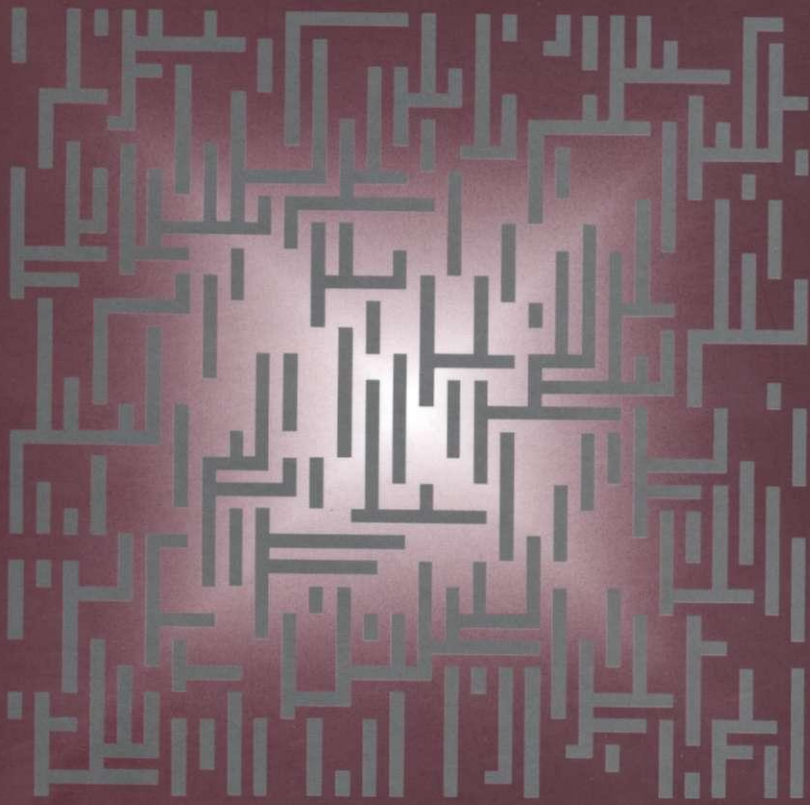




САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ  
АКАДЕМИЯ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА

# СЦЕНИЧЕСКАЯ РЕЧЬ

*прошлое и  
настоящее*



САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ  
ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ  
ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА

СЦЕНИЧЕСКАЯ  
РЕЧЬ:  
прошлое и  
настоящее

---

ИЗБРАННЫЕ ТРУДЫ  
КАФЕДРЫ СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ  
ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ  
ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА

---

Издательство Санкт-Петербургской  
государственной академии  
театрального искусства  
Санкт-Петербург • 2009

### Редакционная коллегия

*Ю. А. Васильев* (редактор-составитель)  
*В. Н. Галендеев* (научный редактор)  
*Е. И. Кириллова, А. В. Попов*

### Рецензенты

заслуженный деятель искусств России,  
кандидат искусствоведения, профессор  
*И. Ю. Промптова*  
доктор культурологии, профессор  
*Н. Л. Прокопова*

Значение культурных событий в истории лучше всего рассматривать с позиции сегодняшнего дня. Так и возникновение более чем 90 лет назад двух, по тем временам прогрессивных, учебных заведений с большой долей объективности может быть оценено взглядом из наших дней. В конце 1910-х гг. в Петрограде осуществилась долго вынашиваемая Вс. Э. Мейерхольдом и Л. С. Вивьеном идея о резких переменах в организации театрального образования. Приняли первых учеников Курсы мастерства сценических постановок (Курмасцеп)' и Школа актерского мастерства (ШАМ).

Годы 1919-1925 следует признать поучительными для речевой педагогики. Значимым принципом обучения первых актеров ШАМ, содержащимся в «Проекте положения о Школе актерского мастерства»<sup>2</sup> Вивьена и Мейерхольда, явилось непривычное для театральных учебных заведений 1900-х — 1910-х гг. синтезирование движения и слова. Руководители ШАМ, первый учебный день которой выпал на 12 декабря 1918 г., указывают в «Проекте положения», что работа в школе распадается на три периода: 1. Подготовляющий. 2. Индивидуализирующий. 3. Совершенствующий. В обосновании первого периода о сценической речи читаем: «Работа: так как орудием актера на сцене являются движение и слово, то и предметы 1-го семестра делятся на две большие рубрики: А. Слово на сцене <...> Б. Движение на сцене»<sup>4</sup>.

Перечень необходимых актеру специальных дисциплин, обдуманных совместно Вивьеном и Мейерхольдом, содержал шесть «движенческих» дисциплин (гимнастика, фехтование, жонглерство,

© Санкт-Петербургская государственная академия театрального искусства, 2009

© Издательство «Чистый лист»,  
оформление, макет, 2009

ISBN 978-5-88689-056-3

<sup>1</sup> Курмасцеп явился неким преемником летних Инструкторских курсов по обучению мастерству сценических постановок, действовавших в Петрограде в июне—августе 1918 г.

<sup>2</sup> См.: Проект положения о Школе актерского мастерства, составленный Л. С. Вивьеном и В. Э. Мейерхольдом // Леонид Сергеевич Вивьен: Актер. Режиссер. Педагог: Сборник / Сост. В. В. Иванова. Л., 1988. С. 171-175.

<sup>4</sup> Там же. С. 172.

танцы, сценическое движение, ритмическая гимнастика) и пять «речевых», входящих и поныне в круг учебных забот педагогов «Сценической речи»: 1. Развитие и укрепление дыхания. 2. Постановка голоса. 3. Лечение недостатков речи. 4. Словопроизношение. 5. Стихотворная ритмика (упражнения в простых и сложных стихотворных формах). Никакого «Художественного чтения» и в помине не было в программах обучения актеров в ШАМ и ИСИ. Возникло оно в стенах нашего вуза осенью 1924 г.

Во время «подготавливающего» периода основное внимание, по мнению основателей ШАМ, должно было уделяться глубокому изучению каждой дисциплины по отдельности, овладению техническими терминами, знаниям по истории театра. Исследователь театрального образования той поры отмечает:

Основатели Школы актерского мастерства заботились о политехнизме, т. е. об организации такой системы обучения, при которой ученики теоретически и практически знакомились бы с главными компонентами профессионального мастерства. Введение политехнизма обеспечивало глубокое и качественное освоение учебного материала, энергично способствовало развитию индивидуальности разносторонне образованного актера. Нововведение оказалось перспективным. Можно утверждать, таким образом, что некоторые основы современной высшей театральной школы закладывались уже в практических мероприятиях Тео Наркомпроса<sup>1</sup>.

В течение первого семестра проводилась отдельная всесторонняя технологическая проработка слова и движения. В течение второго — «индивидуализирующего» семестра шло обучение синтезу слова с движением «в едином психофизическом контексте действия актера на сценической площадке, причем это действие рассматривалось в неразрывной связи с театральной эмоцией»<sup>2</sup>.

Кто-то может посчитать иллюзорной связь между начинаниями, связанными с заботами о сценическом слове времен ШАМ и ИСИ с процессами, всколыхнувшими речевую педагогику ЛГИТМиКа в 1960-е — 1970-е гг., и с крутым поворотом в сторону театральности в преподавании сценической речи, наблюдающимся в жизни кафедры в нынешнее десятилетие. Однако невозможно не заметить связующие нити, переключку между прошлым и настоящим.

<sup>1</sup> Красовский Ю. М. Октябрь и проблемы театральной педагогики (Анализ методических разработок Курмасцепа и ШАМа) // Из истории сценической педагогики Ленинграда (ЛГИТМиК): Сб. статей и материалов / Отв. ред. Ю. А. Васильев, л., 1991. с. 15.

<sup>2</sup> Там же.

В 1964 г., выступая на вечере памяти В. Э. Мейерхольда в ЛГИТМиКе, Д. С. Вивьен рассказывал, что Мейерхольд в свое время поручал своим помощникам подготовить книгу, в которую вошли бы все материалы по Курмасцеп и ШАМ, отзывы печати, записи участников, которые вышли из этих школ. «Мы должны этим заняться, — говорил Вивьен через сорок лет. — Мы должны теоретически обобщать все эти материалы, чтобы по-настоящему понять, что это были за учебные заведения, в чем состояло их значение»<sup>1</sup>. Глубоко прав Вивьен — значение идей, выдвинутых преподавательским составом Курмасцеп и ШАМ, трудно переоценить.

Вчитываясь в статью А. Н. Куницына и Б. Л. Муравьева «Принцип тренировки фонационного дыхания в движении» (1973)<sup>2</sup> и в работу В. Н. Галендева и Е. И. Кирилловой «Групповые занятия сценической речью» (1983)<sup>3</sup> (обе указанные работы вошли в настоящее издание), поражаешься совпадением взглядов на сочетание движения и слова в системе подготовки актеров: и великие режиссеры, основавшие прогрессивные театральные учебные заведения в конце 1910-х гг., и крупнейшие педагоги сценической речи, стоявшие во главе перемен в понимании задач и методов воспитания сценической речи в 1970-е гг., сходятся во мнении, что воспитание слова вне связи с жизнью тела немислимо, как немислима разорванность речи и движения в работе актера на сцене.

В «Проекте положения» про 2-й период сказано:

- Цель: 1. связать слово с движением;  
2. развить творческое воображение ученика.

Время — два семестра (2-й и 3-й).

*Семестр 2-й*

I. Слово и движение.

Слово — как результат движения.

Движение — как импульс к слову.

Зарождение слова из возгласа<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Вивьен Л. С. Из воспоминаний о В. Э. Мейерхольде // Сценическая педагогика: Сб. трудов / Отв. ред. С. В. Гиппиус. Л., 1973. С. 252.

<sup>2</sup> См.: Куницын А. Н., Муравьев Б. Л. Принцип тренировки фонационного дыхания в движении // Сценическая педагогика. Л., 1973. С. 147-158.

<sup>3</sup> См.: Галендев В. Н., Кириллова Е. И. Групповые занятия сценической речью. Первый актерский курс: Научно-методическая разработка. Л., 1983. 59 с. Начало этого труда было опубликовано в 1979 г.: Галендев В. Н., Кириллова Е. И. Комплексный метод воздействия на голосо-речевой аппарат актера. Первый этап обучения // Проблемы сценической речи. Л., 1979. С. 3-40.

<sup>4</sup> Проект положения о Школе актерского мастерства. С. 173.

Техника речи только тогда выявляет свою сценичность, когда все средства, имеющиеся в распоряжении актера - голосовые, речевые, пластические, жестовые, интонационные, ритмические, — являют собой творческий синтез выразительности. Синтез диктует комплексность в процессе овладения техникой. Комплексность не только в единении всех пластических и голосо-речевых составляющих техники актера, но и в задачах единения творческих дисциплин «Актерское мастерство» и «Сценическая речь». И здесь в идеях Мейерхольда и Вивьена первых лет ШАМ и в устремлениях педагогов кафедры конца XX века также возникают совпадения, связанные с активизацией работы воображения студента с первых мгновений обучения в театральной школе, с самых простых упражнений по голосу и речи.

Мейерхольд и Вивьен из своего времени подбросили еще идеи «на вырост» — не только те, на которые отозвались педагоги по речи в 1960-е — 1970-е гг. К двум пунктам «Проекта положения» 1918 г. мы обращаемся лишь сейчас.

Первый момент: для объединенного тренинга слова и движения предлагается «подбор упражнений из драматургов, мастерски согласовавших ясно отмеченную эмоцию с четкой формой»<sup>1</sup>. Здесь просматривается стремление не только совместить речевой тренинг с движением, но и вывести его на уровень диалогической речи, то есть, подбирая упражнения из драматургии, тем самым тренировать голос и речь в контакте с партнером, учитывая обстоятельства, содержащиеся в драматургическом фрагменте.

Второй фрагмент: «импровизация в области речи и движения»<sup>2</sup>. Импровизация постепенно упрочивает свое положение на уроках сценической речи. Нельзя сказать, что она проникает во все речевые классы, но отдельные преподаватели, идя различными путями, предпринимают удачные попытки внедрения импровизации в речевой тренинг.

Так что мы можем наблюдать в «Проекте положения» Мейерхольда и Вивьена идеи, принятые к воплощению через десятилетия и актуальные для современной теории и методики сценической речи. Совпадение это не случайное.

Случайности нет и в том, что среди тех, кто преподавал в те далекие годы речевые дисциплины, были *действующие* актеры. Состав преподавательской группы, работающей над словом, поначалу определился следующий: постановка голоса — Я. О. Малютин;

<sup>1</sup> Проект положения о Школе актерского мастерства. С. 173.

<sup>2</sup> Там же. С. 174.

дыхание, лечение недостатков речи — М. В. Вельская, она же, что немаловажно, преподавала пение<sup>1</sup>; словопроизношение, стихотворная ритмика — С. М. Бонди<sup>2</sup>, Л. С. Вивьен; стихосложение (одна из дисциплин теоретического цикла) — С. М. Бонди. В первой половине 1920-х гг. преподавателями «речевых» дисциплин ШАМ и ИСИ<sup>3</sup> в различные периоды работают: искусство речи — К. Н. Берляндт, И. Д. Калугин; постановка голоса — С. И. Лаврентьева, Л. Е. Краснюк (она же занималась исправлением дефектов речи). В последующие годы традиция приглашать в работе над словом драматических актеров временами прерывалась, но неизменно возвращалась. С начала 1970-х гг. на ленинградской—санкт-петербургской кафедре работают только актеры или педагоги с актерским или режиссерским образованием.

Вивьен, как ректор ШАМ и ИСИ, стремился привлекать в речевую педагогику драматических актеров, прежде всего актеров «Александринки» (в те годы — Театра академической драмы). Я. О. Малютин, К. Н. Берляндт, И. Д. Калугин совмещали работу в театре с педагогикой. Всех троих можно назвать «мечеными» Мейерхольдом и Вивьеном, близкими им по делу и духу. **Яков Осипович Малютин** (1886-1964) — актер, занятый в те годы чуть ли не во всех премьерах театра, игравший на сцене Александрийского театра до десяти ролей в сезон, впоследствии нар. арт. РСФСР. Окончил в 1910 г. оперный класс Петербургской Консерватории и Драматические курсы петроградского Театрального училища в 1915 г. (класс Ю. М. Юрьева). В мейерхольдовской «Грозе» А. Н. Островского играл Дикого. При возобновлении

<sup>1</sup> Напомню в этой связи известные слова К. С. Станиславского: «Как было бы хорошо, если б учителя пения преподавали одновременно и дикцию, а преподаватели дикции учили бы пению» (*Станиславский К. С.* Собр. соч.: В 9 т. М., 1990. Т. 3. С. 52).

