения становятся в то же время артикуляционными, как только включается работа над слогом; артикуляционные строятся на использовании дыхательных и глоточных; резонационные подключаются к артикуляционным.  
Основные глоточные упражнения, главное внимание в которых уделяется активной работе мягкого нёба, преследуют задачу связать, верное фонационное дыхание с правильной организацией глоточных движений. Во всех упражнениях обязательно должно найтись место для тренировки языка. Как продолжение глоточной тренировки рассматриваются артикуляционные упражнения, соединяющие в единое целое верную дикцию, свободную глотку и опёртое дыхание.  
Резонационные упражнения начинаются с массажа и включают в себя всю группу артикуляционных упражнений для согласных и гласных звуков при условии верного дыхания и го-лосообразоваиия. Работа над дикцией ведется целиком и полностью на основе дыхательно-голосового тренинга.  
Взаимосвязаниость упражнений заложена в самом их отборе и принципе, поэтому коррекция достаточно проста. Так, само движение полунаклон обеспечивает верное дыхание и снимает ненужное напряжение с плечевого пояса, перенося активность на тазобедренный пояс и ноги, а внимание можно сосредоточить, прежде всего, на артикуляционном укладе; фиксированный выдох заставляет подтягиваться мышцы живота и тем самым улучшает опору; глоточные упражнения, освобождая глотку, создают условия для верной резонации.

Выдох через почти сомкнутые губы «пффф», стоя прямо, положив руки на бедра;  
то же, делая во время выдоха полунаклон;  
то же, делая во время выдоха наклон до земли;  
то же, распрямляя во время выдоха корпус;  
то же, сидя выпрямившись на стуле;  
то же, полулежа, опершись лопатками о спинку стула, следя за тем, чтобы не напрягалась шея;  
то же, сидя, наклонив корпус вперед и взявшись руками за щиколотки;  
то же, прыгая на одном месте;  
то же, шагая по комнате;  
Выдох делается коротким —«пф», «пф», «пф», а затем произвольно длинным «пффф»...  
подуть на пламя свечи, не погасив его;  
достать фиксированным выдохом до своей ладони;  
согреть выдохом воздух в комнате;  
раздуть фиксированным выдохом пламя костра;  
подуть на пушинку, чтобы она летела по воздуху;  
сдуть фиксированным выдохом пушинки одуванчика.  
Упражнения для верного резонирования  
В работе над голосом внимание должно быть уделено массажу, который помогает снимать мышечные зажимы, способствует верному формированию и резонированию звука.  
Упражнения взяты из методики Э. М. Чарели.  
  
Кончиками пальцев поглаживать лоб от середины к ушам;  
кончиками пальцев поглаживать лицо под глазами от носа к ушам;  
кончиками пальцев поглаживать лицо от середины верхней губы к ушам;  
затем то же движение делать от середины подбородка к ушам;  
обеими ладонями поглаживать затылок. Движение идет от затылка к подмышечным впадинам;  
поочередно каждой рукой поглаживать шею спереди от подбородка к груди;  
легко и быстро постукивать кончиками пальцев лобные пазухи, двигаясь от середины лба к ушам, произнося слитно сочетание «ми-ми-ми-ми»;  
Звукосочетания произносятся слитно, нараспев, на одной высоте, на удобном для занимающегося объеме выдоха.  
так же постукивать полость под глазами, произнося слитно сочетание «ну-ну-ну-ну...», «ни-ни-ни-ни...», «но-но-но-но...», «на-на-на-на...»;  
так же постукивать под носом, произнося слитно сочетание «ви-ви-ви-ви...», «во-во-во-во...», «ву-ву-ву-ву...», «ва-ва-ва-ва...»;  
так же постукивать под нижней губой, произнося «зу-зу-зу...», «зи-зи-зи-зи...», «зо-зо-зо-зо...», «за-за-за-за...»;  
так же легко постукивать ладонями грудную клетку, произнося сочетания «ж-ж-ж...», «м-м-м...».  
Те же упражнения делаются лежа, расслабив тело, не напрягая челюсти, языка, лицевых мышц, длительно, на ощущении непрерывного звучания слогосочетаний и внимательно контролируя правильность дыхания. Затем, продолжая произносить звукосочетания, ладонями нужно проверить ощущение вибрации на голове, лице, груди; не меняя характера и ощущения звука, постепенно группируясь, медленно подниматься с пола — сначала чуть приподнимаясь, становясь на колени, затем привстав и т. д. И снова — полное расслабление, бросок на пол, при ощущении свободного резонирования на слогах, слогосочетаниях, словах, словосочетаниях, фразах. Это упражнение можно развивать и видоизменять, постепенно увеличивая силу звука и делая движения все более динамичными, стремительными, переходя от «мычания», полураспева к следующим, более сложным комплексам упражнений.

Рот открыт, вдох носом. Выдох открытым ртом делается так, чтобы чувствовать рукой горячую струю воздуха.  
Основание ладони прижато к груди, пальцы к подбородку, рот открыт. Вдох через нос, теплый выдох — через открытый рот. Также на выдохе произносятся все согласные со звуком «а»—«ба, ва, га, да» и т. д.  
Сидя за столом, поставить локти на стол. Нижняя челюсть неподвижно опирается на пальцы, сцепленные под подбородком, рот открывается движением головы вверх. Выдох открытым ртом. То же самое движение связывается с произнесением слогов «йа-йа-йа», «ба-ба-ба», «да-да-да» и далее со всеми согласными алфавита.  
Рот закрыт. Мысленно хочу сказать «п».  
Рот открыт. Мысленно хочу сказать «а».  
Рот открыт. Перед зеркалом долго держу поднятым маленький язычок, тренируя состояние зевка.  
То же — с закрытым ртом.  
Крепко сжать зубы, затем быстро расслабить челюсть.

Рот открыт, вдох носом, выдох ртом.  
Кончик языка крепко упирается в нижние зубы, затем еле касается нижних зубов.  
То же, с опорой в верхние зубы.  
То же, с опорой кончика языка в альвеолы.  
Язык расслаблен и свободно лежит на нижней губе. На выдохе произносится беззвучно гласная «а».  
Язык сделать «чашечкой» и подержать за верхними зубами, затем выдвинуть чашечку вперед и обратно.  
Язык сделать «жалом», затем выдвинуть жало вперед, вправо, влево, опять за зубы.  
Язык сделать «лопаточкой», выдвинуть лопаточку на края нижней губы, затем верхней губы.  
Сделать под языком «квартирки», как при детской игре в лошадки, и, расслабив, опустить язык.  
Перед зеркалом, также вдыхая через нос и выдыхая через рот, следить за тем, как опускается на выдохе корень языка.  
Упражнения для организации верного звучания  
Рот открыт, вдох носом, выдох ртом.  
Стать прямо. Приподнять грудную клетку, сбросить излишек дыхания через «пф». Рот открыт на «у», медленно выдыхать воздух, следя за тем, как подбираются мышцы живота, не опуская при этом грудь. Артикуляционный уклад не меняется.  
То же произнося тихо длинное, озвученное «у-у-у...».  
То же с гласными «о», «а», «э», поочередно, также следя за единством артикуляционного движения.  
То же, соединяя гласные со всеми согласными алфавита «булу», «вулу», «гулу», «дулу», «жулу»... «щулу». Следить за слитностью произнесения всей цепочки. При необходимости делать короткий добор воздуха после десятого и двадцатого сочетания, затем только после пятнадцатого, затем на одном дыхании. Строго следить за единством артикуляционного движения, соответствующего произносимой гласной.  
То же, произнося слитное сочетание «боло», «воло», «голо», затем «балагалавала»... «бэлэвэлэгэлэ»... Артикуляция соответствует ударной гласной.  
То же, произнося слитное сочетание «бу-пти-пта-пта», «ву-пти-пта-пта», «гу...» и т. д. Артикуляция соответствует ударной гласной.  
То же, произнося слитное сочетание «буточки-вуточки-гуточки-дуточки»... и т. д. Артикуляция соответствует артикуляции ударной гласной.  
На первых занятиях, пока не поставлены дефектные согласные звуки, они в голосовых упражнениях пропускаются. Упражнения взяты из методики О. Лобановой.  
Для нахождения свободного положения глотки и верного звучания полезно следующее упражнение: лечь всем корпусом на стол, лицом вниз. Ноги опираются легко о пол. Руки, локтями в стороны, положить на стол перед собой. Произносить нараспев слоги «ги-га, йя-йя, ни-на, ми-ма», поднимая голову вверх и опуская вниз, приближаясь к столу то лбом, то носом, то подбородком. Очень быстро каждый ощущает и фиксирует наиболее удобное положение головы, при котором голос звучит наиболее свободно. То же упражнение делается, подняв корпус над столом до груди и опираясь на руки и локти (в позе льва). Затем то же упражнение, вставая и вновь ложась на стол, чтобы не потерять верного ощущения.  
Каждый этап овладения элементарным упражнением должен сочетаться с проверкой и укреплением его в живом поведении. Простейшие механические движения — наклон, движение языка, челюсти, губ, фиксированный выдох — постоянно связываются и подкрепляются в тренинге целенаправленными и осмысленными действиями.  
Такие элементарные задачи, как «хочу надуть мяч», «хочу достать с пола спички», «хочу согреть руки», «хочу сделать языком «чашечку» или «иголочку» и т. д., организуют мышечное движение, нужное для создания верной опоры, выдоха, артикуляционного уклада.  
Выше уже говорилось о соотношении формализованных и неформальных структур в тренинге. В первичных упражнениях по речи и голосу широко используется тренинг формализованных единиц речи во всех случаях, когда берутся словосочетания в рамках изолированного предложения. В сущности, рамками предложения ограничивается тренинг логико-грамматической интонационной модели, куда включается слог, слогосочетание, слово, словосочетание, законченное предложение типа пословицы или законченная стихотворная строка.  
Вот пример: сначала на движении тренируется фиксированный выдох, короткий «пф», «пф», затем длинный «пффф», затем для упражнения берется предложение «Дама сдавала багаж».  
На полунаклоне в среднем регистре на одной высоте произносятся слоги «ба», «ба», затем слитное слогосочетание «ба-ба-ба-ба-ба-ба-ба» по числу слогов в предложении, затем, когда педагогом зафиксирована верность звучания и произношения, сочетание гласной с другими согласными предложения «ба-да», «да-ма», после этого по слогам произносятся слова «да-ма-сда-ва-ла-ба-гаж», полунаклон делается на каждый слог. Далее слово произносится слитно—«дама-сдавала-багаж», полунаклон делается уже на каждое слово и, как слитная синтагма, с одним ударением произносится все предложение на одном полунаклоне «дамасдавалабагаж».  
Проходя все группы голосовых упражнений, нужно обращать внимание на принцип отбора звукосочетаний по месту образования согласных, закрепляя в работе по голосу верные дикционные навыки. Так, в специальной речеголосовой тренировке нуждаются заднеязычные «г, к, х» и йотированные звуки. Работа над ними включена в раздел глоточной тренировки, но и в голосовых упражнениях к ним необходимо особое внимание.  
Так, например, в трех регистрах на движении произносятся сочетания «ко-ко-ко», «о-ко-ко», «о-ко-ло», «о-ко-ло-ко-ло-ка-ла», «около-кола-колокола», «околоколаколокола».  
Важно следить за единообразием артикуляционной установки: челюсть свободна, язык точно фиксирует местообразование звуков «к» и «л», рот приоткрыт, губы округлены, все время на гласных сохраняется артикуляционная установка, близкая к звуку «о», хотя произносится гласный звук так, как он должен звучать в предударном и заударном положении.  
Такую же работу нужно проделывать с другими сочетаниями согласных «т-к-ч-н», «ткет ткач ткани», «ф-п-л-к-ч», «Филипп к печке прилип» и так далее. Упражнение выполняется в трех регистрах на трех привычных движениях: полунаклон — средний регистр, наклон — верхний, подъем — нижний.  
Для закрепления верного звучания в каждом упражнении подбираются предложения с одинаковыми гласными: «Дама сдавала багаж», «Полили мы лилию, видели мы Лидию». Артикуляционной опорой становится повторяющаяся из слова в слово ударная гласная: «Колки иголки у елки».  
После усвоения группы упражнений на полунаклоне в среднем регистре они последовательно тренируются на полном наклоне в верхнем регистре и на распрямлении — движении корпуса вверх и чуть назад в нижнем регистре.  
По мере овладения верным звучанием предложение включается в упражнения с партнером. Текст «перебрасывается» партнеру, превращается в осмысленный рассказ с выполнением простейших задач: всем сообщить о событии, предупредить, остановить и т. д. В зависимости от задачи и мизансцены меняются все показатели: длительность, характер произнесения гласных, высота и сила звучания, то есть предложение превращается в фразу, звучащую в контексте конкретного поведения.  
В первичных упражнениях по постановке голоса важны не только дикция и звук, но и логико-интонационная структура текста.  
При переходе от слога к предложению обязательно обращается внимание на слитность речевого такта и характер постановки ударения, которое, как известно, выражается разными средствами:  
изменением громкости (сильнее—слабее),  
изменением высоты (выше — ниже),  
изменением длительности (длиннее — короче).  
Эти навыки полезно тренировать в занятиях по голосу и речи, строя определенным образом предложение и изменяя его рисунок. «Белеет парус одинокий, белеет парус одинокий, белеет парус одинокий». Вначале тренинг строится в связи с интонированием знаков препинания, затем, по мере овладения навыком звучания и в связи с ним, используются простейшие действенные задачи. Например, позвать партнера, потом остановить удаляющегося человека: «Весна, весна на улице!», затем той же фразой заставить вернуться и т. д. Уходя, прощаться с партнером, постепенно распределяя звук все дальше и дальше.  
«Достать» звуком до объекта, размещенного на разной высоте (например, при броске мяча) и находящегося то на большем, то на меньшем расстоянии.  
Перебрасываться с партнером фразой, бросая ему мяч и меняя траекторию броска, приближаясь или удаляясь, и меняя конкретные задачи.  
Таким образом, как и в каждом комплексе упражнений, по мере освоения простейших единиц речи необходимо переходить к тренировке фразы, обращенной к партнеру.  
Ясность и слышимость речи обеспечивается не только хорошим качеством голоса и дикции, но и, это прежде всего, мастерством владения внутренней актерской техникой.  
А. А. Попов слышимость речи актера в зрительном зале ставит в зависимость «от остроты и точности мысли», Е. А. Евстигнеев —«от умения действовать и точной связи с партнером», А. Н. Грибов — от «точно понятых обстоятельств и правды отношений между партнерами», А. В. Эфрос — от «рельефности актерской задачи».  
Владение искусством сценического взаимодействия является основой речеголосовой техники. Неточное поведение — плохая речь — это диалектически взаимосвязанные явления. Поэтому неозвученность, вялость речи, недоговаривание фраз, съедания слов, излишняя крикливость или затишенность речи являются результатом и свидетельством отсутствия подлинных связей между партнерами, приблизительности общения.  
В этой связи становится очевидным, что речеголосовой тренинг необходимо проводить в конкретных сценических ситуациях, в условиях общения с партнерами. Однако эти упражнения не должны создавать дополнительных психологических трудностей.  
Техника речевого воздействия требует специального внимания к распределению звука и слова в пространстве. Звук голоса совсем не нейтрален. В живом процессе он конкретен, объективно точен, тесно слит с психофизическим поведением человека.  
Слуховое восприятие не только помогает зрительному, но может и заменять его. Гибкость слуха, чрезвычайно чувствительного к изменению высоты и силы, позволяет ощущать направление звука, воспринимать звук из ряда источников одновременно и выборочно следить за одним из них.  
И если различия по высоте дают информацию о положении и движении вверх и вниз, то различия в интенсивности могут представлять информацию о движении вправо-влево.  
В практике обучения актера слуховое восприятие можно развивать через зрительное и, наоборот, зрительное через слуховое, используя в тренинге систему замещения координат. Очень часто у поступивших студентов развито более активно какое-то одно свойство. Есть хорошая зрительная память и плохой музыкальный слух, хорошая мышечная память — и плохое внимание, хорошая логическая память — и плохая координация движений.  
Упражнения по речи должны бы, казалось, основываться на верном музыкальном слухе. Но человек с плохим или неразвитым слухом не только с трудом ориентируется в диапазоне, но и предельно напрягается, чтобы услышать высоту или ее повторить. На помощь приходят зрительные координаты.  
Как только внимание переключается на распределение звука по объектам или направляется на партнера, студенты освобождаются от напряжения, снимаются мышечные зажимы, свободно идет голос, вся энергия сосредоточена на выполнении конкретной задачи. Во всех упражнениях предметы — не иллюстрация и не объект общения, а лишь средство выполнения задачи общения с партнером.  
В предлагаемых далее упражнениях речь идет не только о звуке, но и о правильном звучании обращенного к партнеру сообщения. Упражнения проводятся на сцене или в большой комнате. В качестве текста используется вначале уже оттренированные частоговорки, строчки и строфы из стихотворений, индивидуально полезные для дикционной работы каждого из студентов. Схема тренировки стабильна: слог, слогосочетание, слово, словосочетание, предложение, фраза.  
Комплекс упражнений для верного распределения звука и слова в сценическом пространстве  
Упражнения 1 — 8 делаются с мячом.  
Упражнение 1. Распределение звука по горизонтали сцены.   
Произносить слог, слогосочетание, слово, словосочетание, предложение, фразу, одновременно бросая мяч партнеру, постепенно уходящему к дальнему краю сцены.  
Упражнение 2. Распределение звука по вертикали сцены.  
Стоя напротив друг друга, перебрасывать мяч широким взмахом руки, сначала вместе со слогом, слогосочетанием, словом, а затем с активно посылаемым партнеру обращением типа: «Эй, синеблузые, рейте за океаны!» Партнер ловит мяч и бросает его обратно с той же фразой.  
Фраза по мере изменения траектории броска, вплоть до броска над головой, тоже меняется, звуча все выше или все ниже по диапазону, в зависимости от задачи и посыла.  
Внимание студента сосредоточено на реплике и на размещении мяча по высоте. Педагогу необходимо следить за свободным движением руки и верхней части тела, мгновенной группировкой перед броском, точностью донесения фразы партнеру.  
Упражнение 3. Распределение звука в произвольной мизансцене.   
Студенты играют мячом в салочки, перебрасывая его друг другу через голову водящего вместе,с произнесением пословицы, дикционно отработанной в первичных упражнениях.  
Каждый участник внимательно следит за мячом и брошенной вместе с мячом фразой. Педагог контролирует точность движения, верную организацию звука.  
Упражнение 4. Распределение звука по вытянутой мизансцене.   
Стоя по разным концам длинной цепи стульев, перекатывать мяч под стульями партнеру вместе с фразой. Задача может меняться — бросить мяч, а с ним и фразу быстрее или медленнее,— в зависимости от этого изменится характер звучания.  
Упражнение 5. Распределение звука до партнера через препятствие.  
Поперек сцены стоит ширма. Партнеры находятся по разным ее сторонам. Один из них зовет другого, не видя его, фразой типа «от топота копыт пыль по полю летит». Ориентируясь на звук голоса, партнер бросает в ответ мяч с фразой «от тополя пух по полю».  
Упражнение 6. Распределение звука в меняющейся мизансцене.   
Партнеры, стоя рядом, перебрасывают мяч, спрашивая и отвечая, постепенно отходя друг от друга. Можно использовать фразу: «Видели ли Лидию? Видели мы Лидию». Продолжая упражнение, можно приближаться, поворачиваться в разные стороны, бросать мяч партнеру с разных позиций и положений.  
Упражнение 7. Распределение звука в сложной мизансцене.   
Группа занимающихся свободно распределяется по сцене на разном расстоянии друг от друга лицом, спиной, боком, сидя, стоя, лежа, взобравшись на стол и т. д. Мяч вместе с фразой перебрасывается, перекатывается, передается из рук в руки. Фраза вместе с посланным мячом долетает точно до партнера с конкретной задачей позвать, ответить, возразить.  
Упражнение 8. Распределение звука до партнеров, находящихся на разных плоскостях сцены.   
Вместе с мячом перебрасывается фраза партнерами, стоящими на площадке, уходящими в кулису, преодолевая препятствия: стол, стулья, ширмы, лестницу и т. д.  
Упражнение 9. Распределение звука до партнера через множественные объекты внимания.  
Собирая стулья, ставя ширмы, укладывая книги — выполняя конкретные задачи, — одновременно обращаться к партнеру с фразой, небольшим стихотворным текстом.  
Упражнение 10. Восприятие звука от партнера, перемещающегося по сцене.  
Один из партнеров стоит спиной. Другой, меняя все время место — с пола, сидя, стоя, вспрыгнув на стол,— меняя скорость, темп и высоту звучания, бросает реплику партнеру, который, мгновенно повернувшись, жестом показывает место, откуда звучала реплика.