<sup>2</sup> Сергей Михайлович Бонди (1891-1983) — впоследствии выдающийся литературовед, пушкинист, теоретик русского стиха 18-19 вв. В 1910-е гг. активно сотрудничал с Мейерхольдом в Студии на Бородинской. В 1918-1919 гг. прочел цикл лекций по русскому стиху на Инструкторских курсах мастерства сценических постановок, в Курмасцпе и в ШАМ. (См.: *Мейерхольд В. Э.* Лекции: 1918-1919 / Сост. О. М. Фельдман. М., 2000. С. 227, 229.)

<sup>3</sup> В Москве весной 1922 г. на конференции деятелей художественного образования был поднят вопрос об организации в Петрограде театрального вуза. В результате слияния нескольких школ (ШАМ, Курмасцеп, Драматическая школа Сорбаиса, Институт ритма, Хореографический техникум) образовался Институт сценических искусств (ИСИ), ректором которого был назначен Л. С. Вивьен. В последующие годы наша Академия неоднократно меняла свое название: 1922-1925 - ИСИ; 1926-1935 — Техникум сценических искусств (ТСУ); 1935-1939 — Центральное театральное училище (ЦТУ); 1939-1962 — Ленинградский государственный театральный институт (ЛГТИ); 1962-1992 — Ленинградский государственный институт театра, музыки и кинематографии (ЛГИТМиК); с 1992 г. — Санкт-Петербургская государственная академия театрального искусства (СПБГАТИ).

«Маскарада» М. Ю. Лермонтова в 1919 г. Малютин играл Неизвестного, Вивьен исполнял Арбенина, Баронессу Штраль играла Е. И. Тиме (в 1940-е — 1960-е г. профессор кафедры сценической речи ЛГТИ, учитель О. И. Герасимовой, возглавлявшей эту же кафедру в 1953-1962 гг.). Учениками Малютина по ШАМ и ИСИ были О. Г. Казико, А. М. Дауде, О. И. Гудим-Левкович<sup>1</sup>. **Константин Николаевич Берляндт** - актер и режиссер (ставил в БДТ<sup>2</sup>) еще в 1910 г. исполнял Сомнительную личность в спектакле Мейерхольда «Дон Жуан» Ж.-Б. Мольера, в 1917-м сыграл Нелькина в спектакле «Дело» А. В. Сухова-Кобылина (постановщики В. Э. Мейерхольд и А. Н. Лаврентьев). **Игорь Дмитриевич Калугин** — актер, режиссер (был постановщиком спектаклей в Александринке и в Михайловском театре), драматург. Окончил Драматические курсы петроградского Театрального училища в 1915 г. (класс Ю. М. Юрьева). С 1915 по 1924-й актер Александринки, играл Бориса Годунова («Царь Федор Иоаннович» А. К. Толстого), Вогана («Скандалисты» Б. Шоу). В его пьесе «Иван Каляев», написанной в соавторстве с В. В. Беренштамом<sup>3</sup> (премьера в Ак. драме 10 января 1926 г.), играли Е. М. Вольф-Израэль, Ю. М. Юрьев, Я. О. Малютин, Р. Б. Аполлонский, В. А. Мичурина-Самойлова, Е. П. Корчагина-Александровская, Е. И. Тиме. И. Д. Калугина в конце 1920-х гг. постигла участь многих и многих политзаключенных. Он был сослан в Соловецкий лагерь особого назначения (СЛОН). Имя его упоминает А. И. Солженицын в «Архипелаге ГУЛаг» среди имен немногих соловчан, сохраненных памятью уцелевших<sup>4</sup>. Вспоминает игру Калугина в Соловецком театре академик Д. С. Лихачев: «В Солтеатре были и другие постановки. Я помню „Маскарад“ Лермонтова. Арбенина играл Калугин — артист Александрийского театра в Петрограде, уровня Юрьева»<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Из воспоминаний Ольги Ивановны Гудим-Левкович: «Гекзаметр у добрейшего великана Якова Осиповича Малютина поначалу давался с великим трудом: „Он — перед грудью — устал — свой шит — велелепный!..“. Никак не могла найти своей собственной диафрагмы» (*Гудим-Левкович О. И.* Воспоминания. — Хранятся в архиве ее дочери, профессора кафедры сценической речи СПбГАТИ Н. А. Латышевой).

- См.: Советский театр. Документы и материалы. Т. 1. 1921-19\*26. Л., 1975. С. 330.

<sup>2</sup> В. В. Беренштам — адвокат, защитник Ивана Каляева на судебном процессе — был приглашен Калугиным в соавторы для достоверности воссоздания истории убийства Каляевым Московского генерал-губернатора вел. Кн. Сергея Александровича 2 февраля 1905 г.

<sup>4</sup> См.: *Солженицын А. И.* Архипелаг ГУЛаг. Том 2. Часть третья. Истребительно-трудовые. Глава 2. Архипелаг возникает из моря.

*Лихачев Д. С.* Воспоминания. Раздумья. Работы разных лет: В 3 т. СПб., 2006. Т. 1 С. 204.

Среди учеников Калугина в ШАМ и ИСИ были — С. А. Мартинсон, М. Б. Шифман.

Среди имен педагогов ИСИ и ТСИ значится **Софья Ивановна Лаврентьева** — известный в ту пору преподаватель постановки и развития голосовых данных, работавшая еще в 1910-е гг. в Школе сценического искусства. Преподавание ею дыхания и голоса, можно полагать, было традиционным: в своей учебной программе она указывала на необходимость использования вокальных приемов в постановке речевого голоса. Например, в разделе «Гибкость голоса» предлагались следующие разделы обучения: «1) интервалы, 2) приготвления к гаммам, 3) гаммы, 4) трезвучия мажорные и минорные, 5) хроматизм, 6) чтение в хроматическом повышении и понижении, 7) чтение в терцию, 8) хоровые группы»<sup>1</sup>. Так что не все так просто было с обновлением методики воспитания техники речи. Традиционное всегда сопротивляется экспериментам. И под напором декламации идеи единения слова и движения, диалогического характера речи и эмоционального зерна речевых упражнений в практике обучения актеров постепенно угасали.

В перечне учебных дисциплин ИСИ на 1924/1925 уч. год значатся «Коллективное чтение» и «Индивидуальное чтение»<sup>2</sup>, преподавал которые до 1928 г. профессор Е. Б. Вильбушевич<sup>3</sup>. В середине 1920-х гг. в ТСИ художественное чтение вели М. В. Кастальская и некоторое время В. Н. Всеволодский-Гернгросс. С этого момента аспекты чтецкие становятся главными в работе преподавателей слова. Наиболее серьезно к ним относились в ТСИ (1926-1935 гг.) и ЦТУ (1935-1939 гг.), то есть вплоть до образования кафедры сценической речи осенью 1939 г. Композитор **Евгений Борисович Вильбушевич** (1874-1933) был широко известен публике, как соавтор «мелодекламаций», с которыми он выступал в дуэте с выдающимся драматическим актером Н. Н. Ходотовым<sup>4</sup>. **Мария Васильевна Кастальская** преподавала в ИСИ, ТСИ, ЦТУ художественное чтение с 1924 по 1942 гг. (с перерывами).

<sup>1</sup> См.: Постановка и развитие голосовых данных. Курс, читанный С. И. Лаврентьевой в Школе Сценического Искусства // Школа Сценического Искусства: Правила и программы. СПб., 1914. С. 15.

\* См.: ИСИ. Работа Института сценических искусств за трехлетие: 1922-1925 г.: Выдержки из отчета. Л., 1925. С. 15-16.

\* Н. Н. Ходотов на трех десятках страниц своей книги «Близкое — далекое» (М., Л., 1932) рассказывает о своей дружбе и творческом содружестве с Е. Б. Вильбушевичем: от первого выступления 4 октября 1903 г. в Мариинском театре в грандиозном спектакле-концерте для сбора средств на возведение памятника А. С. Пушкину до последних их совместных выступлений в Ленинграде в конце 1920-х гг.

Окончила вместе с мужем А. Н. Кастальским-Арбеловым (А. Н. Орбеловым) студию при МХТ Втором. В начале 1920-х гг. они вместе с А. Н. Орбеловым руководили Театром-студией «Пролетарский актер», затем Театром Книги. В 1928-1932 гг. актрисой этого театра была К. В. Куракина. Среди учеников Кастальской выпускники ИСИ и ТСИ - Б. П. Чирков, В. В. Меркурьев, Н. К. Черкасов, М. К. Екатерининский, В. П. Полицеймако. М. В. Кастальская с 1942 по 1951 гг. возглавляла студию Художественного слова Ленинградского Дворца пионеров. В этой студии у нее занимались впоследствии известные актеры Н. В. Мамаева, Н. А. Ольхина, Л. М. Елисеев. **Всеволод Николаевич Всеволодский-Гернгросс** (1882-1962) - выдающийся историк театра, доктор искусствоведения, первый советский профессор-театровед, актер Александрейского театра (1909-1919 гг.), основатель Института живого слова в Петрограде, один из авторов программы обучения в Курмасцепе, создатель концепции ИСИ. Интерес Гернгросса к звучащему слову, театральной декламации, истории театра получил развитие на занятиях у известного режиссера и теоретика декламации Ю. Э. Озаровского (1869-1927) и П. О. Морозова (1854-1920) — преподавателей Драматических курсов при Театральном училище. Гернгросс автор большого числа книг и статей по театру<sup>1</sup>, в том числе сочинений, оказавших влияние на методику преподавания сценической речи в 1920-е гг.: «Теория русской речевой интонации» (Пг., 1922) и «Искусство декламации» (Л., 1925). В 1923 г. основал Государственный Экспериментальный театр, в котором, кстати говоря, в 1925-1926 гг. играл Ю. В. Толубеев, в 1930 г. Гернгросс создал первый в мире Этнографический театр.

Над голосом и речью с учащимися ШАМ, ИСИ, ТСИ, ЦТУ в разные годы работали: известный российский логопед, профессор **Мария Валериановна Адеркас** (в 1918-1927 гг.); преподаватели постановки голоса и техники речи **Нина Семеновна Михайлова** (в 1919-1922, 1925-? гг.), **Людмила Емельяновна Краснюк** (в 1922-1925 гг.), **София Ивановна Лаврентьева** (в 1922-1930 гг.), профессор **Екатерина Михайловна Мунт** (в 1935-1940 гг.) — соученица В. Э. Мейерхольда, О. Л. Книппер-Чеховой, М. Г. Савицкой по

<sup>1</sup> Среди работ В. Н. Всеволодского-Гернгросса: Театр в России при императрице Анне Иоанновне (СПб., 1914); Русский театр в эпоху Отечественной войны 1812 года (СПб., 1912); История театрального образования в России. Т. 1 ([СПБ], 1912); История русского театра: В 2 т. (Л.; М., 1929); Игры народов СССР: Сб. материалов (М.; Л., 1933); Хрестоматия по истории русского театра (М., 1936); И. А. Дмитриевской (М.; Л., 1945); Русский театр. От истоков до середины XVIII века (М., 1957); Русская устная народная драма (М., 1959); Русский театр второй половины XVIII века (М., 1960).

Филармоническому училищу (класс Вл. И. Немировича-Данченко), актриса МХТ в 1898-1902 гг., Товарищества Новой драмы в 1902-1906 гг., Театра В. Ф. Комиссаржевской в 1906-1908 гг. В 1913-1917 гг. преподавала в Студии на Бородинской, руководимой В. Э. Мейерхольдом. С 1921 г. играла в брянцевском ТЮЗе<sup>1</sup>.

Так уж сложилось, что с момента образования кафедры череда двадцатилетий продолжилась: 1939 — 1959 — 1979 — 1999. А так как в нынешние времена события развиваются стремительнее, чем в прошлые, то следующей датой следует назвать год 2009-й. Я говорю о ритмах событий — дающих толчок к дальнейшим переменам в теории и методике преподавания сценической речи на ленинградской—санкт-петербургской кафедре.

**Октябрь 1939 г.** — образована кафедра сценической речи ЛГТИ. Груз декламационности, доставшийся молодой кафедре в предвоенные годы, вряд ли можно было легко сбросить. Скорее укрепилось обоснованное и мотивированное О. М. Чайка в статье «О сценической речи» убеждение, что «художественное чтение» является единственным и наиболее верным способом укрепления, усовершенствования навыков, полученных в первый год обучения на уроках по технике речи. Педагоги кафедры довоенных лет были по большей части специалистами именно в работе над художественным словом. И сама Чайка, и другие педагоги кафедры (М. В. Кастальская, Е. М. Мунт) были убеждены, что для переноса технических навыков в сценическую игру возможен только один путь — подробная, кропотливая работа над литературным материалом. Ленинградские педагоги вовсе не были одиноки — на такую методическую последовательность в речевом обучении студентов были нацелены и педагоги ГИТИСа. У ленинградцев, к тому же, не было соответствующих методических пособий и специальных разработок, у москвичей же была книга Е. Ф. Саричевой «Техника речи» (1934)<sup>2</sup>. Пристрастное отношение к «художественному

<sup>1</sup> Приведу отзывы лишь на одну роль Е. М. Мунт из сыгранных ею на сцене ЛенТЮЗа. А. А. Брянцев в воспоминаниях «Немного лиц мне память сохранила», описывая спектакль Б. В. Зона «Плоды просвещения» (сезон 1928/29 г.), говорит об актерах: «Достоинным было и исполнение ролей. На первое место надо поставить актрису Екатерину Михайловну Мунт, создавшую незабываемый образ Звездинцевой. Ее достойным партнером был Михаил Борисович Шифман в роли Профессора. Ему не уступали Николай Константинович Черкасов — Звездинцев и А. М. Иерман — Доктор. Убедительна тройка мужиков (Ф. А. Чагин. Л. Ф. Макарьев и В. В. Полицеймако)...» (*Брянцев А. А. Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневники. Письма / Сост. А. Н. Гозенпуд. М., 1979. С. 92.*)

<sup>2</sup> По ходу замечу, что кафедра сценической речи ГИТИСа была образована в 1932 г., а ленинградская кафедра в 1939 г. и по случайному совпадению обе кафедры — каждая через два года после образования, выпустили принципиальные работы

чтению» распространилось и на послевоенные годы: оно превалировало вплоть до 1959 г. Работа над литературными произведениями все эти годы считалась важнейшим способом перехода от техники речи к актерской речи в роли. Видные актеры преподавали на кафедре художественное слово: народные артисты РСФСР Е. И. Тиме, О. Г. Казико. Занимался со студентами «художественным словом» В. В. Сладкопечев (одним из его учеников был А. Н. Куницын<sup>1</sup>). Вели классы «художественного чтения» Е. М. Шереметьева, Е. Е. Руднева, С. В. Луковская, О. И. Герасимова. Диссертации Е. Е. Рудневой и А. Н. Куницына<sup>2</sup> были посвящены вопросам художественного исполнения литературных произведений. Публикации кафедры того времени связаны только с «художественным чтением»<sup>3</sup>.

Профессор **Елизавета Ивановна Тиме** (1884-1968) — выдающаяся русская актриса, нар. арт. РСФСР, известный театральный педагог, замечательный мастер художественного слова. По окончании в 1908 г. Петербургского театрального училища была принята в труппу Александрийского театра и за пятьдесят лет выступлений на его сцене сыграла более 150 ролей. Тиме участвовала в спектаклях Вс. Мейерхольда, которые он ставил в Александрийском театре: «Дон-Жуане» Ж.-Б. Мольера (Шарлотта) и «Маскараде» М. Ю. Лермонтова (Баронесса Штраль), а также в трагическом представлении «Царь Эдип» (Иокаста), задуманном Ю. Юрьевым в Театре трагедии в 1918-м. В Автобиографии 1946 г. Тиме с гордостью напишет:

Играла в спектаклях с участием Савиной, Давыдова, Варламова, Стрельской, Васильевой, Аполлонского, Дальского, Кондр. Яковлева, Шаповаленко, Ходотова, Уралова. В спектакле «Федор Иоаннович» выступала с Москвиным, Станиславским и Качаловым, приезжавши-

по методике сценической речи. В ГИТИСе появилась книга Е. Ф. Саричевой «Техника речи» — в коей все внимание уделялось технической стороне речевого обучения студентов, в ЛГТИ появилась статья О. М. Чайка, насыщенная, прежде всего, разговорами о преподавании «художественного слова». Это существенное различие, как мне думается, на последующие два десятилетия определило приоритеты для речевых кафедр двух театральных школ.

<sup>1</sup> Подробнее о творческой дружбе В. В. Сладкопечева и А. Н. Куницына см. в статье: **Васильев Ю. А.** Страницы научно-педагогического творчества А. Н. Куницына // Теория и практика сценической речи. СПб., 2007. С. 11-15.

<sup>2</sup> См.: **Руднева Е. Е.** «Методика обучения выразительному чтению в \'-\Т1 классах средней школы» (1951); **Куницын А. Н.** «К вопросу воплощения литературного произведения в устный рассказ» (1959).

\* Назову наиболее типичные публикации: **Чайка О. М.** Пример литературного и действенного анализа // Пособие по художественному слову. М., 1952. С. 12-95; **Чайка О. М., Руднева Е. Е.** Художественное чтение: Методическое пособие для чтецов. М., 1953; **Куницын Л. Н.** Работа актера-рассказчика над текстом. М., 1957, и др.

ми к нам на гастроли. В спектакле «Живой труп» играла с Моисей гастролировавшим в роли Федора Протасова в 1924 г. В «Венецианском купце» играла в спектакле с участием Поссарта в роли Шейлока в 1913 г. Работала и училась у режиссеров Озаровского, Петровского, Синельникова, Евтихия Карпова, К. Н. Хохлова, Л. С. Вивьена, Б. Сушкевича, Арбатова, Н. Смолима.

Поистине великолепное созвездие крупнейших мастеров мирового и русского театра. Можно лишь позавидовать ученикам Е. И. Тиме, имевшим возможность видеть и слышать эту поразительную актрису на уроках по актерскому мастерству и художественному слову. Педагогическую практику Тиме начала очень рано — уже в 1913 г. вела класс водевиля в Школе сценического искусства А. П. Петровского, преподавала в Институте Живого слова, в Драматической студии И. В. Ростовской. В 1935 г. начала преподавать драматическое искусство в ЦТУ—ЛГТИ и в 1939 г. выпустила свой первый актерский класс. С 28 сентября 1946 г. до своей кончины, последовавшей 8 февраля 1968 г., Е. И. Тиме вела с перерывами дисциплину «Художественное слово» на кафедре сценической речи. Перерывы возникали только тогда, когда Тиме выпускала в Институте свой очередной актерский класс (в 1952, 1957, 1961, 1965 гг.). Среди выпускников актерского класса Тиме Ю. И. Каюров, И. И. Краско, С. Н. Ландграф, Г. А. Штиль, В. В. Харитонов, В. Н. Вельяминова, И. П. Вознесенская, Л. В. Честнокова. Свое видение искусства художественного слова Тиме изложила в обширной работе «Искусство чтеца»<sup>1</sup>, где она дает также портреты выдающихся чтецов и режиссеров чтецкого искусства своего времени.

Доцент **Ольга Георгиевна Казико** (1900-1964) — известная ленинградская актриса и театральная педагог, нар. арт. РСФСР, окончила ШАМ по классу Л. С. Вивьена, сценической речи обучалась у Я. О. Малютина, с 1927 по 1964 гг. выступала на сцене БДТ. Преподавала актерское мастерство в Студии при БДТ с 1934 до 1946 г. С 28 сентября 1946 г. преподавала в ЛГТИ на кафедрах актерского мастерства и сценической речи. В 1951-1956 гг. обучала в стенах Института Хакасскую национальную студию, работу с которой описала в специальной статье<sup>2</sup>. В течение нескольких лет вела на кафедре класс художественного чтения.

<sup>1</sup> См.: **Тиме Е. И.** Искусство чтеца // **Тиме Е. И.** Дороги искусства. М., 1962. С. 104-130.

<sup>2</sup> См.: **Казико О. Г.** Вопросы воспитания в национальной мастерской / Подготовка текста и публикация Ю. А. Васильева // Сценическая педагогика: Национальные студии ЛГИТМиКа: Сб. науч. трудов / Отв. ред. П. В. Романов, ред.-сост. Ю. А. Васильев. Л., 1988. Вып. 3. С. 43-47. Полный текст статьи хранится: РГАЛИ СПб, ф. 352, оп. 1, д. 450, с. 1-38.



Повествование о тех, кто преподавал «чтение», вовсе не означает, что только художественное слово и занимало речевых педагогов ЛГТИ. Оно признавалось в те годы приоритетным, важным с позиций сближения учебных дисциплин «Мастерство актера» и «Сценическая речь». Вторым — не менее значимым — направлением интересов в то время была «техника речи». Традиционных приемов постановки голоса, дыхания и дикции придерживалась Н. И. Колосовская, хотя следует признать, что методические работы Колосовской содержат в себе много ярких наблюдений, полезных советов, точных пояснений к техническим упражнениям. Сложнее обстояло дело с внедрением в практику метода работы над техникой речи, предложенного К. В. Куракиной и преподавателем постановки голоса на кафедре сценической речи Л. Б. Жук<sup>1</sup>. Их поиски, эксперименты кафедрой не принимались, скорее даже отвергались, что вынудило К. В. Куракину и Л. Б. Жук покинуть кафедру. Вообще послевоенные полтора десятилетия нельзя назвать легкими, некоторые небольшие перемены все же возникали (интерес представляет, к примеру, общеинститутская конференция по вопросам преподавания сценической речи 1952 г.), а в целом следует признать это время периодом жаркой борьбы неповоротливого традиционализма с ростками новизны. «Судороги рутины»<sup>2</sup> — так следует охарактеризовать происходившее в педагогике сценической речи. Помимо сопротивления, оказанного экспериментам Куракиной и Жук, сложности возникли и при защите кандидатской диссертации А. Н. Куницына<sup>3</sup>. Первая попытка защитить исследование на диссертационном совете в ГИТИСе в 1957 г. была неудачной. Лишь со второго раза (в 1959 г.) А. И. Куницыну и его научному руководителю М. О. Кнебель удалось доказать значимость приема рассказывания и элементов этюдного метода для работы над литературным материалом на уроках сценической речи.

Яркий след в жизни кафедры той поры оставили многие замечательные педагоги сценической речи. Не упомянуть их невозможно — дела и дни творческого коллектива немислимы без личного участия каждого педагога в общем творческом поиске. Свою

<sup>1</sup> Поиски Л. Б. Жук и К. В. Куракиной описаны в книге Куракиной, вошедшей в настоящее издание — см. с. 53-55.

<sup>2</sup> Выражение В. А. Теляковского (см.: *Теляковский В. А.* Из дневников. 1907-1917 // Мейерхольдовский сборник. Вып. 2. «Мейерхольд и другие». Документы и материалы / Ред.-сост. О. М. Фельдман. М., 2000. С. 74).

<sup>3</sup> См.: *Куницын А. Н.* К вопросу воплощения литературного произведения в устный рассказ. Диссертация на соиск. учен. степ. канд. искусствоведения. Защита состоялась 23 марта 1959 г.

толику в общее дело вносили, конечно же, все педагоги. Но мне хотелось бы сейчас вспомнить тех, кто стоял у истоков зарождения современных методов и приемов голосо-речевого обучения студентов, кто создавал теорию предмета «по-ленинградски», кто долгие годы страстно отдавал свою душу, свой опыт ученикам.

С 1939 по 1953 г. кафедрой руководила профессор **Ольга Митрофановна Чайка** (1892-1953). Она окончила в 1913 г. Курсы А. И. Адашева, параллельно вела с младшекурсниками технику речи и декламацию под руководством Адашева. В 1914-1917 гг. — актриса Московского драматического театра В. П. и Е. М. Суходольских; в 1917-1918 гг. — актриса Камерного театра; в 1919-1921 гг. актриса Московского Вольного театра (потом «Театр РСФСРТ»), участвовала в спектаклях Мейерхольда «Зори» Э. Верхарна и «Мистерия-буфф» (вторая редакция) В. Маяковского; в 1921-1922 гг. — актриса Горьковского драматического театра и преподаватель сценической речи и актерского мастерства в Горьковской Драматической студии. С 1923 г. работала актрисой в ленинградских театрах: Василеостровский театр (1923-1924), Театр Комедии (1924-1927). С 1937 г. до дня смерти преподавала в ЛГТИ.

Доцент **Ольга Ивановна Герасимова** преподавала в Институте с 1946 по 1966 гг. и возглавляла кафедру с февраля 1953 по декабрь 1962 г. В юности училась на Бестужевских курсах, окончила факультет общественных наук ЛГУ. Ученица Е. И. Тиме (Театральное отделение Института Живого Слова, Драматическая студия Н. В. Ростовской). До прихода в Институт 25 лет играла в театрах Ленинграда (Театр «Мастерская Е. И. Тиме», Передвижной театр П. П. Гайдебурова, Госнардом, Областной драматический театр, Реалистический театр и др.), Новосибирска, Ташкента, Петрозаводска. В 1939 г. О. И. Герасимовой присвоено звание з. а. Узбекской ССР.

Соученица Герасимовой рассказывает в «Воспоминаниях об уроках Е. И. Тиме в Институте Живого Слова в 1919/20 уч. год»:

Одна из наших учениц Ольга Герасимова никак не могла «пробудиться». Она читала логически правильно, довольно музыкально, поскольку у нее был хороший голос и она училась петь, но не было в ее исполнении ни тени чувства, «как будто на сердце ледяной пласт» — говорила Елизавета Ивановна. Чтобы создать какое-то настроение перед чтением, Е. И. часто просила Элю Ревид, недурно игравшую на рояле, сыграть один из концертов Шопена. В комнате было полутемно, она освещалась... фонарем, висящим довольно высоко, и отблесками топящейся печки. Е. И. предложила Оле читать: «Не отходи от меня, друг мой». С первых слов мы поняли, что V Ольги опять не вышло.

Е. И. села рядом с Ольгой на диван, ласкала ее, просила Элю тихонько наигрывать, а Оле сказала: «Когда я встану и захочу уйти, то удерживайте меня, не пускайте и обращайтесь ко мне словами стихотворения». Трепещущий свет фонаря, потрескивание дров в печке... тихие звуки Шопена... Е. И. и Оля вдвоем на диване... руки Е. И. ласково поглаживают Ольгу (а нам всем завидно)... вдруг Е. И. отрывается от Ольги и тихо приподнимается, и Ольга удерживает ее руками за платье и начинает говорить:

Не отходи от меня, друг мой.  
Останься со мной,  
Не отходи от меня.  
Мне так отратно с тобой.

Слова звучат просто, искренно, мы все внутренне вздыхаем с облегчением: «Пошло, наконец-то». Так пробудилась от своей ледяной спячки Ольга Герасимова<sup>1</sup>.

В книге Е. И. Тиме «Дороги искусства» этот эпизод воспроизводится без указания имени ученицы и с иной целью:

Одна из учениц никак не могла освободиться от деланных интонаций и почувствовать содержание произносимых ею слов. Она читала:

Не отходи от меня,  
Друг мой, останься со мной!  
Не отходи от меня,  
Мне так отратно с тобой...

Мы долго бились над этими строчками, особенно над двумя первыми, но ничего не получалось. Моя ученица заплакала.

Тогда я попросила сыграть ноктюрн Шопена, усадила девушку на диван, села рядом и стала ласково поглаживать ее руки, успокаивая ее, но вдруг резко поднялась.