Упражнение 1. Тренировка кувырка с организованным фиксированным выдохом.  
На выходе из кувырка, в момент подъема, делается длинный, удобный выдох па «пфф...». Затем такой же выдох делается до кувырка, в момент группировки перед кувырком происходит непроизвольный добор воздуха, на выходе из кувырка — длинный фиксированный выдох. По мере освоения упражнения фиксированный выдох после кувырка заменяется произнесением слогов типа «би-ба», «ди-да», «ри-ра», затем, как обычно, произносятся слогосочетания, слова, предложения. Очень осторожно, только после освоения звучания, можно переходить к фразе, подчиненной конкретной действенной задаче.  
Упражнение 2. После кувырка прыжок с разбега на стол, в момент прыжка фиксированный выдох, слог, слово и т. д. То же самое в момент соскока со стола. (Очень важно не потерять опоры в момент соскока и произнесения слов.)  
Упражнение 3. Тренируется звучание в прыжке на шведскую стенку — так же, как обычно, от слога к предложению и фразе.  
Фиксированный выдох или звук необходимо скоординировать с моментом, когда мышцы ног еще напряжены, движение не закончено, тело мобилизовано, а не расслаблено,—в момент прикосновения к рейкам шведской стенки.  
Упражнение 4. Студенты, которые умеют делать «колесо», могут соединить его с дыхательными и звуковыми упражнениями, сочетаемыми с моментом рывка ногами вверх.

Очень медленно и осторожно количество прыжков увеличивается от пяти до сорока.  
Упражнение 1. Прыжки на прыгалках, сопровождаемые коротким фиксированным выдохом: «пф, пф, пф...»  
Упражнение 2. Прыжки сопровождаются непроизвольными длинными выдохами «пфф, пффф».  
Упражнение 3. Каждый прыжок совпадает с произнесением уже тренированного ранее слога, затем цепи односложных, двусложных и трехсложных слов со всеми согласными звуками алфавита. Когда дыхание и слово свободно и легко координируются с движением, можно переходить к тренингу предложений и маленьких, шутливых стихотворений, меняя скорость, высоту и силу звука, в зависимости от простых задач, поставленных в рассказе текста. Все ранее освоенные элементы — хорошая опора, свободная глотка, близкое резонирование — контролируются в этом упражнении.  
В упражнениях нельзя допускать дыхательной и физической перегрузки. После 5—10—15 прыжков нужен отдых: двигаясь по комнате, длительно выдыхать воздух «пффффф», делая удобные для каждого паузы после выдоха.

Эти упражнения требуют особой дыхательной и артикуляционной точности, переходить к ним можно, лишь прочно освоив навыки голосообразования.  
Они строятся на поэтапном подключении элементов, участвующих в звукообразовании:  
а) движение, организующее опору,  
б) верное глоточное движение,  
в) организация посыла звука.  
Пожалуй, наиважнейший момент — глоточная тренировка. Помимо безусловной необходимости первоначальных глоточных упражнений важно вновь обратить внимание на фиксацию свободного положения затылка, шеи, подбородка. Большой палец прижат к подбородку, ребро ладони — к груди. Произнося звук «йа» сначала беззвучно, потом вслух, но негромко, коротко, а затем удлиняя звук «йа-а-а-а» и усиливая его, следить, чтобы подбородок не двигался, был прочно зафиксирован, а рот открывался за счет движения головы вверх и назад. Мышцы шеи не напряжены, затылок совершенно свободен. Образно говоря, надо найти ощущение свободного покачивания головы на шейных позвонках, как цветка на прочном стебельке. При этом важно учесть, что у разных людей нужное для звучания положение подбородка различно — выше или, наоборот, ниже, ближе к груди. Верное положение определяется просто — как самое удобное, еще в первоначальной глоточной тренировке со звуками.  
В этом положении не нужно фиксировать «посыл» звука, резонацию его, а только правильно ощущать гласную в артикуляционном движении, все время на одинаково открытой глотке так, как это получается при «горячем» выдохе, вдохе через нос, выдохе через рот при открытом рте. Полезно даже при произнесении гласной фиксировать движения межреберных мышц, как при фиксированном выдохе. Ощущение это необходимо для выработки навыков сильного звучания.

По мере укрепления верных навыков звучания голоса при различной силе звука можно переходить к упражнениям, где используются большие физические нагрузки, активные движения, разнообразные сочетания силы, темпа и высоты звучания.  
Для работы берутся фразы, требующие внутренней энергии, собранности, активного посыла, например, кульминационные, ставшие афоризмами фразы из классических монологов: «Коня, коня, полцарства за коня!», «Пропустите, пропустите меня к нему, я хочу видеть этого человека!», «Дуй, ветер, дуй, пока не лопнут щеки!», «Чума, чума на оба ваши дома!»  
Сначала, как обычно, на трех движениях — полунаклон, наклон, движение вверх и чуть назад — тренируются в трех регистрах слоги, слова, слитные речевые такты. «Ко-ня, ко-ня-пол-царст-ва-за-к-о-ня», «Коня-коня-полцарства-законя», «Коня-ко-ня-полцарствазаконя!»  
Правильность глоточного движения проверяется постепенно через верное звучание голоса на ударных гласных.  
Увеличивается энергия и резкость движения, усиливается звучание и широта произнесения гласных, фраза постепенно нарастает до крика. Затем фраза, также по элементам, соединяется с кувырком, бегом, прыжком, а затем тренируется как единое смысловое целое, как обращенный к партнеру призыв, протест, обвинение, для того чтобы, например, вырваться из рук противника, или добежать до цели и поразить врага, или заставить остановиться сторонников и повести их за собой.  
В такого рода упражнениях могут широко использоваться элементы сценического боя, а в дальнейшем и монологи, в которых можно использовать приемы фехтования, отработанные на сценическом движении (например, сцены из спектакля «Сирано де Бержерак» Э. Ростана).