Девушка импульсивно попыталась удержать меня и произнесла слова: «не отходи от меня...» неожиданно по-новому, искренне и горячо.

Этот случай навел меня на мысль, что правильное движение способно привести к правильной интонации, к искренности, к нужному внутреннему состоянию<sup>2</sup>.

**Екатерина Михайловна Шереметьева** преподавала в ЛГТИ актерское мастерство и сценическую речь в 1935-1942 и в 1950-1955 гг. До первого прихода в ЛГТИ была актрисой Передвижного театра П. П. Гайдебурова, Театра Студийных постановок п/р

<sup>1</sup> ЦГАЛИ СПб. Ф. 235, оп. 1, д. 368, л. 2.

<sup>2</sup> Тиме Е. И. Дороги искусства. М., 1962. С. 132.

А. Д. Попова, Театра «Кривое зеркало». Красного театра. Автор произведений для детей и юношества. Например, повести «Весны гонцы» (М., 1960), рассказывающей о жизни студентов Театрального института на Моховой. В 1943-1947 гг. вела вместе с А. А. Гончаровым в Московской театральной студии актерский класс, который окончил Е. П. Леонов. В 1930-1935-х, в бытность завлитом Красного театра, Е. М. Шереметьева неоднократно встречалась и вела переписку с М. А. Булгаковым о будущей пьесе «Адам и Ева», об инсценировке «Мертвых душ», о пьесе «Пушкин (Последние дни)». Много ценных наблюдений и зарисовок о Булгакове в жизни, о его творческих планах, о его удивительном даре собеседника содержатся в ее статьях<sup>1</sup>.

Доцент **Елизавета Евгеньевна Руднева** работала на кафедре с 1948 по 1961 гг. Закончила Педагогический институт им. Герцена в 1941 г. и режиссерское отделение ЛГТИ в 1949 г. Автор первой диссертации, защищенной педагогами кафедры: «Методика преподавания выразительного чтения в V-VII классах средней школы» (1951).

**Апрель 1959 г.** — одновременно выходят из печати первый кафедральный сборник статей «Как работать над словом» и книга К. В. Куракиной «Основы техники речи в трудах К. С. Станиславского».

В сборнике, кроме статьи Н. И. Колосовской «Дыхание, артикуляция, дикция, голос», все остальные материалы связаны с художественным чтением. Можно считать, что этот сборник подводит итоги под прошедшим двадцатилетием. Мило, интересно, но не театрально. Основательная статья Н. И. Колосовской (кстати сказать, открывающая «Избранные труды») представляет собой квинтэссенцию опыта самого автора и отражает в какой-то мере приемы и способы работы над дыханием, голосом и дикцией педагогов кафедры в середине 1950-х гг. Актерская и педагогическая судьба доцента **Натальи Ипполитовны Колосовской**, преподававшей в ЛГТИ с 1938 по 1959 гг., была необычайно интересна. По окончании драматических курсов С. В. Халютиной в 1914 г.

<sup>1</sup> О своей работе в Красном театре, о встречах с М. А. Булгаковым Е. М. Шереметьева рассказала в статье: *Шереметьева Е. М.* Булгаков и Красный театр // М. А. Булгаков-драматург и художественная культура его времени. М., 1988. С. 271-284. В другой статье она описывает выразительные показы Булгаковым Станиславского: «...Талантливо, как все, что он делал, рассказывал о Станиславском, не копируя его, но какими-то штрихами отчетливо рисуя характер и манеру говорить и стариковский испуг, когда Константин Сергеевич в телефонном разговоре со Сталиным вдруг забыл его имя и отчество» (*Шереметьева Е.* Из театральной жизни Ленинграда. Звезда. 1976. № 12. С. 199).

она с 1916 по 1918 гг. играла в Камерном театре, с 1918 по 1923 гг. работала актрисой Театра Студийных постановок, руководимого А. Д. Поповым. В этом же театре начала преподавать сценическую речь для актеров. В 1923-1925 гг. играла и преподавала в Государственной Студии имени Ф. Шалапина, возглавлявшейся А. Д. Диким. В последующие тринадцать лет совмещала актерскую и педагогическую работу в театрах Костромы, Свердловска, Уфы, Горького, Кемерово, Кустаная, Самарканда, Москвы, Вышнего Волочка, Челябинска, Нижнего Тагила, Ленинграда. Несомненный интерес представляют взгляды Колосовской на различные аспекты преподавания голосо-речевой техники, высказанные ею на конференции 1952 г. и в неопубликованных: методической разработке 1955 г. «Дыхание»<sup>1</sup>, а также в «Проекте программы по сценической речи для актерских факультетов национальных студий», датированном 14 января 1957 г.<sup>2</sup>

Появление книги К. В. Куракиной резко перевернуло представления о преподавании «техники речи». Из дисциплины бесцветной, хоть и важной, она перетекает в разряд дисциплин творческих — благодаря методологическому перелому, предложенному Куракиной. Кафедра с этого момента обращается к поискам новых направлений в речевом обучении. **Ксения Владимировна Куракина** (1903-1989) — окончила Смольный институт (1920), Театральную школу по классу Н. М. Тульчина в Новочеркасске (1921), Драматическую школу Ю. М. Юрьева (1922). С 1921 г. актриса различных театров Ленинграда (Театр Пролеткульта, Театр Октябрьской железной дороги, Большой драматический театр, «Кривое зеркало»<sup>3</sup>). В 1928-1932 гг. — актриса Театра Книги, руководимого М. В. Кастальской и А. Н. Орбеловым. С 1933 по 1946 гг. актриса Нового театра, руководимого Б. М. Сушкевичем. В Новом театре сыграла Лидию («Бешеные деньги» А. Н. Островского), Машу

<sup>1</sup> См.: РГАЛИ СПб, ф. 352, оп. 1, ед. хр. 686, л. 3-18.

<sup>2</sup> См.: там же. Ед. хр. 710, л. 1-26.

<sup>3</sup> В театре «Кривое зеркало» К. В. Куракина служила в 1926-1928 гг. (Кстати сказать, в сезоне 1926/27 гг. актрисой этого театра была и Е. М. Шереметьева.) Об игре Куракиной в роли Певницы интимных песенок в спектакле «Оформление быта» пишет в «Записных книжках» Даниил Хармс (12 января 1927 г.). Современный исследователь высказывает предположение, что романс Мамаши в «Елизавете Бам» «был спровоцирован именно этой исполнительницей из „Кривого зеркала“» (Из записных книжек Даниила Хармса / Публикация, вступ. статья и комм. Ю. Грибы // Мнемозина. Документы и материалы по истории русского театра XX века. М., 1996. С. 121).

<sup>4</sup> Ксения Владимировна всегда говорила, что ушла из Нового театра сразу после смерти Б. М. Сушкевича, которому бесконечно доверяла и в спектаклях которого сыграла много ведущих ролей.

(«Три сестры» А. П. Чехова), Елизавету («Мария Стюарт» Ф. Шиллера) и Джулию («Заговор Фиеско» Ф. Шиллера), Ренёву («Светит, да не греет» А. Н. Островского), Сарру («Иванов» А. П. Чехова), Инкен Петере («Перед заходом солнца» Г. Гауптмана; Маттиса Клаузена в этом спектакле гениально играл Б. Сушкевич).

В 1943-1947 гг. по поручению Б. М. Сушкевича преподавала сценическую речь в Студии при Новом театре. С 1945 г. начала преподавать в ЛГТИ сценическую речь, работала на курсах Б. В. Зона, Т. Г. Сойниковой<sup>1</sup>. Перейдя на педагогическую работу, Куракина не порывает с театром: в Ленинградском Драматическом театре она с 1947 по 1953 гг. сыграла десять больших ролей, включая Катарину («Укрощение строптивой» У. Шекспира), Еву («Жизнь в штабеле» А. Якобсона), Авдотью («Дети Ванюшина» С. А. Найденова), Ольгу («Три сестры» А. П. Чехова), Анну Петровну («Сомов и другие» М. Горького), Сурмилову («Лев Гурыч Синичкин» Д. Т. Ленского).

О своем приходе в педагогику К. В. Куракина рассказала в Автобиографии просто и искренно: «Считая, что научная работа в области слова, постановки голоса и дыхания — тесно связана с практикой, — не оставляю театра, хотя дело педагогики увлекает все больше и больше и вместе с растущими и крепнущими учениками — растет желание целиком уйти в педагогическую и научную работу»<sup>2</sup>. В первые годы работы на кафедре подготовила доклад «О роли дыхания в сценической речи» и большую работу по вопросам техники речи в трудах Станиславского. В 1953 г. Куракина отправляет в редакцию журнала «Театр» свою статью. Отзыв на нее по просьбе редакции дала крупнейший в то время педагог по сценической речи профессор Е. Ф. Саричева. Не могу не привести его полностью:

Постановка вопроса в статье К. В. Куракиной «Об основах техники речи в трудах К. С. Станиславского» является чрезвычайно актуальной и нужной. Самое появление такой статьи в нашей печати было бы отрядным фактом.

Положительным моментом в статье К. В. Куракиной является также наличие в ней большого, специально подобранного материала, собранного на основании выдержек из трудов К. С. Станиславского, освещающих вопрос о технике речи.

<sup>1</sup> К. В. Куракина работала на кафедре с 1 янв. 1945 г. по 27 авг. 1951 г. и с 5 июня 1956 г. по 31 мая 1979 г.

<sup>2</sup> Архив СПбГАТИ. Личное дело К. В. Куракиной. Л. 12. Статья, о которой идет речь, в журнале «Театр» опубликована не была.

Наконец, то обстоятельство, что автором данной статьи является деятель сцены, актриса, а не только теоретик и педагог, — также можно рассматривать, как явление немаловажное и ценное.

20. XII. 53 г.<sup>1</sup>

Спустя полтора года положительные слова высказала в своем Отзыве о первом варианте книги Куракиной М. О. Кнебель:

Работа К. В. Куракиной «Основы техники речи в трудах К. С. Станиславского» представляет большой интерес.

У нас, к сожалению, почти нет трудов, которые были бы посвящены вопросу техники сценической речи, вопросу, которому К. С. Станиславский придавал огромное значение.

Ценность работы заключается в том, что К. В. Куракина необычайно тщательно собрала все высказывания К. С. Станиславского, относящиеся к технике речи, систематизировала их и пришла к стройному, органически цельному изложению взглядов К. С. Станиславского на одно из наиболее важных звеньев в творчестве актера. Недооценка вопросов, связанных с технической подготовкой актера, принесла советскому театру большой ущерб.

Издание книги К. В. Куракиной необычайно своевременно и полезно, т. к. она раскрывает практическую методологию К. С. Станиславского. Ценность работы К. В. Куракиной заключается в том, что она приходит к последовательному изложению программы К. С. Станиславского на основе своей практической деятельности.

Издание работы К. В. Куракиной принесет настоящую, практическую пользу целому ряду педагогов, режиссеров и актеров.

Все что касается практической работы очень интересно, понятно и хорошо изложено.

4/III - 55.<sup>2</sup>

Оценки, данные книге К. В. Куракиной Е. Ф. Саричевой и М. О. Кнебель, могут служить самым верным доказательством значения «Основ техники речи в трудах К. С. Станиславского» в развитии педагогики сценической речи. Текст К. В. Куракиной воспроизводится в настоящем издании полностью, что в какой-то мере является данью памяти замечательному театральному педагогу и одновременно подчеркивает теоретическое и практическое значение для современной речевой педагогики ее работы, впервые опубликованной ровно 50 лет назад. Стремясь сохранить

<sup>1</sup> Архив СПбГАТИ. Личное дело К. В. Куракиной. Л. 16.

<sup>2</sup> Там же. Л. 17.

книгу в целостности авторского замысла, мы внесли в текст лишь несколько редакторских поправок и убрали из него случайно закравшиеся повторы.

Обе актрисы — Н. И. Колосовская и К. В. Куракина — долгие годы совмещали актерское творчество с речевой педагогикой, обе увлекались научной работой в области сценического слова, обе хорошо понимали значение техники речи как элемента художественного. Этому и обучали. Колосовская и Куракина, идя различными путями, между тем обращали особое внимание на ощущения в процессе занятий дикцией и дыханием, чувствовали великую силу воображения, образности не только в работе над литературным материалом, но и при формировании профессиональных голосо-речевых навыков учащихся. Актерский опыт подсказывал им, что в сценическом творчестве огромное значение имеет ритм, поэтому чувству ритма в речи, в дыхании, в искусстве словесного воплощения уделяли на уроках много времени. Приведу небольшие выдержки из теоретических работ Куракиной и Колосовской.

Н. И. Колосовская в неопубликованной методической разработке «Дыхание» (1955) утверждала: «Только речевые ритмы и воображение могут быть регуляторами верного, насыщенного сценического дыхания»<sup>1</sup>.

К. В. Куракина, завершая описание одного из упражнений, подчеркивала: «...обращаю **особое** внимание на изменчивость тонов в речи, зависящих от любого смыслового изменения. **Даже самая маленькая пауза (воздушная) требует после себя изменения тона и ритма** в действительно устремленной образной речи»<sup>2</sup>.

Книга К. В. Куракиной «Основы техники речи в трудах К. С. Станиславского» совершила переворот в судьбе кафедры, привнесла в преподавание «техники речи» серьезнейшую методологическую базу, связанную с наследием Станиславского, вовлекла молодых педагогов кафедры А. Н. Куницына и З. В. Савкову в разработку методики обучения театральной речи. С этого момента, вероятнее всего, и активизируются теоретические и практические эксперименты кафедры, приведшие впоследствии к созданию принципов комплексного обучения технике сценической речи, метода косвенного (опосредованного) воздействия на голос и речь драматического актера. Это явилось трамплином для зарождения

<sup>1</sup> РГАЛИ СПб, ф. 352, оп. 1, ед. хр. 686, л. 14 об.

<sup>2</sup> См. настоящее издание, с. 50.

таких направлений речевой педагогики, как «воспитание речи в движении» и «игровой метод».

В 1950-1960-е гг. на кафедре активно работали также З. В. Савкова, В. И. Рыжухина, В. И. Макарычева, Г. В. Комякова. Но назвать эту «кафедру» единым творческим организмом довольно трудно. Заметный вклад в теорию и методику предмета внесла в ту пору **Зинаида Васильевна Савкова**, выступившая в 1960 г. с программной статьей «К вопросу преподавания сценической речи», содержащей немало полезных размышлений о дальнейшем совершенствовании методики сценической речи, и создавшая полезное практическое руководство для работы над голосом «Как сделать голос сценическим»<sup>1</sup>.

**Александр Николаевич Куницын** (1927-1999) руководил кафедрой 36 лет. «Куницынский период» в жизни кафедры (по определению В. Н. Галендеева<sup>2</sup>) длился с 1-го января 1963 г. по 3-е октября 1999 г. Эти годы стали поворотными в судьбе педагогики сценической речи в ЛГИТМиК—СПбГАТИ.

Нельзя сказать, что, получив кафедру, Куницын получил и обновленную методику. Нет, книга Куракиной — лишь начатки больших перемен. Сами же перемены предстояло осуществлять кафедре под его началом. Совершать перемены в преподавании, в теории и методике такой сложной дисциплины, какой является «Сценическая речь», в одиночку невозможно. Неосуществимо это и усилиями двух-трех человек. Для решительного обновления, и Куницын хорошо это понимал, необходим был коллектив единомышленников. Но такового в 1960-е гг. не наблюдалось. А. Н. Куницын относился благосклонно и уважительно к поискам и пробам педагогов кафедры, не завидовал успехам других. Об этом его качестве пишет в коллективной монографии «Теория и практика сценической речи», посвященной 80-летию со дня рождения А. Н. Куницына, В. Н. Галендеев: Мне, кому судьба уготовила роль его преемника в должности заведующего кафедрой, хочется сосредоточить внимание на одном из многих присущих К

попытке идти в педагогике и в научном поиске своим, индивидуальным путем. Обладая непререкаемым авторитетом, он умел сдержаться и не «давить» им даже в тех случаях, когда был с чем-то очевидно не согласен и что-то ему явно не нравилось<sup>1</sup>.

Но приказами и указами, собраниями и заседаниями кафедру единомышленников не создашь. Для этого требуется много терпения и усилий. И наличие одного из главных условий — встречного интереса каждого педагога к поискам и переменам.

Так случилось, что первой, кого Куницын, как заведующий кафедрой, пригласил преподавать, была известная драматическая актриса, педагог с почти сорокалетним стажем — **Стронгила Шаббетаевна Иртлач** (1902-1983). В 1920-1921 гг. она занималась в Драматической мастерской Л. С. Вивьена и О. Г. Казико, по окончании актерского отделения Ленинградского 1-го Художественного Политехникума работала в ряде театров города, а с 1930 по 1964 гг. была актрисой Ленинградского ТЮЗа, руководимого А. А. Брянцевым. С. Ш. Иртлач была одной из самых известных в стране исполнительниц цыганских песен и романсов<sup>2</sup>. Она преподавала в ЛГТИ в 1936-1939 гг., в ЛГИТМиКе в 1963-1983 гг. на курсах профессора Л. Ф. Макарьева. Автор работ по воспитанию голоса и речевой интонации<sup>3</sup>. Долгие годы вела сценическую речь на курсах музыкальной комедии, руководимых выдающимся деятелем музыкального театра И. А. Гриншпуном. О специфике работы на музыкальных курсах опубликовала две статьи<sup>4</sup>, одну из них («Координация работы органов голосообразования при пении и речи») мы посчитали необходимым поместить в «Избранных трудах». Турчанка по происхождению, С. Ш. Иртлач любила русский язык, обладала на редкость выразительной русской речью, замечательным по красоте и богатству голосом. В декабре 1933 г. она участвовала в беседах по фонетике и русскому языку

<sup>1</sup> Галендеев В. Н. Вместо предисловия // Теория и практика сценической речи: Коллективная монография. СПб., 2007. Вып. 2. С. 6.

<sup>2</sup> В 1920-е — 1950-е гг. массовыми тиражами были выпущены почти двадцать пластинок с записями пения С. Ш. Иртлач. Искусство ее ценно и сегодня, поэтому в 1989 г. Всесоюзная фирма «Мелодия» выпустила две пластинки цыганского пения Иртлач, а в 2002, 2005, 2007 гг. выпускались СБ, на которых воспроизводились диски 1989 г.

См.: Иртлач С. Ш. Опыт интонационно-мелодического анализа русской речи. Л., 1978. 2-е изд.: Л., 1979; Иртлач С. Ш. Интонационно-мелодическая природа сценической речи. Л., 1990.

<sup>4</sup> См.: Иртлач С. Ш. Координация работы органов голосообразования при пении и речи // Проблемы сценической речи. Л., 1979. С. 100-109; Иртлач С. Ш. О специфике голосовой и речевой подготовки актеров музыкальной комедии // О музыкальном воспитании актера в театральном вузе. Л., 1987. С. 127-143.

<sup>1</sup> См.: Савкова З. В. К вопросу преподавания сценической речи // Записки о театре. Л.; М., 1960. С. 89-118; Савкова З. В. Как сделать голос сценическим: Практические приемы, упражнения для развития голоса. М., 1968. 127 с.

<sup>2</sup> См. об этом: Васильев Ю. А. Страницы научно-педагогического творчества А. Н. Куницына // Теория и практика сценической речи: Коллективная монография / Отв. ред. В. Н. Галендеев. СПб., 2007. Вып. 2. С. 16, 37.

академика Л. В. Щербы с актерами Ленинградского театра юных зрителей и гордилась тем, что за безупречное владение литературным произношением Лев Владимирович прозвал ее «московскою турчанкой»<sup>1</sup>. Назову лишь некоторые имена учеников С. Ш. Иртгач разных лет: Р. Ф. Лебедев, Д. И. Барков, И. Л. Соколова, Б. И. Хотянов, Г. Г. Тараторкин, Л. П. Жукова, Н. Н. Иванов, М. С. Боярский, Е. С. Тиличьев, В. Г. Кособуцкая, А. Ю. Толубеев, Б. Г. Смолкин, Е. Г. Драпеко.

Во второй половине 1960-х гг. в аспирантуру при кафедре поступают будущие соратники А. Н. Куницына, принимавшие самое деятельное участие в создании новых направлений речевой педагогики, Б. Л. Муравьев, В. И. Тарасов и молодой педагог из Болгарии Божидар Матанов. Они, можно сказать, стали первыми учениками Куницына новой формации. Профессор **Борис Леонидович Муравьев** (1934-1987) — драматический актер, окончивший в 1957 г. Театральное училище им. Б. В. Шукина, десять лет прослуживший актером ленинградских театров (ТЮЗ, Театр Ленинского Комсомола, Театр Ленсовета), пришел на кафедру в 1967 г. и моментально включился в серьезную научную разработку новых направлений воспитания фонационного дыхания и воспитания голоса. Много и плодотворно сотрудничал со специалистами НИИ по болезням уха, горла, носа и речи<sup>2</sup>. Опубликовал несколько серьезных работ по воспитанию речи в движении (о его работе, написанной в содружестве с А. Н. Куницыным «Принцип тренировки фонационного дыхания в движении», мы уже говорили в начале статьи — эта работа содержится и в настоящей монографии), был принципиальным сторонником комплексного воспитания техники речи<sup>1</sup>. Сценической речи у Б. Л. Муравьева учились С. Г. Мигицко, Л. Р. Луппиан, В. М. Матвеев, Л. И. Мельникова, О. А. Леваков, Н. В. Самарина, Г. В. Корольчук, В. В. Летенков, Н. Г. Лавров, Н. Н. Попова. Доцент **Виктор Иванович Тарасов** (1937-1993) — в 1960 г. закончил актерскую Студию при

<sup>1</sup> Подробнее о беседах Л. В. Щербы с актерами Лен. ТЮЗа см.: *Колесов В. В.* Литературное произношение в театре. Советы Л. В. Щербы // *Русская речь*. 1988. № 5<sub>2</sub>. С. 69-75.

Интересна до сего времени его статья, написанная в соавторстве с крупнейшим фониатром того времени Н. Ф. Лебедевой: Роль дыхательной мускулатуры в регуляции дыхательного процесса при речевой постановке голоса // *Вопросы физиологии и патологии верхних дыхательных путей: Труды Ленинградского научно-исследовательского института по болезням уха, горла, носа и речи*. Л., 1973. Т. ХУП. С. 84-89.

Итогом научно-методических исследований Б. Л. Муравьева следует признать книгу: *От дыхания — к голосу. Работа над речевым дыханием актера*. Л., 1982. 54 с.

театре им. А. Горького в Самаре, несколько лет работал драматическим актером, учился режиссуре у А. А. Музиля, сценической речи у А. Н. Куницына (окончил ЛГИТМиК в 1969 г.). В ноябре 1970 г. пришел в аспирантуру при кафедре. С первых же дней учебы, а затем и педагогической работы увлекся научными экспериментами. Вместе с А. Н. Куницыным с воодушевлением принимает участие в опытах, проводимых НИИ «Дальняя связь». По мнению Куницына, проекты, реализовавшиеся совместно с учеными НИИ «Дальняя связь», «помогли освоить экспериментальный метод психометрического шкалирования, с помощью которого стало возможным придти к достоверным результатам в изучении явлений, возникающих за порогом сознания»<sup>1</sup>. Увлекался В. И. Тарасов и вопросами речевой ритмики, создал несколько работ по стихотворному ритму (одна из них публикуется в «Избранных трудах»), в 1977 г. он защитил кандидатскую диссертацию «Роль звуко-ритмических особенностей поэтической речи в работе актера над стихотворным текстом». В отзыве на это исследование крупнейший современный ученый в области вокальной речи, профессор В. П. Морозов, подчеркнув, что средства, которыми пользуется актер для передачи слушателю эмоционально-эстетической информации своим голосом, представляют огромный интерес как для теории и практики сценической речи, так и для ряда су-бо научных дисциплин, таких как психология речи, биоакустика, психофизиология и др., особо отметил:

Для решения поставленных задач автор воспользовался рядом новых методов, неизвестных ранее теории сценической речи, но получивших в последнее время широкое распространение в области изучения закономерностей восприятия человеком сложной акустической информации, связанной с эмоциональными характеристиками; это методы психометрического шкалирования, метод семантически противоположных пар, метод факторного анализа. С целью изучения исходного материала автор, как мне кажется, вполне оправданно и успешно воспользовался методом актерского перевоплощения, позволяющего в широких пределах варьировать эмоциональный контекст произносимой фразы, независимо от ее семантического содержания. Таким образом в смысле методического подхода, да и по своим результатам диссертация В. И. Тарасова является новаторской, намечающей принципиально новые пути решения сложных проблем сценической речи<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> *Куницын А. Н.* [Вступительная статья] // *Тарасов В. И.* Чувство речи. СПб., 1997. С. 5.

<sup>2</sup> Архив СПбГАТИ. Личное дело В. И. Тарасова. С. 52-53.

К сожалению, в 1993 г. В. И. Тарасов трагически ушел из жизни. Подготовленная им докторская диссертация усилиями А. Н. Куницына и В. В. Ивановой была издана в виде отдельной книги под названием «Чувство речи»<sup>1</sup>.

Вообще аспирантура при кафедре стала местом формирования будущих ученых и педагогов, нацеленных на пересмотр традиционных направлений речевой педагогики. Одним из самых прогрессивных стало диссертационное исследование аспиранта из Болгарии Божидара Матанова «Игра как средство воспитания техники сценической речи» (1971) — это была первая из грандиозной серии диссертаций, подготовленных под руководством А. Н. Куницына. Статью Матанова под тем же названием, опубликованную в 1973 г., можно прочитать в настоящем издании<sup>2</sup>. Сам А. Н. Куницын не написал большого всеобъемлющего труда по проблемам сценической речи. Хотя мог это сделать, судя по его эрудиции, опыту в театральной педагогике, по его интересу к смежным наукам, по его программным статьям «О сценической речи» и «Первая встреча со словом»<sup>3</sup> (эта статья публикуется в сборнике), по выступлениям на разнообразных симпозиумах, конференциях, заседаниях кафедры, по его подкачкам ученикам во время их работы над диссертациями. Между тем — и это немаловажно — он создал педагогическую школу сценической речи. Ее можно смело назвать «куницынской». Под его непосредственным руководством его ученики, педагоги кафедры создавали научные труды по самым актуальным проблемам речевого обучения актеров и режиссеров. Шестнадцать его аспирантов стали кандидатами наук<sup>4</sup>. Высшим научным достижением куницынской школы стала докторская диссертация В. И. Галендеева «Учение К. С. Станиславского о сценическом слове» (1991) — фундаментальное исследование в области методологии сценической речи.

В первой половине 1970-х гг. по счастливому стечению обстоятельств в жизни кафедры произошли серьезные перемены — поч-

<sup>1</sup> См.: *Тарасов В. И.* Чувство речи / Науч. ред. В. В. Иванова, вступ. статья А. Н. Куницына. СПб., 1997. 160 с.

<sup>2</sup> Божидар Матанов с начала 1970-х гг. преподает сценическую речь в Национальной академии театрального и фильмового искусства (НАТФИЗ им. Кр. Сарафова), с 2002 г. возглавляет кафедру сценической речи НАТФИЗ.

<sup>3</sup> См.: *Куницын А. Н.* О сценической речи // Ленинградский государственный институт театра, музыки и кинематографии: Сб. статей. Л., 1971. С. 135-144; *Куницын А. Н.* Первая встреча со словом // Сценическая педагогика: Сб. трудов. Вып. 2 / Отв. ред. С. В. Гиппиус. Л., 1976. С. 113-121.

<sup>4</sup> См. перечень диссертационных исследований, помещенный на с. 427-429 наст. изд.