Когда вся группа упражнений освоена по элементам и комплексно, полезно соединить их в итоговое коллективное упражнение-этюд, в котором осуществляются простые жизненные действия, закреплена логика поведения, обусловлены конкретные задачи.  
Вот, для примера, варианты подобной работы: 1) Студент вбегает в аудиторию, делает кувырок, потом, стараясь спрятаться от опасности, взбирается по шведской стенке и на протяжении всех действий увлекает за собой других: «Что ты наделал! Ты погиб! К тебе по доброй воле, само, расставив луч-шаги, шагает солнце в поле!»  
Конечно, драматизма в упражнении быть не должно, обстоятельства фантазируются самые простые: ищем тень и прячемся от солнца в самом неожиданном месте —на окне, на лестнице, под столом, за баррикадой из ширм и стульев, увлекая партнера за собой фразой, жестом;  
2) можно взять стихотворение Р. Рождественского «Странный февраль» и построить его по конкретным задачам, например так: собираю всех, каждому даю задание, подбадриваю, предлагаю одному мячи, другому прыгалки, третьему обручи и всех втягиваю в веселую игру, сквозное действие которой — подготовка аудитории и речеголосовой тренинг перед показом.

|  |  |
| --- | --- |
| Слышишь,                           февраль,                                               крутани | Зову одного, потом другого партнера, |
| Снегом в последний раз!  Ну-ка,                  тряхни стариной | беру за руки третьего |
| Разбудоражь нам кровь, | и вытаскиваю его в круг, |
| Снежною белизной  Озимь в полях укрой,  Выглядишь киселем, | бросаю четвертому прыгалки, к пятому направляю кольцо, подбадриваю и поднимаю с места шестого, |
| Стань                настоящим малым!  Будь собою, о                            будь февралем! | перебрасываю мяч седьмому. |
| не притворяйся                                маем! | Вместе со всеми участниками прошу зрителей к началу рекламы. |

Каждый из участников в это время может проверять свое голосовое упражнение, освобождая аудиторию от ширм и стульев, вынося маты для кульбитов, то есть импровизировать на тему: «Готовимся к показу». Здесь может быть и массаж, и упражнение на резонацию, и дыхательная гимнастика, и прыгалки с тренировкой слогосочетаний.  
Вся группа студентов проходит затем через упражнения в кувырке или сложных прыжках, соединяя движение с озорными или шутливыми текстами рекламы, построенной на текстах Маяковского из «Окон РОСТА».  
В связи с изложенными здесь общеметодическими положениями необходимо сделать некоторые выводы:  
1. Обучение технике сценической речи рассматривается как творческий процесс, использующий психотехнику актера и простейший технический тренинг для создания прочных речеголосовых навыков.  
2. В комплексной системе постановки речи и голоса в конкретных сценических условиях одновременно тренируются все «составляющие» речь элементы.  
3. Основой работы являются первичные дыхательные и голосовые упражнения, построенные на использовании методики косвенного воздействия и основанные на отборе простейших движений-помощников.  
4. Каждое речеголосовое упражнение встроено в единую систему: повторяющееся движение, повторяющийся характер звучания, повторяющийся артикуляционный уклад.  
5. Во всех без исключения упражнениях соблюдается важнейший принцип сочетания в распределении высоты звучания голоса и положения тела.  
Три регистра связываются с тремя движениями:  
полунаклон — звучание в среднем регистре;  
наклон до земли — звучание в верхнем регистре;  
движение выпрямляемого корпуса чуть назад—звучание в нижнем регистре.  
Этот методический прием сохраняется на всех этапах работы: высота звука соотносится с положением тела в обратной зависимости.  
6. Все группы упражнений делаются сначала на полунаклоне, затем наклоне, сидя, стоя, шагая по комнате, в прыжке и более сложных движениях.  
7. Каждое занятие последовательно включает все разделы тренировочной работы: дыхание, снятие мышечных зажимов, массаж, глоточная тренировка, артикуляция, дикция, орфоэпия. Таким образом, осуществляется важнейшее требование методики: вся работа по дикции, логопедии, орфоэпии строится на основе верного дыхания и звучания.  
8. Следующий этап речеголосового тренинга — целенаправленные движения, включенные в условия конкретной работы с реальными предметами.  
Уже в первых упражнениях простейшие движения могут осмысливаться как движения, направленные к выполнению конкретных задач,— поднять предмет с пола, передать его через голову стоящего соседа, спрятать под стул и т. д. При этом теннисные мячи, как удобные предметы для организации точного движения, широко включаются в тренинг. Передать, перебросить, попасть в цель — все эти задачи сочетаются с дыхательными упражнениями, а затем и речевыми: слоговыми, словесными, текстовыми. Упражнения такого рода дают почувствовать направленность фразы, помогают ощутить связь между размещением партнеров и объектов в пространстве, с высотным и силовым диапазоном голоса.  
9. Регулятором всех динамических характеристик голоса становятся в этих упражнениях простейшая задача, пространственно размещенные объекты внимания, физическое действие, жест, мизансцена.  
10. Динамичные упражнения с предметами имеют очень большой диапазон и включают тренинг всех составляющих речи — от формализованных единиц типа «слог» до смыслового оправданного текста.  
11. В целенаправленных динамичных упражнениях широко используется меняющаяся мизансцена, многообъектное внимание, сложные сценические движения, взятые из смежных дисциплин,— танца, сценического движения, фехтования.  
Упражнения усложнены и в плане комплексного использования приобретенных речеголосовых навыков в условиях активного поведения и больших физических нагрузок.  
12. Во всех упражнениях важно контролировать:  
а) верное поведение,  
б) снятие ненужного напряжения лица, шеи, плеч,  
в) глоточную свободу,  
г) точные резонационные ощущения,  
д) точность выполнения речевой задачи,  
е) постоянную слуховую проверку качества звукообразования.  
Все тренировочные предложения, фразы, тексты предварительно отрабатываются в первичных упражнениях в трех регистрах, на трех движениях с различной силой и скоростью произношения.  
Несмотря на широкое использование коллективных упражнений, самое большое внимание уделяется индивидуальным качествам голоса и речи, соответственно особенностям каждого студента для него подбираются слогосочетания, слова, тексты и группы упражнений. Постоянно учитываются речевые и голосовые данные, физические возможности, качества слуха, внимание, координация. Индивидуальный подход к возможностям и техническим данным каждого студента как бы встраивается в общий план занятий, особенно на том этапе, когда первичные движения уже отработаны, когда речь и голос тренируются в условиях живого поведения: в парных и коллективных упражнениях, связанных с использованием предметов, пространства, мизансцены.  
К концу обучения каждый студент должен иметь наиболее надежный и удобный для него комплекс упражнений, которыми он сможет результативно пользоваться, работая в театре.  
Первичные упражнения, организующие верное дыхание, фонацию, артикуляцию в итоге являются и средством лечения различных форм заболевания голоса: афонии, дисфонии и т. д. Работа эта должна проводиться под контролем врача-фониатра.

Процесс овладения искусством речи на сцене, конечно, не ограничен рамками школы. Формы и функции речи актера совершенствуются всю жизнь в процессе речевой деятельности.  
Практика подтверждает правильность этого тезиса. Большинство актеров на вопрос о том, что помогло им в воспитании собственной речи, отвечают: работа в театре, то есть профессиональная актерская практика, в том числе высокая речевая нагрузка, постоянный отбор верных и нужных для речи действенных задач, формирующих особенности речи, поиски приспособлений и выразительных средств для точного выявления каждого нового характера.  
Однако основы необходимых для профессии актера речевых знаний и умений закладываются в годы учебы актера, являющейся, как уже отмечалось, важнейшим этапом становления личности.  
При этом весь комплекс речевой деятельности студента, все формы его творческой, учебной, общественной жизни, подкрепляемые системой речевого обучения, могут и должны способствовать закреплению, автоматизации профессиональных навыков владения словом.  
Можно с уверенностью сказать, что включение самых разных видов интеллектуальной деятельности студента в процессе тренировки новых речевых умений должно стать методическим принципом обучения сценической речи. Этот принцип приобретает всеобщее значение по мере закрепления основополагающих навыков дыхания, голоса, дикции, орфоэпии, логики.  
В учебном процессе самое интенсивное воздействие на качество речи начинается по мере столкновения с драматургическим и литературным материалом, ставящим перед исполнителями серьезные творческие задачи.  
Механизм речевой способности формируется у каждого человека на основе врожденных психофизических особенностей под влиянием речевого общения. Слово становится действенным, точным и выразительным при настройке всего психофизического аппарата на выполнение нужных задач.  
Человек не приспосабливается к своим изначально существующим речевым возможностям, а активно формирует и развивает их благодаря «опережающему отражению действительности», благодаря способности предвидеть и планировать. Это свойство распространяется на все важные для нас «составляющие» речи, позволяя в процессе творческой актерской работы регулировать в той или иной степени необходимые качества.  
Под контролем педагога навык/сформированный в речеголосовом тренинге, подкрепляется и становится вполне привычным, вырабатывается в речеголосовое умение именно по мере овладения задачами речевого действия. При умелой организации усваивания навыков и организации самого процесса обучения мы можем активно влиять на формирование характера и качества речи.  
Направленное воздействие на свойства и качества речи может быть высокорезультативно в условиях работы над ролью или литературным текстом, в которых возможен не только сознательный отбор речевых приспособлений, как это происходит в упражнениях, но и интуитивный, формирующийся под влиянием предлагаемых обстоятельств роли и ее стилистики.  
Важно и еще одно обстоятельство: выразительные свойства речи коренятся в ее ориентации, целях, условиях. В процессе творческой работы над литературным текстом преподаватель по сценической речи, предлагая конкретное решение, имеет возможность создавать предлагаемые обстоятельства, при которых нужные данному исполнителю речевые качества можно развивать целенаправленно и наиболее результативно.  
Сам выбор материала, предполагающий определенные требования к речи, ставящий конкретные речеголосовые задачи, предусматривает две возможности: прямого попадания в психофизические данные исполнителя и «преодоление» каких-то граней индивидуальности ради раскрепощения, развития и творческого роста. Эти факторы и являются основными при работе над литературно-художественным материалом по воспитанию мастерства сценической речи.

На занятиях по сценической речи художественное слово выступает как средство воспитания речевой выразительности актера, а не как самоцель. Поэтому особое значение в работе над литературно-художественным материалом приобретает не проблема создания произведения самостоятельного жанра, а вопросы овладения искусством речи в процессе взаимодействия.  
Говоря о художественном слове в применении к задачам воспитания актера, мы, по сути дела, имеем в виду искусство художественного рассказа, отличающееся по своим приемам от некоторых иных направлений в искусстве художественного слова. Работа ведется именно в плане рассказывания о событиях слушателям.  
К. С. Станиславский и Вл. И. Немирович-Данченко неоднократно обращались к проблеме художественного чтения в воспитании актера. Их взгляды на эти вопросы развивались в борьбе против формальных приемов работы, против декламационной, пафосной манеры чтения.  
Еще в 20-е годы Станиславский считал, что общепринятый метод работы по декламации наносит вред воспитанию актера, учит пафосу, неестественному тону, прививает штампы, идет вразрез с требованиями актерского мастерства. Поэтому Станиславский категорически отрицал этот метод, считая, что работа по художественному слову состоит не в создании специфических «чтецких» навыков, а в развитии речевого мастерства, воспитании и практической тренировке речевой техники. К- С. Станиславский утверждал, что основа успеха этой работы заложена в единстве методов занятий по мастерству актера и сценической речи. Он требовал поэтому, чтобы занятия по художественному слову происходили с позиций мастерства актера. В этом случае работа по художественному слову принесет, по мнению Станиславского, серьезную пользу актеру. Эта точка зрения нашла отражение во многих его высказываниях.  
М. О. Кнебель пишет о том, что К. С. Станиславский «подчеркивал общие основы словесного действия» (37, 4) в художественном слове и в спектакле.  
Считая основным средством сценического выражения актера действие, К. С. Станиславский не делал различия между мастерством сцены и мастерством слова. «И тот и другой — актеры, и тот и другой — актеры драмы»,— говорил он. Сущность словесного действия не меняется в зависимости от изменения объекта общения. И в чтении прозы надо не читать, а действовать. И не случайно поэтому в своих поздних заметках о сценической речи он говорит о чтении как действии.  
Утверждение К. С. Станиславского об общности словесного действия в спектакле и в чтении явилось основой для развития его взглядов на вопросы места художественного чтения в воспитании актера и метода работы над литературно-художественными произведениями. Опираясь на эту общность, К. С. Станиславский считал возможным и необходимым следующее:  
Во-первых, вести работу над словом в театральной школе и на занятиях по сценической речи на материале литературных произведений. Так в заметках к программе Оперно-драматической студии он предлагает план работы над повестями, рассказами, стихами.  
Во-вторых, использовать на занятиях по художественному чтению принципиальные основы «системы», избрав тот же путь в работе над словом в драматургии и в прозе, путь по линии мысли и видений. Станиславский пишет в программе по сценической речи: «Не читать, а действовать ради какого-то объекта, для какой-то цели (живой объект на сцене или в зрительном зале). Ради этого предварительно рассказать своими словами, кратко, компактно, с соблюдением логики и последовательности, идя по внутренней линии, содержание рассказа, повести, речи, сложной философской мысли, записать эту внутреннюю линию, по которой надо идти.  
Выполнить эту линию в словесном действии (а не в докладе и болтании слов), то есть прочесть по намеченной линии.  
То же по линии видений.  
Видения рисовать по эпизодам...  
Делить эпизоды на составные действия.  
Читать (действовать) для кого-нибудь, для чего-нибудь по эпизодам, видениям, по воображаемым действиям.  
То же — рассказ...  
То же — с чтением пьесы по ролям...» (72, III, 400).  
Точно так же, как и в работе над ролью, Станиславский считал, что в чтении рассказа основную роль играют сверхзадача и сквозное действие, перспектива речи, логика и последовательность, линия мысли и видений, знание, для чего ведется рассказ, какие мысли и чувства хочет исполнитель разбудить в слушателе, с какой творческой задачей вышел он сегодня на сцену и т. д.  
Станиславский считал, что актерский путь в работе над литературным текстом дает взоможность тренировать, воспитывать на занятиях по сценической речи элементы актерской психотехники.  
«Помните,— говорил Станиславский,— что на уроках по художественному слову вы должны научиться перспективе в речи. Тренируясь на небольших рассказах и монологах, вы сумеете перенести накопленный опыт в свою сценическую практику, научитесь действовать словом в ролях» (37,81).  
Придавая громадное значение видениям как важнейшему средству создания органического творческого процесса, он рекомендовал с целью тренировки этих навыков заниматься как можно больше работой над художественным словом» (72,111,63).  
Взгляды К- С. Станиславского на роль художественного слова в театральной школе разделял и другой великий деятель советского театра — Вл. И. Немирович-Данченко.  
Особенно интересны для нас мысли и замечания о работе над литературными произведениями, сделанные Вл. И. Немировичем-Данченко в последние годы жизни, когда проблеме методов воспитания актерской смены он уделял особенно большое внимание. В занятиях с молодежью МХАТ он подробно разбирает работу над стихами, баснями, прозаическими отрывками; указывает на ее необходимость и значение для актера и конкретно говорит о путях и методах работы по художественному слову.  
Анализируя чтение студийцами басен, стихотворений и прозы, Немирович-Данченко говорит о том, что в работе по художественному чтению необходимо идти «актерским путем», что для успешного овладения литературным материалом надо отнестись к нему так, «как если бы вам была дана примерно такая же роль» (52,233).  
В своих беседах с молодыми актерами он говорит о том, что разница между чтением и игрой состоит в различной форме передачи содержания, но путь работы, анализ текста, метод овладения словом, круг вопросов, требующих изучения при работе над рассказом, стихотворением или басней, те же, что и в работе над ролью. Обсуждая чтение басни «Ворона и лисица», он советует актеру: «Сначала найдите настоящее внутреннее содержание лисы. Это есть те самые упражнения, те самые поиски путей к образу, какие вы применяете, работая над ролью. Это для вас — содержание того, что вы читаете. А форма — рассказ с эстрады» (53,231).  
В работе над стихотворением «На смерть поэта» Немирович-Данченко предлагает сначала найти в себе, ощутить, как может говорить человек, когда его захватывает аналогичное авторскому чувство, как он отозвался, если бы затравили и убили самого близкого ему человека. «А затем уж думайте о том, что по форме это стихотворение» (53,233).  
Вл. И. Немирович-Данченко утверждал, что работа над художественным словом по методу работы над ролью принесет актеру огромную пользу. Художественное чтение дает актеру:  
«Необходимое ему умение рассказывать,  
приучает его к свободному общению с аудиторией,  
учит вызвать те самые приемы, которые нужны для актерской роли,  
развивает внутреннюю технику, внутренние переживания, развивает фантазию,  
приучивает давать хорошую форму стиха».  
Методика кафедры сценической речи Школы-студии МХАТ целиком базируется на изложенных здесь вкратце идеях К. С. Станиславского и Вл. И. Немировича-Данченко.  
Но важно подчеркнуть, что как и в области технологии речи и голоса, так и в творческой работе над текстом необходимо широко использовать современное психологическое представление о речи как деятельности общения.  
Работа над раскрытием подтекста и предлагаемых обстоятельств, логико-смысловой анализ составляют существо процесса овладения текстом в системе К. С. Станиславского. Сформировавшаяся на этой основе методика работы над литературным материалом на занятиях по сценической речи в целом верно обоснована психологически.   
См.: Журавлев Д. Н. Беседы об искусстве чтеца. М., 1977; Смоленский Я. М. В союзе звуков, чувств и дум. М., 1976; Сценическая речь. М., 1976; Вербовая Н. П., Головина О. М., Урнова В. В. Искусство речи. М., 1964.  
Однако есть ряд важных этапов освоения текста, которые нуждаются в более глубоком осмыслении и корректировке. Среди них такие, как:  
а) пути воплощения сверхзадачи,  
б) режиссерско-педагогическое решение произведения,  
в) освоение предлагаемых обстоятельств,  
г) стилистические особенности авторского текста.