ти полностью обновился педагогический состав. По инициативе А. Н. Куницына на кафедру пришла артистическая молодежь: М. П. Пронина, В. Н. Галендеев, Н. А. Латышева, Е. И. Кириллова, Ю. А. Васильев, Л. Л. Фомина и Е. И. Черная. Все они имели актерское образование, все играли какое-то время в театре, а Е. И. Черная совмещала педагогику и театр на протяжении пятнадцати лет. И как бы ни был дорог театр каждому из пришедших, но в какой-то момент жизни нужно было принять решение о посвящении себя театральной педагогике без остатка. Интересны в этой связи размышления С. В. Гиппиуса: «Спору нет, прекрасно сочетание в одном человеке всеми признанного актера или режиссера и умелого педагога! К сожалению, оно редко. И может статься, это не правило, а исключение? Может быть, это две сходные, но разные профессии? У одного человека могут быть два одинаково сильные призвания, но естественнее — одно призвание, один талант»<sup>1</sup>.

**Октябрь 1979 г.** Выходит в свет переломный сборник работ преподавателей кафедры — «Проблемы сценической речи». Открывается он принципиальной статьей В. Н. Галендеева и Е. И. Кирилловой «Комплексный метод воздействия на голосоречевой аппарат актера» — первой по времени публикацией, теоретически обосновывающей принципы комплексного метода воспитания техники сценической речи и содержащей систему оригинальных упражнений. Статьи М. П. Прониной («Речевой слух и некоторые способы его совершенствования»), С. Ш. Иртлач («Координация работы органов голосообразования при пении и речи»), Е. И. Кирилловой и Н. А. Латышевой («Речевая подготовка актера-кукольника») из этого сборника мы посчитали необходимым включить в настоящее издание.

Вопросы, связанные с интонацией в сценической речи, неоднократно поднимались в работах педагогов кафедры. Мы уже упоминали в этой связи два учебных пособия С. Ш. Иртлач («Опыт интонационно-мелодического анализа русской речи» и «Интонационно-мелодическая природа сценической речи»). В «Избранные труды» вошли две работы, опубликованные в 1970-е гг.: фрагмент статьи В. Н. Галендеева «Об интонационно-логическом тренинге»<sup>2</sup> и небольшая, но привлекательная статья И. Е. Жилина

<sup>1</sup> *Гиппиус С. В.* О сценической педагогике // Сценическая педагогика: Сб. трудов. Л., 1973. С. 5.

<sup>2</sup> - См.: *Галендеев В. Н.* Об интонационно-логическом тренинге // Сценическая педагогика: Сб. трудов. Вып. 2 / Отв. ред. С. В. Гиппиус. Л., 1976. С. 130-141.

«Интонационная выразительность речи»<sup>1</sup>. Доцент **Игорь Ефимович Жилин** (1928-1994) — преподавал на кафедре 20 лет. В 1951 г. окончил Харьковский театральный институт и десять лет работал в театрах Украины. С 1962 по 1973 г. служил на Александрийской сцене, был единственным исполнителем роли Вольфганга, сына Клаузена, в знаменитом александрийском спектакле «Перед заходом солнца» Г. Гауптмана, в котором М. Клаузена играл Н. К. Симонов. В сентябре 1973 г. пришел на кафедру по приглашению А. Н. Куницына.

После выхода «Проблем сценической речи» кафедрой были подготовлены еще два серьезных коллективных труда — сборники статей под общим названием «Теория и практика сценической речи» (1985, 1992). Из этих изданий в «Избранные труды» вошли работы Е. И. Черной («Один из способов воспитания фонационного дыхания») и Ю. А. Васильева («О дикции»).

Судя по «Библиографическому списку трудов кафедры по театральной педагогике», публикуемому в конце книги, можно заключить, что во все годы со дня основания кафедры теоретическая мысль ни на мгновение не замирала. Издание сотен книг, сборников, монографий, статей, десятков интервью и докладов, огромная составительская и редакторская работа, защита двух десятков диссертаций свидетельствуют о неизменном внимании педагогов к теории. Писали и публиковали свои труды в эти семьдесят лет, за малым исключением, все педагоги, работавшие на кафедре в разные годы.

Читатель, обратившийся к «Избранным трудам», поймет, что перед составителем стояла задача исключительной сложности: выбрать из трех сотен работ такие, которые позволили бы хоть частично отразить вклад одной речевой кафедры в теорию и методику русской сценической речи.

О ряде трудов, публикуемых в этой монографии, и об их авторах я уже говорил, рассматривая творческую биографию кафедры. Добавлю несколько поясняющих слов к современным материалам «Избранных трудов».

**Октябрь 1999 г.** — уходит из жизни Александр Николаевич Куницын. Кафедра, продолжая затеянные им активные теоретические и методические поиски современных методов речевого воспитания студентов, ни на мгновение не притормаживает научную работу. Опубликованная литература последнего десятилетия не представлена в «Избранных трудах», хотя публикации этого периода не уступают по количеству работам предшествующих шести

<sup>1</sup>См.: **Жилин И. Е.** Интонационная выразительность речи // Проблемы сценической речи: Сб. науч. трудов. Л., 1979. С. 50-55.

десятилетий, а по объему явно превосходят их. Достаточно упомянуть солидные монографии В. Н. Галендеева и М. П. Прониной<sup>1</sup>, две коллективных монографии «Теория и практика сценической речи»<sup>2</sup>, три учебных пособия Ю. А. Васильева<sup>3</sup>, «Диалоги о сценической речи» В. Н. Галендеева и Л. Д. Алферовой<sup>4</sup>, «Сценическая речь в театре кукол» Н. А. Латышевой и Е. И. Кирилловой<sup>5</sup>, чтобы убедиться в исключительной плодовитости педагогов кафедры в последние годы. Мы учли доступность для читателя всех книг и статей, изданных кафедрой с 2000 г., и не включили ни одной из них в «Избранные труды». Финальный раздел монографии, отражающий рубрику «Настоящее», содержит статьи, специально написанные В. Н. Галендеевым, Е. И. Черной, Л. Д. Алферовой, М. В. Смирновой, Ю. А. Васильевым для настоящего издания.

На практике же за прошедшее десятилетие многое усовершенствуется, меняется основная направленность обучения: уходит в прошлое уверенность педагогов первых десятилетий в том, что только «художественное чтение» может обеспечить плавность перехода от процесса овладения техническими навыками к сценической игре. Эта когда-то нерушимая уверенность теперь постепенно заменяется поиском приемов обучения, приближенным к театральным условиям. Много места сегодня отводится экспериментам в направлении парного тренинга, тренинга в диалоге, и даже тому, что когда-то еще в ШАМ задумывалось и осуществлялось В. Э. Мейерхольдом и Л. С. Вивьеном — работе над сценами из драматургических произведений с целью максимального приближения тренинга к драматической речи, к речевому взаимодействию в обстоятельствах.

**Октябрь 2009 г.** — 70-летие кафедры.

С чего кафедра начинала? В важной для довоенного периода работы кафедры статье О. М. Чайка «Методические заметки о преподавании сценической речи» говорится, что до 1939 г.:

В Центральном театральном училище преподавание сценической речи определялось индивидуальными установками каждого отдельного

<sup>1</sup>См.: **Галендеев В. Н.** Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. 384 с; **Пронина М. П.** Тайны нашей речи и слуха: Монография. СПб., 2009. 136 с.

<sup>2</sup>См.: Теория и практика сценической речи: Коллективная монография. Вып. 1. СПб., 2005. 136 с; Вып. 2. СПб., 2007. 208 с.

<sup>3</sup>См.: **Васильев Ю. А.** Сценическая речь: ощущение - движение - звучание. Вариации для тренинга. СПб., 2005. 342 с; **Васильев Ю. А.** Сценическая речь: восприятие — воображение — воздействие. Вариации для творчества. СПб., 2007. 432 с; **Васильев Ю. А.** Сценическая речь. Ритмы и вариации. СПб., 2009. 416 с.

<sup>4</sup>См.: **Алферова Л. Д., Галендеев В. И.** Диалоги о сценической речи. СПб., 2008. 121 с.  
<sup>5</sup>См.: **Кириллова Е. И., Латышева И. А.** Сценическая речь в театре кукол: Учеб. пособие. СПб., 2009. 158 с.



преподавателя. Это обуславливало наличие некоторого разнобоя в методах преподавания данной дисциплины. Так тренировочные упражнения часто были оторваны от осмысления слова, а для исправления недостатков речи применялись только технические приемы. Поэтому приобретенные технические навыки звучали формально, терялись в дальнейшей работе и мало отражались на подготовке спектаклей<sup>1</sup>.

Как сильно переменялась педагогика сценической речи за семьдесят лет! Как изменилась жизнь кафедры и творческие задачи, ею выполняемые! «Избранные труды» — своеобразный научно-методический проект, призванный воссоздать эволюцию «Сценической речи» на примере речевой кафедры одной театральной школы. Эволюцию поучительную и для педагогов Санкт-Петербургской театральной школы, и для педагогов речи других вузов — для тех, кто многие годы преподает сценическую речь, и для тех, кто только начинает свой путь в познании этой удивительной учебной дисциплины.

В одном из интервью 1995 г. А. Н. Куницын, отвечая на вопрос: «Методика преподавания сценической речи сложилась?», воскликнул эмоционально: «Ох, что вы! Конечно, не сложилась. Если бы она сложилась, то мы закончили бы всякий поиск в этом направлении. Пути развития методики назвать трудно»<sup>2</sup>.

Ровно через десять лет В. Н. Галендеев на вопрос интервьюера: «Но вы ведь не будете отрицать, что содержание предмета „Сценическая речь“ хоть и медленно, но меняется?» ответил: «Сам предмет поменялся достаточно кардинально за последние 20-30 лет. Предмет радикально обновлен: радикально иные программы, радикально иное содержание, материал. Другое дело, что при любой радикальной смене результаты могут быть разными. Это зависит в первую очередь от квалификации, таланта, усердия, требовательности педагога к себе и к студентам, его взаимодействия с коллегами, занимающимися другими дисциплинами»<sup>3</sup>.

Постичь природу сценической речи актера непередаваемо трудно. Так же трудно, как нелегко избавиться от приемов механического подхода к воспитанию голосо-речевой выразительности актера.

<sup>1</sup> Чайка О. М. Методические заметки о преподавании сценической речи // Записки Ленинградского театрального института. Вып. I. Л.; М., 1941. С. 108.

<sup>2</sup> Куницын А. И., Проколова И. Л. Стенограмма интервью 15 июля 1995 года // Теория и практика сценической речи, 2007. С. 59.

<sup>3</sup> Алферова Л. Д., Галендеев В. Н. Диалоги о сценической речи. С. 67-68.

Книга «Сценическая речь: прошлое и настоящее» призвана подтвердить, что педагогика сценической речи находится в постоянном движении. Перемены не всегда заметны сразу, не всегда очевидны для всех. Но они свершаются. В какие-то моменты жизни театральной педагогики перемены в преподавании сценической речи происходят активно — так было, если судить по творческому пути ленинградской кафедры сценической речи, в 1970-е гг. Наблюдается динамика в теории и методике и в последнее десятилетие. В какие-то моменты возникала затаенность, отсутствовали яркие проявления новизны, как это было в 1990-е гг. на той же кафедре. Суть не в том, что кто-то установит периодизацию и отметит, когда наступало замирание, а когда проступали изменения. Неуместно сравнение педагогов прошлого и педагогов настоящего. Суть не в определении лучших и худших педагогов, значимых и не очень. Суть в непрерывности процесса перемен. Закономерно поэтому вытекает из содержания всей *коллективной монографии* — принципиальное и точное определение жанра «Избранных трудов» — статья В. Н. Галендеева с парадоксальным, казалось бы, заглавием: «Зачем нужен предмет „Сценическая речь“?» На удивление своевременный вопрос. И если кафедра задается сейчас таким вопросом, значит, ее искания не исчерпаны, а жизнь ее обретает обновленное дыхание? И если мы можем критически взглянуть на свою историю и нынешнюю деятельность (на достижения и просчеты), значит, и у молодежи, пришедшей на кафедру в последние годы, большие перспективы?

«Сценическая речь: прошлое и настоящее» — это память лучшего из минувшего и сегодняшние творческие заботы, это взгляд в будущее и наше послание тем, кто будет продолжать начатое нашими предшественниками и каждодневно развиваемое нами на уроках сценической речи. Так что нельзя отказать в актуальности вопросу: «Зачем нужен предмет „Сценическая речь“?».

Ю. А. Васильев

## ДЫХАНИЕ, АРТИКУЛЯЦИЯ, ДИКЦИЯ, ГОЛОС<sup>1</sup>

**Процесс** дыхания во время речи (пения) неразрывно связан с работой связок и звучанием голоса, с произношением гласных и согласных. В образовании звуков, произнесении слов участвует весь дыхательный и речевой аппарат, поэтому не может быть хорошо звучащего голоса, четкого, легкого произношения слов без хорошего владения своим дыханием, без правильного управления челюстью, языком, губами. Если человек дышит неверно, если он излишне напрягает мышцы гортани, шеи, плеч, его речь не будет легкой, звучной, голос не будет свободно «лететь» к аудитории в зал, и, вследствие излишнего прилива крови к гортани и связкам, голос быстро хрипнет, что может привести к различным заболеваниям голосового аппарата.

Вот почему занятия речью, голосом следует начинать с дыхания, вот почему особое внимание учащихся должно быть направлено на выработку правильного дыхания.

Процесс дыхания в жизни проходит без всякого участия сознания человека, совершенно автоматически, произвольно. Он состоит из трех моментов: вдыхания, во время которого в легкие поступает кислород, выдыхания, с которым удаляется из организма углекислота, и остановки — мгновенной паузы ожидания перед появлением нового импульса для вдоха. Причем время вдыхания равно времени выдыхания.

Выдыхание во время речи и пения подчинено нашей воле и должно быть предметом самых тщательных забот; его необходимо строго рассчитывать и возможно более экономно расходовать в момент произнесения слов и целых предложений. При этом моменты вдоха должны падать на паузы и остановки, которые обуславливаются смыслом предложения.

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: Как работать над словом: Методическое пособие по сценической речи и художественному чтению / Под ред. Е. Е. Рудневой. М., 1959. С. 7-25.