Любой живой процесс на сцене упирается в решение определенных задач воздействия и является средством их воплощения— не умозрительно, не в общей форме, а через конкретные способы и приспособления. Речь идет, в сущности, о путях реализации сверхзадачи. Вне конкретных, точно найденных путей сверхзадача остается только эмоционально обозначенной. При этом складывается определенного рода примитивный техницизм. Как будто все «распахано», прожито, понято, студент «видит» и чувствует, знает, как себя вели его герои, понимает их переживания. Он органичен и правдив в каждом эпизоде рассказа, но целиком погружен в «технику правдивого поведения», которая, если говорить строго, сама по себе бессмысленна и бессодержательна. Эта органика — лишь владение ремеслом.  
Объективный закон искусства и его восприятия заключается в том, пишет Л. С. Выготский, что «... в каждом романе, в каждой картине читатель и зритель хотят разыскать раньше всего главную мысль художника, то что хотел автор этим сказать, то, что это выражает.. .» (21, 118).  
Вл. И. Немирович-Данченко говорил о том, что сверхзадача предъявляется, реализуется постепенно, в процессе работы. Психологическая концепция порождения речи подкрепляет эту его важнейшую мысль. Вначале сверхзадача осмысливается лишь «в целом», как общая идея, становясь точной только через определенное, заново найденное, единственно возможное, верно выстроенное по содержанию и по форме решение материала, в котором каждый эпизод работает на сверхзадачу, подкрепляет ее, конкретизирует, подчас контрастируя с другими эпизодами. И тут дело не в последовательности развития сюжета и не в общем эмоциональном отношении к содержанию: выявление сверхзадачи теснейшим образом связано с осмыслением авторских намерений и проблемой «решения» материала.  
Отсутствие постоянного осмысления «намерений», поиска путей к достижению цели — одна из главных методологических трудностей в педагогической практике.  
Текст имеет иерархическое строение, все его внутренние и внешние свойства взаимоопределяются, взаимообусловливаются и тесно связаны с принципами режиссерско-педагогического решения. Меняется точка зрения на события, оценки, задачи — меняются и соподчиненные выразительные приспособления. В то же время понимание и решение позиции и цели рассказчика вырастают из постижения авторского замысла во всей его глубине и содержательности.  
(Текст — это только путеводная нить вглубь, к подтексту, к намерениям автора. Подробное и внимательное изучение автора, вчитывание в авторский текст, стремление проникнуть в ход его мыслей, в ассоциации, представления пронизывают весь путь работы над произведением.  
Пожалуй, наибольшую трудность представляет выбор конкретных путей осуществления сверхзадачи. Если сверхзадача не реализуется в решении эпизодов, часто внутренне противоречащих, «обратных» общему настроению, рассказчик сбивается на играние чувства, возникающего при первом знакомстве с текстом. Скольжение к результату, играние чувств всегда возникает при неверном решении материала.  
«Тоска» А. П. Чехова превращается в печальный рассказ о несчастьи Ионы, а на самом деле внутренний механизм рассказа— мучительное стремление Ионы преодолеть равнодушие, найти слушателей, поделиться своим горем.  
Разрыв Анны с Вронским становится рассказом о страдающей обманутой женщине, а на самом деле — о последних попытках Анны увидеть Вронского вновь таким же любящим, искренним и верным, как прежде.  
Сцена сражения, в котором смертельно ранен князь Андрей, — о несчастных солдатах, вынужденных бессмысленно стоять и умирать под пулями, а на деле — о высоком чувстве долга и мужестве.  
«Не стреляйте в белых лебедей» Б. Васильева превращается в печальную повесть о гибели Егора Полушкина, а должна быть о его борьбе со злом.  
Финал повести «В списках не значился» Б. Васильева становится рассказом о трагической гибели Плужникова, а должен строиться на том, как он отстаивал и защищал жизнь.  
Первичное эмоциональное восприятие событий, конечно, сохраняется и доходит до слушателей, но уже не как общее настроение.  
Оно переплавляется в более глубокое, действенное, активное и многоплановое переживание.  
Вот интереснейшее размышление: «Чувства, эмоции, страсти входят в содержание произведения искусства, однако в нем они преобразуются. Подобно тому как художественный прием создает метаморфоз материала произведения, он создает и метаморфоз чувств. Смысл этого метаморфоза чувств состоит... в том, что они возвышаются над индивидуальными чувствами, обобщаются и становятся общественными. Так, смысл и функция стихотворения о грусти вовсе не в том, чтобы передать грусть автора, заразить нас ею, а в том, чтобы претворять эту грусть так, чтобы человеку что-то открылось по-новому — в более высокой и более человеческой жизненной правде.  
Только ценой великой работы художника может быть достигнут этот метаморфоз — это возвышение чувств...  
Перед исследователем не сама эта работа, а ее продукт — художественное произведение, в структуре которого она кристаллизировалась» (43, 8).  
Пожалуй, это наиболее точное осмысление, сделанное психологом о преобразующей роли сверхзадачи в творчестве. Ради чего читаю, что открываю человеку по-новому? Что лежит за настроением, за самочувствием, за сюжетом, за темой? Через индивидуальное восприятие, через глубоко личное переживание идет актер к действенному осмыслению содержания.  
Рассказ А. Моравиа «Ах, Верди» написан в виде монолога итальянки, для которой театр становится главной привязанностью. Ничто не могло отвлечь ее от счастливой веры в правоту и силу театра, заполнившего без остатка ее жизнь. Она ходила в театр с отцом, отец умер — стала ходить с мужем, умер муж — с сыном, и твердо верила в правду страстей, бушующих на сцене. Но однажды, услышав разговор сына по телефону: «Театр мертв, его актеры манекены, а зрители — мумии», пришла с сыном в театр возмущенная и протестующая. Нет, не мумии, а живые, глубоко, искренне чувствующие, красивые были люди на сцене и в зале. И вдруг она увидела театр другими глазами"- хромой, неестественно напыщенный Риголетто, картонные декорации и костюмы, фальшивые слова и страсти — и поняла с ужасом, что всю жизнь обманывала себя. Сцена — тот же театр, что и жизнь, и вся ее страстная вера в правду искусства не что иное, как иллюзия, которой она спасалась от пустоты.  
Героиня по логике сюжета идет от страстной веры к бесконечно горькому разочарованию.  
Исполнительница рассказа хорошо владеет содержанием, образно и ярко видит, по-живому рассказывает, но чем ближе к финалу, тем больше страдает, сочувствуя несчастной героине, страдает до того, что не может без слез договорить текст до конца. Ради чего же читается рассказ? Он посвящен излюбленной теме А. Моравиа — несовместимости иллюзий и суровой правды действительности. Жизнь жестока, она непримирима с желаниями людей, заполнить ее картинными страстями невозможно. Рассказ, по его внутренней логике, заканчивается необходимостью прозрения, которое требует от человека огромного мужества. Мир надо видеть таким же несовершенным и жестоким, как он есть. С этой точки зрения и надо пересмотреть решение главных эпизодов и линию оценок героини.  
Сверхзадача рассказа реализуется в трех эпизодах. Первый— я верю в правду театра, борюсь за свое право им жить.  
Спасаюсь этой верой от горя и одиночества и, главное, заставляю верить сына, чтобы и его жизнь заполнить спасительной страстью.  
Маленький эпизод, о том, как женщина заставляет сына сменить джинсы и рубашку на праздничный костюм для театра, и как он с трудом, но все же подчиняется ей, исполнительница читала проходно, между прочим. Но в новом решении эпизод стал наиважнейшим в борьбе за сына, которого надо вырастить по своему образу и подобию для того, чтобы жизнь его была заполненной и счастливой.  
Второй эпизод — женщина прислушивается к телефонному разговору. Возмущенная слепотой сына, она спорит с ним, защищает театр, уверенная и счастливая своей верой.  
Третий эпизод — в театре. Подспудно, глубоко в душе живут услышанные слова, и героиня видит театр другими глазами. Не только на сцене, но и в зале раскрашенные манекены, которые пришли в театр заполнить холодную пустоту своей жизни. И это понимание приходит к героине не через жалость к себе, а через мужество посмотреть жизни в глаза. И реплика героини: «Я поняла»— не слезы, не страх, а сознание всей непоправимой своей ошибки, та трезвость, которая страшнее и безнадежнее слез. И тогда рассказ А. Моравиа становится рассказом не о жалости к несчастной женщине, а о трагическом одиночестве и пустоте, о борьбе за жизнь по-настоящему содержательную и счастливую.  
Подчас и опытные исполнители впадают в эту ошибку — подмену конкретного решения эпизодов, выявляющего сверхзадачу, общим эмоциональным восприятием.  
О. П. Табаков описывает день в Обломовке из «Сна Обломова», как ленивое, медлительное пребывание в блаженном безделье.  
И. А. Гончаров действительно рассказывает о бесконечно длинном спокойном дне, как две капли воды похожем на бесконечную цепь других дней. Скукой веет от ленивой, бездумной жизни, текущей, как спокойная река, мимо жителей Обломовки. В этой первобытной лени, в этом стремлении к бездействию и покою сформировалась и натура Илюши Обломова. Н. А. Добролюбов писал: «Лень и апатия Обломова — единственная пружина действия во всей его истории» (27, 311).  
Однако рассказ об этой бессодержательной и бесцельной жизни получается однообразным, скучным, в нем ничего не происходит, «пружина действия», о которой говорил Добролюбов, не раскручивается, повествование не связывается с авторской и актерской задачей: сквозь жизнь Обломовки вскрыть корни обломовщины, ставшей «знамением целой эпохи».  
Причина этого — внешний прямолинейный подход к воплощению сверхзадачи, то есть неверное понимание и решение материала.  
У И. А. Гончарова жители Обломовки ведут активную и деятельную жизнь. «С самого утра трудятся на кухне, в людской... Сам Обломов — старик тоже не без занятий... И жена его сильно занята ...все. суетилось, заботилось, все жило такой полной, муравьиной, такою заметною жизнью».  
Тщательно, скрупулезно, терпеливо, рельефно описывает И. А. Гончаров подробности занятий матери, отца Обломова, быт дворовых, их обеды, сон, хозяйственные заботы, развлечения. Ни на день не унимались эти «трудолюбивые муравьи», но никогда не задумывались вопросом: зачем дана эта жизнь, в чем ее цель и смысл? Очевидно, нужен активный, насыщенный, полнокровный рассказ о деятельной жизни в Обломовке, тогда противоречие между бурной, всепоглощающей деятельностью и ее чудовищной бессодержательностью рождает эмоциональное, наглядное убеждение: вот она, обломовщина.  
Интересно, что Гончаров стилистически ярко, даже гиперболично подчеркивает активную и страстную линию жизни обитателей Обломовки. Жажда у обломовцев — неутолимая, сон — яростный, всепоглощающий, непобедимый, обед — громоздкий, самовар огромный, пирог исполинский. Сами жители исполнены деятельной отваги: Антипа, который «перекрестясь, с треском сокрушает пирог, как любопытную окаменелость», «охающие и стонающие от жажды» жители, которые то «засыпают, как подстрелянные», то «мечутся и томятся, как караван в аравийской степи, не находящий нигде глотка воды». Сравнения, определения и метафоры неожиданны и смелы. Они помогают раскрыть внутреннюю эмоциональную насыщенность действия, найти правильный ключ к рассказу, те средства выразительности, которые так важны в подходе к овладению особенностями авторского стиля.  
В произведениях встречаются разные планы рассказа о событиях; взаимоотношения героев оцениваются с разных точек зрения — авторской или самих персонажей — в диалогах, монологах, повествованиях, через лирические отступления и размышления.  
В работе всегда должен быть этап, когда надо распределить акценты, выявить структуру рассказа, найти приспособления, которые в каждом из эпизодов помогут реализовать сверхзадачу. Точные переходы от персонажа к персонажу и к автору, мера рассказа и мера показа, позиция в оценке событий — все это обнаруживает, «что я делаю» данным эпизодом, в каком плане он важен для целого.  
Конечно, прежде всего поможет в распределении материала само авторское построение, но очень многое зависит от смыслового решения исполнителя.  
Этот этап есть в элементарном виде еще в самом начале работы, при знакомстве с текстом, но позже, когда освоена смысловая ситуация, раскрыты подтекст, содержание и отношения, нужно вновь возвратиться к логике и последовательности событий в их связи с тем, как и какие персонажи берут на себя осуществление сверхзадачи.  
«Альпийская баллада» В. Быкова и «В списках не значился» Б. Васильева — прекрасные повести о мужестве и стойкости советского человека в борьбе с фашизмом.  
В обоих произведениях есть аналогичные эпизоды. В первом советский солдат бежит из плена, напрягая последние силы (в эпизоде речь идет о единоборстве с псом, которого охранники пустили по следам бежавшего). Во втором — фашисты, понимая беспомощность захваченного в Брестской крепости Плужникова, окружают его, бегущего, кольцом автоматных очередей. Но смысл эпизодов различен. Первый — о мужестве советских солдат, второй — о фашизме, который уничтожает человечность.  
Студенты, работающие над сценами, захвачены драматизмом ситуаций: как преодолеть врага, вырваться из плена, вернуться в строй живых и борющихся.  
Внешне содержание двух сцен однотипное: человек борется с собакой и с фашистами, одинаково натренированными на травле людей. И способы воплощения неожиданно становятся похожими: вот опасность приближается, вот преследуемые торопливо ищут выхода, вот один вырывается из когтей зверя, а другой бросается под прикрытие провала в стене крепости.  
Студенты оба рассказа о схватке с псом и с фашистами как бы проводят с помощью одного приспособления, через тревогу, озабоченность, волнение — чем кончится, кто победит, кто кого, через ненависть к фашистам и сочувствие к героям. Что же должен делать здесь рассказчик?  
Рассказывать подробности схватки, описывать, каким способом спасается пленный человек, заставить зрителя волноваться за его судьбу?  
Однако внутренне эпизоды совершенно различны по смыслу. Первая схватка — рассказ о том, как ослабевший в плену человек справился с могучим, натасканным на охоту за людьми псом. Это была борьба трудная, медленная, жестокая. В сегодняшнем рассказе о ней нет оценки противника, как сознательной и потому особенно страшной силы, нет битвы на равных— важно, чтобы слушатель почувствовал, что даже животные, зверские условия, в которые ставит людей фашизм, не заставят настоящего человека стать зверем. Поведение человека разумно и осмысленно. Не только силой, не в приступе злобы на пса он ведет борьбу. Он вынужден сражаться со зверем, но не стал им сам. Важно для рассказчика, как он преодолел пса, а не вообще волнение по поводу этой битвы. Рассказчик именно на этом должен зафиксировать внимание слушателей, а всю эмоциональную активность, весь акцент перенести на следующий эпизод, когда герой возвращается к тому месту, где спрятан его пистолет, чтобы взять его и продолжить борьбу за свободу.   
В сцене преследования фашистами Плужникова внутренний ход будет иным. Ситуация обострена тем, что не животные, не звери травят человека, а люди, потерявшие человеческий облик. Подробности жестокой охоты, при которой фашисты не стреляли прямо в Плужникова, а окружали его кольцом автоматных очередей, играют здесь огромную смысловую роль, сами по себе взывают к мести и требуют от рассказчика большого «сиюминутного» восприятия и оценки.  
Без верного распределения акцентов невозможно понимание сущности событий. Так в рассказе В. Шукшина «Обида» исполнитель может пойти по линии открытого, подсказанного ярким авторским показом конфликта героя с продавцом, и тогда не дойдет до слушателя главное — ребенок, дочка включена в этот печальный урок, и все поведение героя обусловлено присутствием девочки. Именно это сделало конфликт в магазине таким болезненным, накаленным, заставило Сашку, как говорит В. Шукшин в начале рассказа, «переоценивать ценности», задумавшись о человеческом достоинстве.