Во время речи, пения выдыхание производится быстро, а выдыхание, несущее звуки, — медленно.

Строение грудной клетки определяет большую подвижность средних и особенно нижних ребер (11-й и 12-й пар), так как передние концы этих ребер свободны, не соединены с грудной костью (колеблющиеся ребра). Они имеют возможность быстро раздвигаться во время вдоха, значительно увеличивая объем легких в ширину. Еще большую подвижность имеет диафрагма, которая, быстро опускаясь при вдохе, очень сильно увеличивает объем легких в вертикальном направлении. Таким образом, для того чтобы быстро сделать вдох, достаточный для речи, легче всего этого достигнуть путем расширения средних и нижних ребер и опускания диафрагмы, в результате чего объем всей грудной клетки будет увеличен в наибольшей степени, так как она будет удлинена и расширена.

Поэтому правильным речевым дыханием следует считать дыхание смешанное: боковое (реберное) и диафрагмальное, или, иначе говоря, смешанно-диафрагмальное<sup>1</sup>. Существует еще один тип дыхания — ключичное (плечевое), когда при каждом вдохе поднимаются плечи. Такое дыхание вредно, так как оно вызывает ненужное утомление, напряжение голосовых связок. Кроме того, ключичное дыхание заметно для зрителя и производит неприятное впечатление тяжести, усилия и напряжения говорящего.

Таким образом, в сознании учащихся должны твердо запечатлеться следующие основные выводы:

1. Правильное дыхание является основой речи.
2. Единственным правильным типом дыхания (во время речи, пения) является дыхание смешанно-диафрагмальное.
3. Путем ежедневных упражнений этот тип дыхания должен стать не только привычным, но и произвольным.
4. Совершенно исключается, как абсолютно непригодное, дыхание ключичное, или плечевое.

С самого начала занятий встают два важных вопроса: как брать дыхание? сколько брать дыхания?

<sup>1</sup> Иные авторы именуют тип дыхания, при котором активно включаются в работу диафрагма, нижние ребра и передняя стенка живота, «диафрагмально-реберным» и «косто-абдоминальным» (абдоминальный — лат. *abdominis* — живот), то есть абдоминальное дыхание. «Косто-абдоминальное дыхание» является одним из основных вокально-методических принципов выдающегося вокального педагога М. Гарсиа-сына (1805-1906). О таком типе дыхания пишет, например, К. В. Куракина в книге «Основы техники речи в трудах К. С. Станиславского» (см. наст. изд., с. 88, 100). (Прим. Ред.-сост.)

Вдыхать воздух надо легко, свободно, не спеша, не напрягаясь, как бы вдыхая аромат цветка. Когда нюхаешь цветок - расширяется носоглотка, открывается горло, освобождаются все мышцы, создавая наиболее благоприятные условия для издания звука. Но надо отметить, что довольно трудно сохранить в момент произнесения звуков то же состояние организма, которое было при вдохе. Основное, чего следует добиваться, — это полная свобода и большая легкость дыхания и звучания.

Сколько надо брать дыхания? Дыхания надо брать немного. Вдох должен быть легким, без всякого мышечного напряжения. Гортань, шея, плечи и грудь должны быть в покое.

Для того чтобы проверить правильность дыхания, преподаватель берет учащегося двумя руками за талию и просит его вздохнуть. При этом руки преподавателя должны расходиться в стороны, так как расходятся нижние ребра учащегося (одновременно диафрагма опускается вниз). При выдохе ребра медленно опускаются на свое место (плечи остаются в покое). Вот это и есть правильно сделанный вдох и выдох.

Приведем несколько простейших упражнений (упражнения рекомендуются делать стоя):

1. Выдохнуть имеющийся в легких воздух на звуках **пф... пф... пф...** Затем сделать небольшой вдох и считать до трех: раз, два, три, — чтобы при этом истратить все дыхание. Еще раз сделать такой же вдох и считать до пяти, потом до семи. Шея, плечи — все должно быть свободно. Никакого напряжения. Все легко.

2. Сделать вдох. Сказать «**а-а-ах**», истратив при этом все дыхание. Повторить несколько раз это упражнение, делая его все более легко (свободная отдача дыхания на звуке).

3. Медленно взять дыхание носом (как будто учащиеся нюхают цветок). Сказать «**о-о-ох**» протяжно, медленно, легко выдыхая весь воздух.

4. Опять такой же медленный вдох; выдохнуть воздух на «**э-э-эх**».

5. Вдох. Выдох на «**у-у-ух**».

Упражнения оканчиваются звуком «х», на котором легко выдыхать воздух. Это как бы озвученное выдыхание.

6. Вдох. Затем выдыхать воздух на звук «**с-с-с**». Упражнение повторить два-три раза.

7. Вдох. Выдыхая, произнести «**ж-ж-ж**». Истратить все дыхание.

8. То же на звуке «**з-з-з**».

9. Небольшой вдох и снова счет до пяти, потом до семи, истратив при этом все дыхание.

На 4-5-м уроке необходимо обратить внимание учащихся на «мышечный пояс». Когда заканчивается вдох, появляется ощущение, что вокруг талии образуется как бы «мышечный пояс», который по мере того, как человек говорит, постепенно ослабевает.

Поясним подробнее. Преподаватель говорит учащемуся, что при вдыхании он должен почувствовать, как у него расходятся нижние ребра и постепенно вокруг талии образуется «поясок» (ощущение как бы застегнутого пояса). По мере того как ученик спокойно считает, делает упражнения, этот «поясок» ослабевает.

Секрет правильного, легкого звучания заключается в умении экономно расходовать воздух, а не в том, чтобы взять много дыхания и долго его держать.

Приведем еще несколько упражнений:

1. **Цо-цо-цо-цо-цо-ух. Ца-ца-ца-ца-ца-ух. Цэ-цэ-цэ-цэ-цэ-ух. Ци-ци-ци-ци-ци-ух.**

2. **Джунь-дзунь; джонь-дзонь; джань-дзань; джэнь-дзэнь; джинь-дзинь.**

3. **Четырджу-четырджо-четырджа-четырджэ-четырджи.**

Здесь трудные сочетания согласных заставляют хорошо упражнять язык, «крепко» выговаривать согласные. Кроме этого, звук **З**, который стоит после **Д** и **НЬ** (в упражнении **джунь-дзунь**), придает этому упражнению легкость, звонкость и приближает произношение этих звуков к зубам, освобождая гортань от мышечных напряжений.

4. **Джунгли-дзунгли; джонгли-дзонгли; джангли-дзангли; дженгли-дзенгли; джингли-дзингли.**

5. **Чурлу-цурлу; чорло-цорло; чарла-царла; чэрлэ-цэрлэ; чирли-цирли.**

6. Сказать все согласные: **б-в-г-д-ж-з-к-л-м-н-п-р-с-т-ф-х-ц-ч-ш-щ.**

Новое дыхание брать после 4-8 звуков.

<...>

От упражнений, построенных на различных сочетаниях гласных и согласных, следует перейти к упражнениям-фразам:

**Поезд мчится скрежеща —  
ж-ч-ш-щ, ж-ч-ш-щ (же — че — ша — ща).**

**Хи-хи-хи да ха-ха-ха...**

**Не боится, знать, греха...**

Сказать каждую из этих фраз на одном дыхании.

**Шумит тростинка малая,  
Шумит высокий клен... (дыхание)**

**Шумят они по-новому,  
По-новому, весеннему...** (дыхание)

**Как молоком облитые,  
Стоят сады вишневые,  
Тихохонько шумят...** (дыхание)

**Идет-гудет Зеленый шум,  
Зеленый шум, весенний шум!**  
(Сказать на одном дыхании.)

Скороговорки:

**На дворе трава, на траве дрова  
Раз дрова, два дрова, три дрова.  
Не руби дрова  
На траве двора.**

**Говорили про Ларю, про Ларьку,  
Про Ларину жену.**

**Добор дыхания.** Так как упражнения усложняются и удлиняются, они начинают затруднять дыхание говорящего. В этих случаях дыхание надо как бы продлить, то есть немного «добрать» дыхание. Добрать — это значит прибавить к тому воздуху, который остается в легких, еще некоторое количество, расширив при этом нижние ребра. Для упражнений можно предложить считать сначала однозначные цифры, затем двузначные, трехзначные и четырехзначные, добывая воздух через каждые пять цифр. В этих упражнениях во время добора очень важно не смыкать губы. Произнося пятую цифру, говорящий оставляет губы полуоткрытыми (в момент добора дыхания) и, не делая паузы, продолжает счет дальше. Во время речи брать дыхание надо неслышно, незаметно, и ртом и носом одновременно. Надо, чтобы учащиеся сразу привыкли не закрывать рот при доборе дыхания. <...>

**Артикуляция и дикция.** С первых же занятий необходимо вырабатывать четкую дикцию, то есть правильное произношение каждого гласного и согласного звука. Так как без участия дыхания и голоса нельзя произнести ни одного звука, все дикционные упражнения являются одновременно и упражнениями для дыхания и голоса. Путем определенной системы упражнений можно добиться искоренения всех недостатков речи (разумеется, если они не связаны с неустраняемыми физическими недостатками речевого аппарата), выработать правильную артикуляцию.

С самого начала надо отметить, что при выработке правильной дикции необходимо следить за тем, чтобы речь учащегося была свободна от ненужных мышечных напряжений, зажимов всего тела. Только при этом условии голос зазвучит естественно и легко. Особенно важно сразу устранить напряжение в корне языка и нижней челюсти, которая часто бывает скована, неподвижна. Не менее важно также научиться приближать все звуки вперед к зубам так, чтобы было ощущение, будто звук «стоит за зубами». Это заставит правильно работать речевой аппарат, поможет быстрее добиться четкой дикции и хорошего звучания голоса при минимальной затрате дыхания.

Звуки нашей речи делятся на гласные и согласные.

Гласные звуки — певучие, они должны спокойно литься, звучать, согласные же должны выговариваться твердо и «крепко», потому что именно они придают нашей речи членораздельность, четкость.

Для упражнений по выработке правильного произношения гласных и согласных можно пользоваться двумя таблицами:

**Таблица 1**

**У, О, А, Э, И**

Практика показывает, что звук Э в упражнениях удобнее, чем Е, так как Е может повести занимающихся на произнесение излишне открытого, вульгарно звучащего звука.

Кроме уже упомянутых гласных, имеются еще так называемые йотированные гласные буквы — Ю, Я, Е, Ё, которые образуются из сочетания Й со следующими за ней гласными У, О, А, Э, ЙУ-Ю, ЙА-Я, ЙЭ-Е, ЙО-Ё.

**Таблица 2**

**Б В Г Д  
Ж З К Л  
М Н П Р  
С Т Ф Х  
Ц Ч Ш Щ**

Если учащиеся прочитают поочередно таблицу гласных и согласных, им станет понятен совершенно различный характер звучания и произнесения тех и других звуков. Одни согласные произносятся без участия голоса, в других голос участвует лишь в очень небольшой степени, и звучность их весьма невелика. Для

того чтобы придать согласным звучность, надо прибавить к ним гласные звуки.

Рекомендуется следующее упражнение, в котором гласные и согласные звуки соединяются:

сделать вдох и произнести - **бу-бо-ба-бэ-би**;

вдох — **ву-во-ва-вэ-ви**;

вдох - **гу-го-га-гэ-ги**;

вдох - **ду-до-да-дэ-ди** -

и так далее по всем согласным.

Затем можно переходить к изучению произношения гласных и согласных звуков.

**Гласные.** Гласные звуки произносятся сравнительно легко. Гортань при этом открыта, язык, участвуя вместе с губами в формировании гласного звука, лежит мягко и свободно, без напряжения.

Особое внимание следует уделить гласному звуку **А** — его очень часто произносят глубоко, у маленького язычка («давятся им»), или, направляя звук в полость носоглотки, носа, придают ему носовой оттенок. Звук **А** произносится без всякого напряжения в полости рта, зева. Рот раскрыт, верхняя губа слегка приподнята; язык должен спокойно лежать во рту, кончик его слегка касается нижних передних зубов; звук должен «лететь» свободно, легкий и светлый. Полезно сделать такое упражнение-этюд.

Попросите по очереди каждого ученика представить себе, что он пришел домой поздно, когда мать и сестра Саша уже легли спать. Он не хочет беспокоить соседей и говорит в дверную шель негромко и очень четко: «Мама, Саша, откройте мне дверь». Тихо, но настойчиво он повторяет просьбу несколько раз.

Важно добиться, чтобы во время этих упражнений-этюдов учащиеся уловили и запомнили ощущение звука **А**, собираемого непосредственно «за зубами».

Еще несколько упражнений:

**Хороша Маша, да не наша.**

**Ты, волна моя, волна!**

**Ты гульлива и вольна...**

**Видит: весь сияя в злате,**

**Царь Салтан сидит в палате...**

Неправильности в произношении других гласных встречаются гораздо реже и легче устраняются.

**Согласные.** Согласные звуки — костяк нашей речи. Они помогают формировать слова, и характер произношения их является ярким элементом выразительности речи.

Произношение согласных надо тщательно отрабатывать, повторяя упражнения, заставляя возможно более крепко, отчетливо произносить каждый звук — до усталости губ. Хорошо натренированный язык должен быть подвижным, должен работать точно, быстро. Конечная же цель этих упражнений — свобода и непридуманная дикция.

В произношении согласных активно принимают участие все части речевого аппарата: язык, нёбо, зубы, губы. Именно язык, зубы и губы служат той преградой, тем препятствием для воздушной струи, при преодолении которой происходят те разнородные шумы, которые являются основой согласных звуков. При этом голос в их образовании участвует далеко не всегда. Отсюда деление согласных на звонкие, которые произносятся при участии голоса (**б, в, г, д, ж, з, м, н, л, р**), и глухие, в произнесении которых голос не участвует (**п, ф, к, х, т, ш, с, щ, ч, ц**).

В зависимости от того, куда направляется струя воздуха при произнесении того или иного согласного звука и какие части речевого аппарата принимают участие в его образовании, а также от самого характера звучания существуют различные наименования согласных звуков: губные, губно-зубные, переднеязычные и заднеязычные.