В процессе овладения текстом особо важную роль играет этап освоения предлагаемых обстоятельств, работа над видениями воображения. К сожалению, этот этап очень часто понимается поверхностно, схематично, узко и сводится к предметному разглядыванию, в отрыве от внетекстовых связей и отношений.  
Писатель видит своих героев точно и достоверно, в подробностях поведения и ощущений. Это особая творческая память, нужная и актеру. «Наблюдайте, что делается вокруг,— говорит Э. Хемингуэй. — Если мы сейчас нападем на рыбу, замечайте, что будет делать каждый из нас. Если вас радует зрелище того, как она выпрыгивает из воды, старайтесь проанализировать и понять, что же именно вызвало вашу радость. То ли как леса пошла из воды, натянутая, словно скрипичная струна, так что па ней даже выступили капли. Или то, как сама рыба прыгнула. Запоминайте все звуки и кто что говорил. Старайтесь понять, что вызвало именно эти чувства, какие действия особенно вас взволновали. Потом запишите все это четко и ясно, чтобы читатель мог сам все увидеть и почувствовать то же, что и вы».  
Видение художника настолько подробно и определенно, что представляет собой подлинную реальность осязания и запаха, вкуса и цвета, ощущения и зрения. Эта многогранность прекрасно высказана К.Паустовским в рассказе об очерках С. Гехта:  
«Они пахли морем, акацией, бахчами и нагретым инкерманским камнем.  
Вы осязали на своем лице дыхание разнообразных морских ветров, а на руках — тяжесть смолистых канатов. В них между волокон пеньки поблескивали маленькие кристаллы соли.  
Вы чувствовали вкус зеленоватой едкой брынзы и маленьких дынь-канталуп.  
Вы видели все со стереоскопической выпуклостью, даже далекие совершенно прозрачные облака над Кинбурнской косой.  
Вы слышали острый и певучий береговой говор...»  
Воспринимая, анализируя авторский мир, актер «видит» его всеми органами чувств, в пространственных и временных связях. При этом образы восприятия, представлений, мыслей формируются в зависимости от того, что человеку нужно. Так восприятие одного и того же образа позволяет мысленно включить новые, иные свойства, детали, подробности, обогащающие его содержание.  
В процессе освоения событий актер проходит тот же этап «ориентировки в ситуации», восприятия множественных факторов, эмоционально-чувственного мира персонажей, созданных авторской фантазией.  
В общении ориентировочное восприятие играет огромную роль. Психологи выделяют три взаимосвязанных аспекта ориентировки:  
1. ориентировка в пространственных условиях общения (взаимное положение общающихся в пространстве, включая расстояние между ними; положение тела говорящего; мимика и жестикуляция; направление взгляда и его изменение; наличие или отсутствие физического контакта между общающимися);  
2. ориентировка во временных условиях общения: наличие или отсутствие временного дефицита;  
3. ориентировка в узкопонимаемой социальной ситуации общения, то есть в актуальных социальных взаимоотношениях между общающимися.)  
Познавательно интересны для нас исследования пространственных условий общения. Особое внимание уделяется психологами «оптимальным зонам» для различных видов общения — интимного, личного, социального; существенно для процесса взаимодействия — сближаются его участники или отдаляются, подчеркивается связь между поведением и выражением эмоций — телодвижением, жестом, взглядом, создающим «негативный» или «позитивный» климаты разговора, а также влияние изменения позы — лицом к лицу или бок о бок — на лексику говорящего. В ориентировочной деятельности, мы видим, внеречевые факторы — мизансцена, физическое поведение, жест, мимика, взгляд — имеют первостепенное значение. Для актера увидеть за словами эти реальные образы поведения значит понять внутренние отношения и намерения героев.  
Конкретное видение ситуации трудно, но необходимо. Часто от точности мизансцены зависит и прочтение эпизода, и понимание отношений между героями, и нахождение основного события.  
Вот любопытный пример: Д. н. Журавлев много лет читает рассказ А. П. Чехова «О любви» и все время возвращается к тексту, уточняет подробности, внутренний смысл каждого эпизода. Чувство неудовлетворенности, так свойственное этому большому художнику, не покидает его. «Неточно, нечетко, неверно»,— говорит он себе.  
Павел Константинович Алехин, герой рассказа, встречает Анну Алексеевну в театре и опять испытывает «то же самое неотразимое, бьющее впечатление красоты и милых ласковых глаз и опять то же чувство близости».  
С тех пор как они увиделись впервые, прошло полгода, и все время, прошедшее в заботах об имении, Алехин помнил об этой женщине, «точно легкая тень ее лежала на моей душе». И вот теперь в театре они сидели рядом, потом ходили по фойе.  
«— Вы похудели,— сказала она.— Вы были больны?  
Да. У меня простужено плечо, и в дождливую погоду я дурно сплю.  
У вас вялый вид. Тогда, весной, когда вы приходили обедать, вы были моложе, бодрее. Вы тогда были воодушевлены и много говорили, были очень интересны, и, признаюсь, я даже увлеклась вами немножко. Почему-то часто в течение лета вы приходили мне на память, и сегодня, когда я собиралась в театр, мне показалось, что я вас увижу.  
И она засмеялась.  
— Но сегодня у вас вялый вид,— повторила она. — Это вас старит».  
Как понять, что произошло в этой краткой встрече, на людях, во время антракта?  
Д. Н. Журавлев читал сначала этот эпизод, как легкий, не очень внимательный светский разговор красивой и счастливой женщины со случайным знакомым. «Мне представлялось,— рассказывает Д. Н. Журавлев,— что она мельком, как-то сверху вниз взглянула на него, заметила, что он постарел и легко, походя, сказала ему об этом, спросив из вежливости, не был ли он болен. Потом, шутливо признавшись, что он ей вспоминался, засмеялась и вновь заметила, что он кажется теперь ей совсем не таким интересным человеком! Встреча эта проходная, она лишь восстанавливала знакомство». После многих концертов Д. Н. Журавлев почувствовал, что неверно увидел своих героев и потому не понял смысла их разговора.  
«Нет, они не стоят и не ходят, и она не равнодушна. Они сидят рядом, повернувшись друг к другу, не могут оторвать взгляда. Она вглядывается в его лицо, понимает, какое трудное время он прожил, и это больно ей, она хочет помочь, поддержать его, заставить снова почувствовать себя моложе, счастливей, сильней».  
И Алехин понимает вдруг, что Анна Алексеевна единственный на свете человек, которому не безразлична его жизнь, которая его понимает. Именно здесь, в этой мимолетной встрече завязалось их будущее, сложились их отношения, в которых потом всегда Анна Алексеевна будет думать о нем, помогать ему, а Павел Константинович жить ее делами, ее домом, ее заботами. Именно здесь, во время этого диалога возникла глубочайшая привязанность, в которой так и не хватило места для счастья.

Работая над содержанием, уходя от слов вглубь текста, исполнитель все время вновь приближается к тексту. Точнее говоря, вся работа над содержанием — это постоянное возвращение к словам автора. Что означает слово, как строится фраза, как связаны между собой абзацы, как отобраны слова, как употребляет автор метафоры, омонимы, эпитеты, как расставляются знаки препинания — все эти факторы являются подсказами для наиболее глубокого и точного овладения текстом.  
Очень важно в работе сохранять постоянно внимание к особенностям авторского повествования. Эти особенности проявляются уже в манере рассказывания, в отборе материала и оценке его.,  
W. С. Тургенев в «Записках охотника», начиная свой рассказ, как бы ненадолго задерживается для того, чтобы описать подробно людей и ситуацию, вводя в курс дела. «Представьте себе»,— говорит он читателю. И следует обстоятельный, подробный рассказ об облике человека («Однодворец Овсянников», «Хорь и Калиныч»), или описание летнего утра («Бежин луг», «Певцы»). Только после этого, уверенный, что читатель все представил и почувствовал так, как нужно, И. С. Тургенев начинает повествование о событии.;  
В прозе Л. Н. Толстого авторская позиция всегда очень настойчива и бескомпромиссна. Толстой всезнающ и всемогущ, исчерпывающе и многосторонне точен. Он активно направляет действие, держит читателя «в руках», в постоянном и напряженном внимании. Его суд суров и тверд, его отношение к событиям ясно и очень ярко выражено.  
В чеховской прозе нет, как правило, такого активного посыла к слушателю. Автор сдержан, мягок, не навязчив.  
«Было уже десять часов вечера, и над садом светила полная луна» («Невеста»). «На другой день к завтраку подавали очень вкусные пирожки, раков и бараньи котлеты» («О любви»), «В половине девятого утра выехали из города. Шоссе было сухо, прекрасное апрельское солнце сильно грело, но в канавах и в лесу лежал еще снег («На подводе»).  
Рассказ А. П. Чехова начинается будто бы с мало значащих фактов, но это лишь внешнее впечатление. Первое же предложение несет в себе внутренний конфликт, ОНО несопоставимо с дальнейшим ходом рассказа. По сути дела, начало, первый абзац— всегда уже событие.  
Надя в «Невесте», видя вечернюю красоту мира, страдает от бессмысленности и пустоты своей жизни; безмятежным завтраком начинается одно из самых горьких и глубоких повествований о любви; прекрасная весна, пришедшая так неожиданно и радостно на смену зиме, «злой, темной, длинной», не предвещает счастья учительнице Марье Власьевне из рассказа «На подводе».  
(Точное знание происходящего помогает почувствовать необходимость и единственность лексических средств автора, то есть максимально приблизиться к точному видению описываемой действительности. Этот процесс сродни той работе, которую писатель ведет в поисках образности и конкретности слова. Автор ищет и находит единственно нужные слова, отражающие его представление о событиях. Исполнитель приходит к этим словам, работая над содержанием. »  
Сравнения, эпитеты, метафоры, конкретизируя видения, становятся для исполнителя средствами, помогающими воплотить авторский замысел.  
«Да, уже прошло лето. Стоят ясные, теплые дни, но по утрам свежо, пастухи выходят уже в тулупах, а в нашем саду на астрах роса не высыхает в течение всего дня» (А. П. Чехов. «Моя жизнь»).  
Опустим на минуту упоминание о пастухах и тулупах. «Стоят ясные теплые дни, но по утрам свежо...». От этих слов рождается несколько элегичное, печально-чеховское созерцательное ощущение ранней осени. Общее представление о происходящем от «пастухов в тулупах» становится конкретным, остробытовым очень точным. Холодный режущий воздух, ранний морозец бодрит, заставляет быстрее двигаться, действовать, «... и становится хорошо на душе и так хочется жить!» Но во фразе есть еще одна деталь: «а в нашем саду на астрах роса не высыхает в течение всего дня». Осенний цветок, холодный и яркий, влажный сад, остывшая трава... И уже ни с чем не спутаешь этот день осени. Он всегда будет с тобой, каждый раз по-новому заражая точностью, искренностью, подлинностью, остротой ощущения жизни и счастья.  
Деталь всегда важна для Л. Н. Толстого, важна настолько, что каждому читателю становится близка и знакома: чуть косящие темные глаза Катюши Масловой, длинная шея и по-детски худенькие плечи Наташи Ростовой, грузная фигура Пьера Безухова, коротковатая, полная верхняя губка княгини, тяжелая походка княжны Марьи. Но деталь вызывает не только ощущение реальности, подлинности толстовских героев. Она подчеркивает значение событий, заостряет их, заставляет особенно ярко увидеть и воплотить содержание. Вот, к примеру, сцена Долохова и Николая Ростова. Идет большая игра. Ростов проиграл уже восемьсот рублей, но Долохов вызывает его удвоить ставку. Ростов поставил семерку червей и «с замиранием сердца ожидая семерки, стал смотреть на руки Долохова, державшего колоду». Для Николая страшен не только проигрыш, «но и необходимость изменения данному слову». Долохов медлит метать, Ростов ждет. «Он с замиранием сердца смотрел на руки Долохова и думал: «Ну, скорей, дай мне эту карту, и я беру фуражку, уезжаю домой ужинать с Денисовым, Наташей, Соней, и уже верно никогда в руках моих не будет карты». Счастливая жизнь, родные, друзья, нависшее над ним несчастье — все проносится в сознании Николая. «Это не могло быть, но он все-таки ожидал с замиранием движения рук Долохова».  
Трижды повторяет Толстой в кратком эпизоде эту фразу. «Ростов ожидал с замиранием сердца движения рук Долохова». И с каждым разом нарастает внутреннее напряжение сцены. Руки Долохова решают судьбу Ростова, они как будто начинают жить своей жизнью. «Ширококостые, красноватые руки эти с волосами, видневшимися из-под рубашки, положили колоду карт, взялись за подаваемый стакан и трубку».  
Несчастье свершилось. Ростов проиграл больше, чем мог заплатить, он понимает, что отыграться невозможно, но продолжает игру. И вновь возвращается Николай Ростов к рукам Долохова: «одно мучительное впечатление не оставляло его: эти ширококостые, красноватые руки с волосами, видневшимися из-под рубашки, эти руки, которые он любил и ненавидел, держали его в своей власти».  
Долг дошел до рокового числа сорока трех тысяч, намеченного Долоховым, вот последняя талия, «Долохов серьезно стал метать». И снова все происходящее воспринимает Ростов через руки Долохова. «О как ненавидел Ростов в эту минуту эти руки, красноватые, с короткими пальцами и с волосами, видневшимися из-под рубашки, имевшие его в своей власти...»  
Через всю несчастную игру-дуэль, в которой Долохов рассчитывается с Николаем Ростовым за отказ Сони, семь раз проходят долоховские ширококостые красноватые руки. Они возникают, когда Ростов ждет с замиранием сердца решающей талии, когда вынужден играть дальше, когда в отчаянии думает о непоправимом проигрыше, когда понимает, что счастливая безмятежная жизнь кончается, когда бросает карту в последний раз. Руки концентрируют в себе накал, трагический отсвет события. Вся жестокость жизни, все то, что означает для Ростова рубеж между юностью и зрелостью, слилось с образом этих ширококостых, красноватых, с короткими пальцами рук.  
Присвоение текста, сближение с героями и авторской действительностью идет постепенно. Мир событий и образов наконец начинает принадлежать исполнителю, он рассказывает о том, что так хорошо и точно знает, и тогда слушатель становится взволнованным, искренним и счастливым его собеседником.

В методике обучения речи творческая работа над словами играет особо важную роль еще и в связи с особенностями речи в эмоциональном состоянии.  
Новейшие исследования показывают, что по мере возрастания эмоционального напряжения меняются качественные характеристики речи. Изменения происходят во всех звеньях речевой цепи — на смысловом, логико-грамматическом и моторном уровне.  
Речевые сообщения становятся бедными, активно возрастает роль и разнообразие внеречевых характеристик. И в условиях сцены, несмотря на стабильность текста, данного автором, выразительная сила речи нарастает за счет высокой эмоциональности, и все качества выразительности, проявляясь в условиях творческой работы, раскрывают потенциальные речевые возможности исполнителя. Создаются органичные условия развития интонационного богатства речи.  
При большом нарастании эмоционального напряжения в речи наступает рассогласование между смысловым и моторным звеньями, нарушается контроль за организацией речеобразования, появляются ошибки в произношении, изменения в тонусах мышц, участвующих в голосообразовании, в артикуляционных движениях, разброс в гласных.  
Выработать высокую надежность владения техникой сценической речи возможно лишь в процессе творчества, в условиях органичного актерского поведения в обстоятельствах роли и образа. Эти факторы обусловливают необходимость творческой работы над текстом и делают обязательным участие педагога по речи в занятиях по мастерству актера.  
Работа над ролью служит задачам воспитания внутренней актерской техники, и задачи чисто речевые отходят на задний план.  
Специальное внимание к технике речи и голоса поначалу часто мешает организации подлинной правды проживания. Чистота и выработанность речи должна прийти органично, от живого процесса работы над ролью. Здесь вмешательство педагога по речи должно быть крайне осторожным, умелым и носить косвенный характер.  
Педагоги по мастерству актера по-разному понимают меру участия педагога по речи в работе над отрывками. Одни считают, что о речи надо заботиться с самого начала, другие — только после того, как разработан текст, найдены основные внутренние ходы, определены задачи, то есть где-то в середине работы, когда исполнители более уверены в действенной линии роли и уже освоили содержание. На этом этапе педагог, внимательно наблюдая за процессом работы над ролью, может помочь и в поисках выразительных средств и в отборе речевых приспособлений.  
Тем не менее школа мастерства актера становится и школой сценического слова благодаря пристальному вниманию мастеров и педагога по сценической речи.  
В Школе-студии МХАТ методика работы над речью в роли тесно связана с принципами обучения мастерству актера. В основе сложившейся методики лежит понимание речи на сцене как органического процесса общения.  
Как уже говорилось, методика преподавания мастерства актера на первом курсе определяет принципы подхода к речеголосовому тренингу и первоначальным занятиям по слову.  
Последовательное и целенаправленное участие педагога по сценической речи в занятиях по мастерству актера связано с началом работы над драматургическим материалом, то есть со вторым курсом.  
Программа второго курса по мастерству актера, как и по сценической речи — важнейшая проверка результативности обучения и на этапе овладения навыком в упражнениях и на этапе автоматизации умений и навыков. Научиться действовать в обстоятельствах, предлагаемых автором,— главная задача второго года обучения.  
На втором курсе органический процесс взаимодействия воспитывается в условиях работы над авторским текстом. Короткие отрывки, в которых действенная линия ярко прочерчена, а образы типичны и содержательны, выбираются из пьес высокого художественного уровня, где сам материал помогает созданию правды поведения, мысли, чувства. Активные столкновения, глубоко мотивированная автором логика действия и взаимоотношений, чувств и задач — все это фундамент для овладения органикой поведения и в первую очередь словесного взаимодействия. Сущность работы над ролью пока еще ограничивается задачей «я в предлагаемых обстоятельствах». Однако, проводя логику поведения героя, предложенную драматургом, студент обогащает себя мыслями, оценками, опытом своего героя, постигает глубину содержания, сложность и многогранность человеческих отношений. Эта обогащенность создает основу для более интенсивной и содержательной внутренней жизни, для широких размышлении и обобщений, возбуждает фантазию будущего актера, видение и понимание жизни.  
В драматургии глубокой и талантливой «я в предлагаемых обстоятельствах» проявляется не проси» как «я в жизни». Внутренний мир действия и темперамент учеников могут проявляться в более интенсивном, более сложном качестве, нежели в обыденной жизни.  
Происходит огромная психофизическая мобилизация потенциальных возможностей личности, творческий процесс активно воздействует на формирование и развитие интеллектуальной и духовной жизни, помогает познать самого себя, и в то же время органический действенный процесс сливается с процессом овладения словом. В работе над ролью ясно видно и то, насколько успешно студент может переносить свои знания и умения в актерское мастерство, и то, на какие именно речевые качества нужно обратить первостепенное внимание в работе.  
Путь к живому процессу в роли для многих отличается «попаданием», совпадением качеств героя с индивидуальными личными возможностями исполнителя. Вот несколько примеров из нашей педагогической практики. Студентка К. пришла в Школу-студию с сильным сибирским говором, резким голосом с носовым призвуком. У нее вульгарная речевая манера с растянутыми гласными, резкими перепадами звука на каждом слове. Роль Лели в «Фабричной девчонке» А. Володина ей близка и понятна. В этом материале мастерам было удобно выправлять «вывихи поведения», искать и находить органику, учить живому подлинному восприятию. Для исправления же речи студентки такой материал неудобен, так как его стилистический и образный строй соответствует ее индивидуальной речевой манере. Поэтому внимание педагога по слову в роли было сосредоточено на технических качествах речи — чистоте дикции, верном звучании голоса, а в работе над текстом в сценической речи главным было воспитание интеллигентной речи, борьба с интонационным просторечием и резкостью голоса, преодолением говора.  
Полезным было выбрать для этой студентки стихи А. Ахматовой из цикла «Ветер войны». Высокогуманная поэзия прекрасна по форме и глубоко содержательна. Размер стихов и их ритм, стройность, внутренний темперамент, мужественность, глубина мысли поведут за собой студентку, помогут ей найти благородство, пластичность, точность речи.  
У студентки Н. хорошие данные лирической героини. Однако в роли Веры в «Обрыве» Н. Гончарова ей мешает слабый, невыразительный голос, вялая артикуляция, мелкая, нечеткая речь. Главное внимание будем уделять голосу, чтобы через настойчивую организацию звучания подойти к хорошей артикуляции и дикции. В самом материале роли, в педагогическом ее решении необходимо находить «манки» для освоения необходимых качеств речи.  
Во втором полугодии по сценической речи нужно дать текстовой материал, требующий звучности, смелости, яркости речи. Может быть, что будут стихи, например отрывки из «Ленинградского дневника» О. Берггольц.  
На младших курсах в работе над речью на занятиях по мастерству актера ставятся простейшие задачи, как правило, не выходящие за пределы отбора нужных для роли технических средств.  
На старших курсах эти задачи усложняются, серьезнее и содержательнее становится понимание речи как ведущего смыслового и выразительного средства в создании роли-образа; «в отличие от второго курса, где требовалось умение органично действовать от своего лица в условиях жизни пьесы, главная задача третьего курса — научиться действовать в образе» (41, 300).  
Органический творческий процесс по-прежнему и основополагающе является методическим принципом школы. Студенты овладевают системой работы над ролью, учатся действовать на сцене в образе, ищут подступы к характеру, к авторской речи, изучают ее стилистику, ее выразительные средства. Все проблемы воплощения становятся актуальными, все вопросы речи приобретают особую остроту уже не только в плане чистой технологии, но и в применении к творческому использованию и раскрытию индивидуальных речевых данных будущего артиста.  
Как правило, студент работает над двумя различными ролями. Одна из ролей углубляет и развивает его индивидуальные качества. Другая, данная «на сопротивление», полезна для преодоления недостатков, развития диапазона, раскрытия потенциальных возможностей будущего артиста.  
На первых же репетициях становятся очевидными задачи работы по речи в каждом отдельном случае.  
В роли Сони в «Дяде Ване» А. П. Чехова студентке с тяжелыми речевыми дефектами необходимо прежде всего вплотную заняться работой над дикцией, выверяя после каждой репетиции все нечетко произнесенные звуки, вновь и вновь оттренировывать трудные звукосочетания. Можно смело рассчитывать, что при такой работе навык верного произнесения будет к концу семестра в данной роли достаточно прочным.  
Студент, получивший роль Кузьмы в пьесе В. Распутина «Деньги для Марии», должен при помощи педагога выделить стилистические, орфоэпические, интонационные элементы сибирского говора, которые ему пригодятся в создании необходимой речевой характеристики, и повседневно искать приспособления для органического овладения несвойственной ему манерой речи.  
В эмоциональном, ярком, очень «громком» решении сцены из «Братьев Карамазовых» Ф. Достоевского с первых занятий надо тренировать силу звука. При недостаточном владении техникой крика, при голосовой усталости, сипоте необходимо на уроках речи и перед репетицией делать упражнения «на крик» на близких словосочетаниях и в аналогичных мизансценических и речевых ситуациях.  
Студентка с сильным южным говором получила роль Ольги из «Трех сестер» Чехова. Ей пришлось много думать, искать, чтобы почувствовать внутреннюю силу и сдержанность Ольги, ее постоянную строгую собранность, ее стремление не выдать своих чувств, не допустить открытого конфликта. Для этой роли нужно было освоить несколько речевых приспособлений:  
уметь держать «монотон», слитность речевого такта, почувствовать одноударность, цельность фразы; добиться плавности, ритмичности произношения; говорить на собранном, ярком, легком звуке; почувствовать, что и громкое звучание не должно быть открытым, вульгарным; «подобрать» все свистящие, чтобы речь не была «злой» и простоватой; тщательно следить за преодолением говора.  
Конкретность технических задач в работе над ролью и их творческое осмысление помогает освобождаться от говора, найти в речи интеллигентный, верный, хороший рисунок.  
Студент А. страдает тяжелой скороговоркой, у него сильный южный говор, дзяканье. Голос большого диапазона и красивого тембра, прекрасно звучит в упражнениях, но в жизни А. пользуется только верхними нотами.  
Встреча с ролью Макбета дала ему почувствовать и объем своего голоса и органичность его звучания в роли, испытать радость насыщенной, весомой речи. Обстоятельства роли, выстроенные режиссером отношения, ритм, сцены, размер стиха помогли найти нужный характер речи, а это в свою очередь обогатило актера внутренне, помогло верному проживанию линии поведения. На занятиях по сценической речи студенту A. оказалась крайне полезной работа в сцене наводнения из «Медного всадника» А. Пушкина, в решении которой главной задачей было рассказать о неотвратимой могучей силе стихии, медленно надвигающейся на город, о жизни, равнодушной к судьбам людей.  
У студента В. скороговорка, неразборчивость речи, «каша» во рту, боязнь громкого и насыщенного звучания. Привычка говорить тихо и невнятно рождает у В. ощущение, что полнозвучная объемность голоса делает речь неорганичной, неживой. На втором курсе с В. в роли Гриньки Малюгина в рассказе B. Шукшина пришлось в основном работать над четкостью и звучностью речи. Бытовая характерность, простоватость, присущая В. в жизни, вполне подходила к задачам роли. Большие и разнообразные внутренние возможности студента позволили в работе над литературным текстом взять философскую лирику А. Пушкина с целью выработать навык крупной, полнозвучной интеллигентной речи.  
На третьем курсе роль Алена в «Трамвае желания» Т. Уильямса потребовала очень большой работы над словом. Сцена объяснения с Бланш решалась педагогом А. И. Степановой как сцена большого драматического напряжения. Бланш и Ален возвращаются с прогулки. Объяснение, которого ждали оба, не состоялось. Ален не решился поговорить с Бланш. Исполнители грустны, почти беззвучно говорят первые реплики. Уныло, между прочим, рассказывает Ален о болезни матери, что-то неразборчиво цедит разочарованная Бланш. Тихое, вялое начало сцены — результат неверных взаимоотношений, неверного самочувствия.  
В сцене происходит совсем иное — крушение последних надежд, подлинная катастрофа. Желание быть вместе настолько сильно, что Бланш и Ален не могут расстаться, оторваться друг от друга. Они еще полны надежд все изменить, отстоять свое счастье. Их внимание друг к другу обострено до крайности, вялой разочарованной «тихости» нет и в помине.  
Бланш пытается быть веселой и, пряча за подчеркнутой свободной уверенностью свой страх перед одиночеством и неудачей, быстро движется по комнате, берет в руки то стаканы, то бутылку, то часы, нервно разглаживает скатерть.  
Ален верит Бланш, делится с ней самым сокровенным; просто, очень твердо говорит: «Она (мать) не должна думать, что я останусь один». Бланш понимает, как нужна Алену, и тогда рассказывает о своем одиночестве и своей невосполнимой потере — не для того, чтобы дождаться сочувствия, жалости или еще раз пострадать самой. Она становится вдруг очень спокойной, серьезной; не рисуясь, ничего не изображая, раскрывает она перед этим надежным и очень обыкновенным человеком свое горе. Ален потрясен рассказом Бланш, и весомые, искренние, глубокие слова рождаются от значительности происходящего, от правды внутренней жизни.  
Задачи у актеров большие, оценки крупные, и слова становятся крупнее и полновеснее.  
В общем объеме работы особое внимание педагог по речи уделяет водевилям, где очевидна необходимость специальной тренировки речи при переходе с вокального звука на речевой, в движении и танце, в сложной специальной мизансцене. Подготовка к такого рода работе ведется еще в период отработки речеголосовых упражнений в сложных физических положениях.  
Так же ответствен и период включения в работу, предстоящую студентам во время творческой практики в театре, если известно, что речеголосовые нагрузки могут быть особенно велики.  
Так, студенты Школы-студии МХАТ играют большую сцену в «Галилее» Б. Брехта. Они — народ, подхвативший революционные идеи Галилея, распевающим антипапские песни на площадях города, кричащий о своих правах.  
Студенты работают радостно, заразительно, смело. Но, недостаточно владея еще голосом и речью, они не могут кричать, петь в постоянном движении И В ВОЛНОЙ мере ощущают, как губительно сказывается плохая технология па живом процессе, как невозможно выдержать большое голосовое напряжение каждого спектакля без специальной подготовки, как мешает выразить темпераментную и яркую внутреннюю жизнь отсутствие яркого и богатого голоса. Именно теперь работа над техникой становится творчески осмысленной и органически необходимой будущему актеру.  
Третий курс становится этапным в формировании навыков сценической речи. Уровень подготовленности по всем разделам предмета — дыханию, голосу, дикции, орфоэпии, логике — становится очевидным.  
Третий курс — активный процесс работы актера над собой в роли. Выбор материала «на преодоление» индивидуальных недостатков, ролей, способствующих творческому росту, раскрытию актерских возможностей. Однако нередко педагоги по мастерству актера не учитывают того, как скажется выбранный материал и, главное, режиссерское решение на речи исполнителей.  
Так, студент с очень плохой речью получает роль Кулыгина в «Трех сестрах». Он «подгоняет» роль под свои привычные приспособления. Он ограничен и правдив. И режиссерские подсказы еще более усложняют речевые задачи. Невысокого роста, суетливый, близорукий Кулыгин растерянно оглядывается, тревожно всматривается в Машу, нервно снимает и надевает очки. Он все время торопится, не находит себе места, убегает, вновь осторожно заглядывает в дверь. В его торопливой, неразборчивой нервной речи нет ничего от учителя латыни, всю жизнь читающего нравоучения и производившие такое впечатление на Машу. Очевидно, эта трактовка ближе возможностям студента, безболезненнее и проще подводит его к органике, к живому процессу, но верно ли так приспосабливать к себе автора? С точки зрения задач речевого обучения будущего актера этот путь, безусловно, вреден.  
Студентка Р. на младших курсах успешно исправляла сильный южный говор, внимательно следила за произношением и в работе и в быту. Несмотря на трудную речь и плохой слух студентки хорошие результаты были налицо.  
Но на третьем курсе студентка перестала повседневно работать над собой, и недостатки «вернулись». Непрочный навык разрушался и под влиянием того, что на занятиях по мастерству актера на говор не обращалось внимания (в характерных ролях, ей порученных, говор «не мешал»). В итоге студентка за четыре года не выработала профессиональных навыков владения речью.  
Бывает иногда и так, что один и тот же студент в разных ролях у разных педагогов говорит неодинаково.  
Студент С. в «Тенях» М. Салтыкова-Щедрина в поисках простоты и подлинности весь текст проговаривает монотонно и невыразительно, как будто тихо декламирует. Очень много логических ошибок, непонятных мыслей, не раскрыты подтексты. Из эпизода в эпизод он делает одно и то же: объясняет слова, «вообще» возмущаясь и радуясь.  
В «Фальшивой монете» М. Горького другой педагог по мастерству актера сумел добиться от студента речи действенной и точной, выразительной и живой. Целый ряд обстоятельств сыграли здесь роль. Прежде всего режиссером точно выстроена линия действия, конкретизированы задачи, прочерчены линии взаимодействия.  
Но важно и другое. Острохарактерный актер, с ярким чувством формы, он не мог действовать в роли вне образа, вне верной, органичной, внутри охваченной характерности, сказывающейся не только на речи, но и на всем его поведении.  
Работа над спектаклем на четвертом выпускном курсе концентрирует все задачи воспитания сценической речи актера наиболее широко и полно — от дыхания, голоса, дикции, орфоэпии, логики до вопросов создания речевого образа и нахождения авторского стиля.  
Все формы работы над словом, связанные с техникой произнесения и звучания, логикой, выразительностью и характерностью речи, являются, в сущности, теми элементами, которые необходимы для создания стилистического единства спектакля. Поэтому участие педагога по сценической речи небходимо на всех этапах подготовки дипломного спектакля. В современной школе обучения мастерству актера на первый план выступает проблема активного, целенаправленного действия, живых связей между партнерами, органичного, мотивированного, осмысленного поведения.  
На этом фундаменте формируется и органично вырастает целенаправленная, образная, содержательная речь.  
За хорошей речью в спектакле всегда стоит хорошая ре-жиссерско-педагогическая работа, подлинный, верно схваченный органический процесс, в котором прочерчены последовательная линия поведения, найдены живые, точные оценки, раскрыто содержание в интересном и образном режиссерском решении.  
Много лет назад Вл. И. Немирович-Данченко говорил молодым актерам во время репетиций «Трех сестер»: «... как ходит, как сидит, чем живет? Схватить глубокую сущность образа. Раз это схвачено, тогда остается очень хорошо, с отличной дикцией, с великолепными ударениями произносить слова». Этому же учат своих теперешних учеников старейшие мастера МХАТ.  
В методике обучения на четвертом курсе есть один, очень значительный этап. На четвертом курсе становится возможным в большинстве случаев контролировать речь непосредственно в процессе репетиций — то, что невозможно На втором курсе. Способность к многообъектному вниманию настолько укрепляется, что речевые, технологические подсказки не нарушают хода работы, не останавливают актера. Так же как его не выбивают, например, напоминания о мизансцене.  
На четвертом курсе у студентов формируется вполне профессиональное понимание проблем речи на сцепе и профессиональный интерес к средствам воплощения. Этот этап отнюдь не простое продолжение обучения, а новое его качество.  
Вообще надо отметить, что вопрос о потребности овладения искусством речи и путях ее формирования у студентов, к сожалению, не рассматривается в методике обучения, в то время как является наиважнейшим. В этой связи представляется необходимым обратить в конце обучения сугубое внимание на вопросы техники, логики, выразительности, на теорию предмета и вновь вернуться к насыщенному, интенсивному, осмысленному речеголосовому тренингу, подкрепленному всем опытом четырех лет актерской школы.  
На основе многолетних наблюдений вполне возможно проследить некоторые общие закономерности и сделать вывод о типичных для обучения сценической речи процессах.  
По степени овладения речью студентов можно разделить на три группы.  
Первая группа. К концу третьего курса вполне профессионально владеет словом. Этому предшествует ответственная и творческая работа на протяжении всех трех лет учебы. При наличии хорошего речевого слуха дикционный и орфоэпический навык легко автоматизируется, формируется профессиональное чутье к речи. Студентов этой группы отличает любовь к слову, умение работать самостоятельно. Как правило, эти студенты много и с удовольствием читают, хорошо владеют поэтической формой.  
Студентка Т. При приеме зафиксировано: «Трудный рот, неверный прикус, свистящие и шипящие, двугубное «в-ф». Голос слабый, быстро устает. Дыхание верхушечное и короткое». В течение трех лет работала много и с полной отдачей, с пониманием важности стоящих перед ней речевых задач. Считала для себя воспитание хорошей речи путем к актерскому совершенствованию. На четвертом курсе голос звучит легко, звонко, не устает, речь четкая, выразительная, живая. Помня о своих дикционных недостатках, всегда перед репетицией или показом делает нужные упражнения. В разборе текста роли отмечает предстоящие речевые трудности. Всегда специально задумывается о стилистических особенностях роли, которую предстоит сыграть, ищет речевые характеристики.  
Студентка К. При приеме отмечен очень сильный говор, вульгарная манера речи, плохие свистящие звуки. На четвертом курсе говор исправлен окончательно, свистящие звучат верно, речь выразительная, четкая, интеллигентная.  
Вторая группа. Студенты этой группы не могут перенести верные речеголосовые навыки из упражнений в живую речь. И причина этого достаточно серьезная. Индивидуальная речевая манера такого студента в высшей степени несценична. Голос незвучный, речь неразборчива, звуки и даже слоги небрежно проглатываются. На репетициях плохая (естественная для такого студента) речь помогает «не врать», быть подлинным, простым, органичным. Постепенно формула «плохая речь, но живое поведение» становится непреодолимым психологическим барьером.  
В подобных случаях решающую роль в исправлении сценической речи играет выбор материала «на преодоление», нахождение «помогающих» актерских приспособлении, и главное — позиция режиссера, работающего с данным исполнителем. Единая точка зрения педагогов по мастерству и по сценической речи может выправить положение, преодолеть разрыв, возникающий между качеством произнесения на специальных занятиях и в работе над ролью.  
На занятиях по сценической речи задача ставится, если можно так выразиться, речевая. Доминантой речевого действия становится само произношение. И в работе над текстом по сценической речи подбирается специальный материал, который может стимулировать хорошую речь опосредованно, через постановку вспомогательных творческих задач. Стилистика, образный строй, авторская позиция, характеры героев, ритмы таких, например, произведений, как рассказы Н. Лескова «Чертогон», М. Горького «Как поймали Семагу», А. Толстого «Русский характер», помогут органично и естественно преодолевать недостатки речи в процессе словесного действия. Совершенно очевидно, что и на сцене такие студенты смогут хорошо разговаривать только при условии верной и глубокой работы над содержанием роли, отталкиваясь от особенностей характера героя и его действенных задач, от яркости и содержательности видений, интенсивности внутренней жизни, глубоко проработанного подтекста. Об этом в свое время говорил К. С. Станиславский: «Правильная линия творчества... одна способна вызвать на сцене правильную человеческую речь» (72, III, 441). Таким студентам особенно важен материал «на сопротивление», роли, возбуждающие внутреннюю активность, имеющие яркую, автором предопределенную, стилистическую окраску.  
Третья группа. Это студенты, у которых исправление недостатков и дефектов речи — процесс длительный и часто болезненный.  
Однако на четвертом курсе, в работе над сложной большой ролью такие студенты начинают ощущать потребность в хорошей речи, как правило, в связи с конкретным осознанием своих профессиональных интересов и возможности.  
У таких студентов на четвертом курсе начинается как бы вторичное освоение учебно-тренировочного материала первого курса, освоения сознательного, творчески обогащенного актерским опытом. В театр эти студенты придут, вполне осознав свои задачи и в первые же годы работы смогут закрепить необходимые навыки в области речи.  
Театральная школа, профессиональная работа в театре, внимание и любовь к слову в повседневной жизни — все эти факторы формируют речь актера, ее выразительные нормативные и содержательные качества.

Современная речь на сцене — это малоизученный пласт театрального искусства, область, которая включает широкий круг вопросов, творческих и технических.  
Критериями речи на сцене и методики работы над речью является практика театра, которая формируется и развивается под влиянием сегодняшней действительности.  
Аппарат воплощения актера всегда должен быть подготовлен к осуществлению конкретных творческих задач. Иначе говоря, все требования к слову на сцене необходимо в практике обучения переводить на язык технологии, внутренней и внешней актерской техники.  
Школа в искусстве всегда обозначена единством художественного мышления и профессиональной техники, активно воздействующих на методы воспитания и обучения. Так, искусство классицизма предопределило требования к красоте и правильности речи, искусство реалистическое потребовало от речи актера достоверности, искусство переживания выдвинуло на первый план органику рождения слова, его действенный смысл, спонтанность сценической речи.  
Современная речь на сцене с ее высокой степенью разговорности, с артикуляционной нейтральностью, отсутствием подчеркнутой внешней характерности, слитностью слова с психофизическим действием, требует совершенной и тонкой техники, подчиненной органическому действию на сцене. Принципиально важны, незабываемы и неотменяемы традиционные качества сценического слова русского театра, необходимость которых лаконично определена К. С. Станиславским: «К чему тонкости переживания, если их будет выражать плохая речь».  
Голос звучный и полетный, свободно управляемый, легкая и чистая дикция, свободное владение дыханием, интонационная точность и богатство русской мелодики, орфоэпическая культура — неотъемлемые качества профессии актера, тем более нуждающиеся в постоянном внимание и заботе, чем чаще о них забывают в театре.  
Но нельзя не видеть, что живая современная сценическая речь требует пересмотра некоторых сложившихся методологических принципов работы над словом, системы постановки голоса и речи.  
Методика работы над голосом, дыханием, дикцией нуждается в постоянной проверке, обновлении, развитии в соответствии с достижениями режиссерской и актерской практики, на основе изучения современных научных представления в области психологии, фониатрии, физиологии, ЛИНГВИСТИКИ, Особое внимание должно быть уделено углублению наших представлений о речи как деятельности и совершенствованию методов работы над словом.  
Внутренняя актерская техника, метод воспитания профессионального мастерства, разработанные К. С. Станиславским и Вл. И. Немировичем-Данченко, являются той необходимой школой, на основе которой организуется, оттачивается, воспитывается сценическая речь, и, наоборот, многие аспекты техники сценической речи становятся ключом к овладению внутренней актерской техникой.  
За последние годы усилиями работников театра и театральной педагогики преодолены многие трудности в воспитании сценической речи. То новое в системе и в методах работы, что развивает классическую педагогику в области сценической речи, должно стать достоянием советского театра и способствовать укреплению и развитию профессиональной культуры актера.  
Наиболее важным представляется нам следующее обстоятельство. Педагоги по сценической речи в театральной школе и консультанты по речи в театре должны глубоко понимать сущность процесса обучения мастерству, сущность режиссерской работы в спектакле. В то же время и режиссеры должны хорошо знать современную методику воспитания сценической речи, важнейшей области, которая непосредственно смыкается с вопросами профессионального мастерства актера.  
Театр сегодня заинтересован в самом пристальном внимании к вопросам мастерства и техники владения словом еще и потому, что призван активно участвовать в развитии речевой культуры советского общества. В этой почетной и ответственной работе должен быть использован весь огромный запас знаний, накопленный советским театром и театральной педагогикой.

1. Ленин В. И. Экономическое содержание народничества и критика его в книге г. Струве.— Поли, собр. соч., т. 1.  
2. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 г.— Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений.  
3. Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка. М., Изд-во МГУ, 1956.  
4. Аксаков С. Т. Я. М. Шушерин и современные ему театральные знаменитости.— Собр. соч., т. 2. М., «Правда», 1966.  
Антонов С. П. Я читаю рассказ. М., «Мол. гвардия», 1973. Арго А. М. Звучит слово... Очерки и воспоминания. Изд. 2-е. М., «Дет.лит.», 1968.  
7. Артемов В. А. Метод структурно-функционального изучения речевой интонации. М., 1974.  
8. Архив Музея МХАТ СССР им. М. Горького.  
9. Баллы Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. Изд. 3-е. Пер. с франц. М., «Иностр. лит.», 1955.  
10. Белинский В. Г. Гамлет. Драма Шекспира. Мочалов в роли Гамлета.—Полн. собр. соч., т. 2. М., Изд-во АН СССР, 1955.  
11. Белинский В. Г. И мое мнение об игре Каратыгина.— Поли. собр. соч., т. 1. М., Изд-во АН СССР, 1955.  
12. Белинский В. Г. Разделение поэзии на роды и виды.— Поли. собр. соч. т. 5, 1955.  
13. Бирман С. Г. Путь актрисы. Изд. 2-е. М., ВТО, 1962.  
14. Брызгинова Е. И. Практическая фонетика и интонация русского языка.М„ Изд-во МГУ, 1963.  
15. Будагов Р. А. Человек и его язык. Изд. 2-е, расширенное. М., Изд-во МГУ. 1976.  
16. Бирлаков И. Школа театрального искусства. М., 1886.  
17. Вербовая И. П., Головина О. М., Урнова В. В. Искусство речи. М., «Сов. Россия», 1964.  
18. Виноградов В. В Понятие синтагмы в синтаксисе современного русского языка.— В кн.: Вопросы синтаксиса современного русского языка. М., Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР. 1950.  
19. Виноградов В. В. Проблема авторства и теория стилей. М., «Худож. лит.», 1961.  
20. Волконский С. О читке. Актер, критика, школа.— «Рус. мысль». М., 1914, № 3.  
21. Выготский Л. С. Психология искусства. М., «Искусство». 1968.  
22. Гоголь и театр. М.— Л., «Искусство», 1952.  
23. Гончаров А А. Поиски выразительности в спектакле. М., ВТО, 1964.  
24. Гончаров И. А. Мильон терзаний.— Собр. соч., т. 8. М., 1955.  
25. Горчаков Н. М. Режиссерские уроки К. С. Станиславского. М., «Искусство», 1952.  
26. Гудовичев В. Н. Театрально-драматическое образование в России в первой трети XIX в. Дис. на соиск. учен, степени канд. искусствоведения. М., 1968.  
27. Добролюбов Н. А. Что такое обломопмшпа. Собр, СОЧ., т. 4. М.—Л., Гослитиздат, 1962.  
28. Долинов А. Искусство декламации. Пг, 1918.  
29. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М, «Музыка». 1968.  
30. Драматический альбом для любителей театра и музыки М. изд. М. Писарева и А. Верстовского, 1826.  
31. Жихарев С. П. Записки современника М Л, II |Д но ЛИ СССР, 1955.  
32. Запорожец Т. И. Логика сценической речи. М., «Просвещение», 1974.  
33. Ильин Н. Театральное поприще Г. Помаранцева «Альфион», 1815. М., изд. тип. ун-та, февр.  
34. Каратыгин П. А. Записки. Л., «Искусство», 1970  
35. Каратыгина А. М. Воспоминания,—«Рус. нести», 1891, апр  
36. Кнебель М. О. Вся ЖИЗНЬ Изд. 3-е, тир. М, НТО. 1967,  
37. Кнебель М. О. Слово в творчестве актёра, М., ВТО, 1970.  
38. Кнебель М. О., Лурия А. Р. Пути и средства кодирования смысла.—«Вопр. психологии», 1971, № 4.  
39. Кони Ф. А. Ивам Афанасьевич Дмитревский, славнейший русский актер.— В кн.: Пантеон русского и всех европейских театров. Кп. 3. Ч. 1. Спб., 1840.  
40. Кони Ф. А. Николай Осипович Дюр, императорский российский придворный актер.— В кн.: Репертуар русского театра, т. 2, кн. 7. Спб., 1839.  
41. Кристи Г. В. Воспитание актера школы Станиславского. М., «Искусство», 1968.  
42. Леонов Л. М. Беседы с участниками спектакля «Золотая карета».— В кн.: Вопросы театра. М., ВТО, 1973.  
43. Леонтьев А. Н. Введение к книге Л. С. Выготского «Психология искусства». М., «Искусство», 1968.  
44. Леонтьев А. А. Психология речевого общения. Дис. на соиск. учен, степени д-ра психол. наук. М., 1974.  
45. Марков П. А. О театре. В 4-х т. М., «Искусство», 1974—1977.  
46. Матанов Б. А. Игра как средство воспитания сценической речи. Дис. на соиск. учен, степени канд. искусствоведения. Л., 1971.  
47. Мочалов П. С. Заметки о театре, письма, стихи, пьесы. М., «Искусство», 1953.  
48. Муравьев Б. Л. Воспитание речевого дыхания актера. Дис. на соиск. учен, степени канд. искусствоведения. Л., 1972.  
49. Нейгаиз Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники.— Избр. статьи. Письма к родителям. М., «Сов. композитор», 1975.  
50. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М., «Музыка», 1961.  
51. Немирович-Данченко ведет репетицию. М., «Искусство», 1965.  
52. Немирович-Данченко о творчестве актера (сост. ред., авт. вступит. статьи В. Я. Виленкин). М., «Искусство», 1973.  
53. Немирович-Данченко Вл. И. Театральное наследие, т. 1. М., «Искусство», 1952.  
54. Носенко Э. А. Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности. Днепропетровск, Изд-во Днепропетровского ун-та, 1975.  
55. Общая психология. Под ред. А. В. Петровского. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., «Просвещение», 1976.  
56. Озеровский Ю. Э. Наше драматическое образование. Спб.. 1900.  
57. Осокин В. В. Логическое ударение. Томск, изд. Томского ун-та, 1968.  
58. Островский А. Н. О театре. Записки, речи и письма. Общая ред. и вступит, статья Т. И. Владыкина. М.—П.. «Искусство», 1947.  
59. Паустовский К. Золотая роза,— Собр. соч., т. 3. М., 1968.  
60. Пашенная В. Н. Искусство актрисы. М.. ВТО, 1956  
61. Плетнев И. А. Биография И. А. Крылова.— Крылов И. Собр. соч., т. 1. Спб., 1847.  
62. Полевой Н А. Мои воспомияянич о русском театре.— В кн.: Репертуар русского театра, т. 1, кн. 2. Спб., 1840.  
63. Пушкин и театр (общая ред. Б. Н. Городецкого). М., «Искусство», 1953.  
64. Режиссерское искусство сегодня. Сост. 3. Владимирова. М., «Искусство», 1962.  
65. Речь на сцене. Сборник статей. Л., «Искусство», 1961.  
66. Савкова 3. В. Голосовой тренинг в воспитании актера. Дис. на соиск. учен, степени канд. искусствоведения. Л., 1971.  
67. Саричева Е. Ф. Сценическая речь. М., «Искусство», 1955.  
68. Семенова Е. С. Докладная записка.— «Театр», 1952, № 11.  
69. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга.— Избр. произв., т. 1. М., Изд-во АН СССР, 1956.  
70. Сиротинина О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности. М., «Просвещение», 1974.  
71. Соловьева А. И. Основы психологии слуха. Л., изд. ЛГУ, 1972.  
72. Станиславский К. С. Собр. соч. в 8-ми т. М., «Искусство», 1954—1961.  
73. Строева М. Н. Режиссерские искания К. С. Станиславского, т. 1. М., «Наука», 1973.  
74. Товстоногов Г. А. О профессии режиссера. Изд. 2-е. доп. М., ВТО, 1967.  
75. Топорков В. О. О технике актера. М., «Искусство», 1950.  
76. Топорков В. О. Станиславский на репетиции. М., ВТО, 1954.  
77. Фрейдкина Л. М. Немирович-Данченко — театральный педагог филармонии.— В кн.: Записки Государственного института театрального искусства им. Луначарского. М., «Искусство», 1940.  
78. Хмелев Н. П. Письма, статьи, речи, беседы, стенограммы репетиций.— «Ежегодник МХТ», за 1945 г., т. 2, 1948.  
79. Цветаева А. И. Воспоминания. М., «Сов. писатель», 1971.  
80. Чарели Э. М. Подготовка речевого аппарата к звучанию.— В кн.: Сценическая речь. М., «Просвещение», 1976.  
81. Чехов А. П. Собп. соч. и писем, т. 2. М., «Наука», 1975.  
82. Шапиро А. Б. Современный русский язык. Пунктуация. М., «Просвещение», 1974.  
83. Щепкин М. С. Записки. Письма. Современники о М. С. Щепкине. Сост. А. Н. Клинчин. М., «Искусство», 1952.  
84. Эфрос А. В. Профессия: режиссер. М., «Искусство», 1979.  
85. Эфрос Н. Е. Московский Художественный театр. 1898—1923. М., «Госиздата, 1924.