### Согласные звуки **Б, П, М** (губные)

Главная роль при произнесении **Б, П** принадлежит губам. Звук **Б** образуется ударом струи воздуха (при выдохе) в сжатые и (в момент удара) раздвигаемые губы. Язык должен спокойно лежать во рту.

Звук **П** произносится почти так же, как **Б**, но требует более сильного удара выдыхания в губы. Надо следить, чтобы в момент произнесения этих звуков щеки не раздувались.

Упражнения:

**бы-ба**      **пы-па**

**бы-бя**      **пы-пя**

**бы-бо**      **пы-по**

**бы-бу**      **пы-пу**

**бы-бю**      **пы-пю**

**бы-бы**      **пы-пы**

**б-бух, б-бох, б-бах, б-бэх, б-бих**  
**п-пух, п-пох, п-пах, п-пэх, п-пих**  
 (повторить 2-3 раза).

Слова и фразы для упражнений:

**попрыгунья, победа, подпрыгнул, бобрик, бомбардировка, «как птицы, поют бубенцы», «Пушки с пристани палат, / Кораблю пристать велят».**

Звук **М** — один из наиболее легких согласных. При произнесении этого звука струя выдыхания одновременно ударяется в носовой резонатор и сомкнутые губы, которые должны ощутить вибрацию. Звук имеет грудную основу, что придает ему грудной мягкий глубокий оттенок.

Упражнения:

**мы-ма мыр-мра**  
**мы-мя мыр-мря**  
**мы-мо мыр-мро**  
**мы-мё мыр-мрё**  
**мы-му мыр-мру**  
**мы-мю мыр-мрю**  
**мы-мы, мыр-мры**

Слова и фразы для упражнений:

**туманы, утомительный, шестеро мотоциклистов вскочили на свои машины, «на одном месте и камень мохом обрастает».**

### Звуки В, Ф (губно-зубные)

При звуке **В** верхняя губа немного приподнята, нижняя прикасается своими краями к верхним зубам (положение, близкое к улыбке). В эту щель идет струя выдыхания. Язык лежит во рту спокойно.

Звук **Ф** произносится так же, как **В**, но в образовании звука **В** участвует голос, а в звуке **Ф** — только шум.

Упражнения:

**вы-ва фы-фа**  
**вы-вя фы-фя**  
**вы-во фы-фо**  
**вы-ву фы-фу**  
**вы-вю фы-фю**  
**вы-вы фы-фы;**

**буф-пфу, боф-пфо, баф-пфа, бэф-пфэ, биф-пфи;**  
**вуф-пфу, воф-пфо, ваф-пфа, вэф-пфэ, виф-пфи;**

### Дыхание, артикуляция, дикция, голос

**пуф-пфу, поф-пфо, паф-пфа, пэф-пфэ, пиф-пфи;**  
**фуф-пфу, фоф-пфо, фаф-пфа, фэф-пфэ, фиф-пфи,**

**буп-вуп фуп-пуп**  
**боп-воп фоп-поп**  
**бап-вап фап-пап**  
**бэп-вэп фэп-пэп**  
**бип-вип фип-пип**

Слова и фразы для упражнения:

**веревка, фуфайка, фавн, фейерверк, вольница, взволноваться. Вова выехал в Уфу. «Мы вольные птицы; пора, брат, пора». «Ветер весело шумит, / Судно весело бежит...».**

**Вот просит Филина Осел, чтоб с ним остаться,**  
**И вздумал изойти он с Филином весь свет.**

### Звуки Г, Х, К (заднеязычные)

Самый трудный из них звук **Х**. При произнесении этого звука спинка языка приподнимается и струя воздуха направляется в твердое нёбо, на верхние передние зубы. Надо стремиться произносить звук легко, не задерживая его на горле, в противном случае он будет напоминать хрип.

При звуке **Г** задняя часть спинки языка приподнимается и прикасается к нёбу. Звук образуется в момент отрыва языка от нёба, когда струя воздуха ударяет в место соприкосновения.

Звук **К** произносится так же, как **Г**, но, так как это звук глухой (образуется без участия голоса), язык ударяет в нёбо более энергично.

Упражнения:

**хы-ха гы-га кы-ка ха-ха-ха-ха-ха**  
**хы-хо гы-го кы-ко хо-хо-хо-хо-хо**  
**хы-ху гы-гу кы-ку хэ-хэ-хэ-хэ-хэ**  
**хы-хы гы-гю кы-кю хи-хи-хи-хи-хи**  
**гы-гы кы-кы**

### Переднеязычные шипящие звуки Ж, Ш, Ч, Щ

При звуке **Ш** язык приподнят и кончик его немного загнут вверх, внутрь, губы несколько вытянуты вперед широким рупором. Воздух при образовании звука направлен на передние верхние

зубы. Произносить этот звук надо коротко и легко, тратя на него как можно меньше выдыхания.

Упражнения:

<b>шы-ша</b>	<b>шыр-шра</b>	<b>шестьсот шестьдесят шесть</b>
<b>шы-шо</b>	<b>шыр-шря</b>	<b>мышь шуршат в углу</b>
<b>шы-шу</b>	<b>шыр-шро</b>	<b>я слышу, как шуршат камыши</b>
<b>шы-ши</b>	<b>шыр-шру</b>	<b>мартышка, косолапый Мишка</b>
	<b>шыр-шрю</b>	
	<b>шыр-шри</b>	

Звук **Ж** образуется в момент соединения верхних и нижних зубов. При этом струя воздуха направляется в твердое нёбо и, уже отраженная от него, идет к передним зубам.

Так же, как и **Ш**, произносить его надо коротко и легко.

Из всех шипящих только в образовании звука **Ж** участвует голос.

Упражнения:

<b>джур-чтрджу</b>	<b>жы-жа</b>
<b>джор-чтрджо</b>	<b>жы-жо</b>
<b>джар-чтрджа</b>	<b>жы-жу</b>
<b>джер-чтрджэ</b>	<b>жы-жы</b>
<b>джир-чтрджи</b>	

Фразы для упражнений:

**Мы побежали на пожар. Жук жужжал.**  
**«Какие у нее ужимки и прыжки».**  
**«Но уж не то его тревожит, что прежде...»**  
**Тяжелая слеза, прожженный камень,**  
**на вершине снежной.**

**«Не буду я ничьей женою...»**  
**Скажи моим ты женихам».**

**«Утомлена борьбой всегдашней,**  
**Склонится ли на ложе сна:**  
**Подушка жжет, ей душно, страшно,**  
**И вся, вскочив, дрожит она...»**

При произношении звука **Ч** кончик языка поднимается к верхним передним зубам, ударившись, слегка прижимается к ним, а затем отскакивает.

Если кончик языка не доходит до верхних зубов, а вяло прикасается к нёбу, звук получается неправильный, как бы соединенный со звуком **Ш**.

Например: ч/шерный; маль/ч/шик.

Звук **Щ**, очень близкий к мягкому звуку **Ш**, нетруден для произношения.

Упражнения:

<b>чы-ча</b>	<b>щур</b>	<b>чук-щук</b>
<b>чы-чо</b>	<b>щор</b>	<b>чок-щок</b>
<b>чы-чу</b>	<b>щар</b>	<b>чак-щак</b>
<b>чи-чи</b>	<b>щэр</b>	<b>чэк-щэк</b>
	<b>щир</b>	<b>чик-щик</b>

Слова и фразы для упражнений:

**ночные звезды, чайник чистый, чай душистый, кипяченая вода, честь, отечество, рассчитывать, сокровище, чаша, запущенный, щетина, ощущение.**

**«...четвертый был человек чрезвычайно примечательный. Мы тотчас отличили его».**

**Слепит очи одичалого коня.**

**Поезд мчится скрежеща — же-че-ша-ща, же-че-ша-ща.**

### Свистящие звуки З, С, Ц

Звук **З**, красивый и звонкий, — единственный из свистящих звуков, в образовании которого участвует голос (остальные свистящие звуки — шумовые). Образуется при соединении верхних и нижних зубов, куда и направляется струя воздуха. Губы, раздвинутые в улыбку, открывают зубы.

Звук **Ц**. Чтобы произнести его, надо как бы расцепить зубы и чуть протянуть звук, воздух при этом направлен на край верхних зубов.

Звук **С** произносится так же, как **З**. Надо внимательно следить за тем, чтобы губы не были напряжены. Кончик языка лежит у нижних зубов. Очень хорошо, если занимающиеся, у которых произношение звука **С** нечистое, придумают фразы, чтобы почти в каждом слове был этот звук. Можно предложить также произнести эти фразы на улыбке, что поможет сделать звук легким, летящим.

Упражнения:

<b>зы-за</b>		<b>сы-са</b>
<b>зы-зя</b>	<b>цы-ца</b>	<b>сы-ся</b>
<b>зы-зо</b>	<b>цы-цо</b>	<b>сы-со</b>
<b>зы-зу</b>	<b>цы-цу</b>	<b>сы-су</b>
<b>зы-зю</b>	<b>цы-цы</b>	<b>сы-сю</b>
<b>зы-зы</b>		<b>сы-сы</b>

Слова и фразы для упражнений:

**З** - земля, зарница, звук, знак, зебра. Зина принесла корзинку земляники. «А Гвидонто злится, злится... / Зажужжал он и как раз / Тетке сел на левый глаз».

**Ц** - цепи, цапля, цитра, цемент, цокот, зубцы, принц. «Царь с царицею простился». «Петушок спорхнул со спицы, / К колеснице полетел / И царю на темя сел».

**С** — ссора, сарафан, сосна, сосулька. «Чинар развесистые сени». Сережа, принеси из сада свежей сирени. «Ай, Моська! Знать, она сильна, / Что лает на Слона!».

Звук **Р** — один из самых трудных для произношения. Воспроизводится он колебательным движением кончика языка, который поднимается к твердому нёбу, слегка касаясь его около основания верхних передних зубов. Этот звук требует очень большой затраты выдыхания, так как лишь силой струи воздуха мы можем заставить кончик языка вибрировать (колебаться). Губы при этом открыты.

Трудный для произношения звук **Р** чаще других выговаривается неправильно, заменяется другими звуками (л, х, г, ц) или совсем пропускается. Для того чтобы добиться четкого и ясного звучания, надо очень много тренироваться.

Можно посоветовать занимающимся выписать побольше слов со звуком **Р** в начале, середине и конце слова и постоянно повторять их.

Полезно делать также следующие упражнения: вытягивать язык вперед, чтобы он упирался в верхние передние зубы, а затем оттягивать поглубже назад; произносить сочетания звуков: **дррр**, **тррр**, дэ-тэ, дэ-тэ, дэ-тэ, дэ-тэ, дэ-тэ, дэ-тэ, дэ-тэ, дэ-тэ-три.

Упражнения:

<b>аррр</b>	<b>ды-ды</b>	<b>ты-ты</b>	<b>тыр-тра</b>
<b>иррр</b>	<b>ды-дя</b>	<b>ты-тя</b>	<b>тыр-тря</b>
<b>эррр</b>	<b>ды-до</b>	<b>ты-то</b>	<b>тыр-тро</b>
<b>яррр</b>	<b>ды-ду</b>	<b>ты-ту</b>	<b>тыр-тру</b>
	<b>ды-дю</b>	<b>ты-тю</b>	<b>тыр-трю</b>
	<b>ды-ды</b>	<b>ты-ты</b>	<b>тыр-три</b>

<b>фыр-фра</b>	<b>ры-ра</b>	<b>курлу-мурлу</b>
<b>фыр-фря</b>	<b>ры-ря</b>	<b>корло-морло</b>
<b>фыр-фро</b>	<b>ры-ро</b>	<b>карла-марла</b>
<b>фыр-фру</b>	<b>ры-ру</b>	<b>кэрле-мэрлэ</b>
<b>фыр-фрю</b>	<b>ры-рю</b>	

**бурлур-лор-лар-лэр-ли**  
**гурлур-лор-лар-лэр-ли**  
**гурлур-лор-лар-лэр-ли**  
**дурлур-лор-лар-лэр-ли**

и т. д. по всем согласным.

Слова и фразы для упражнений:

**мир, край, борьба, решетка, друг, труд, труба, дровосек, трость, драгун, трамвай, дерево, тревога, тризна, дрянь, разбег, товар, торговля, призрак, народ, дворец, бомбардировка, артиллерия.**

«Не потряхиваешь гривой...». «Али сбруя не красна?». «Нева всю ночь / Рвалась к морю против бури...». «В чешуе, как жар горя, тридцать три богатыря».

**Три дровосека, три дровокола, три дроворуба дрова рубили, дрова кололи, дрова секли. Говорили про Ларю, про Ларьку, про Ларину жену.**

При звуке **Л** кончик языка приподнимается и сильно ударяет в середину передних верхних зубов. Выдыхаемый воздух, ударяясь в верхние и нижние зубы, придает звуку звонкость и силу. У лиц, неправильно произносящих звук **Л**, кончик языка не доходит до зубов, прижимается к нёбу, и вместо слова «ложка» получается «уожка». Как и при произношении звука **Р**, в этом случае надо научиться вытягивать язык вперед к верхним передним зубам.

Упражнения:

дэ-тэ, дэ-тэ, дэ-тэ, дэ-тэ-тэ-дэ, дэ-тэ-лэ, дэ-тэ-лэ,

<b>лы-ла</b>	<b>тыр-тра</b>	<b>лры-лра</b>
<b>лы-ля</b>	<b>тыр-тря</b>	<b>лры-лря</b>
<b>лы-ло</b>	<b>тыр-тро</b>	<b>лры-лро</b>
<b>лы-лу</b>	<b>тыр-тру</b>	<b>лры-лру</b>
<b>лы-лю</b>	<b>тыр-трю</b>	<b>лры-лрю</b>
<b>лы-лы</b>	<b>тыр-тры</b>	<b>лры-лры</b>

Слова и фразы для упражнений:

**пламень голубой, выигрывали, занимались они делом, стекло, медля, ожидала, обратился с ласковыми словами, лошади неслись по проселочной дороге, не дали выстрелить, слуга, пальцы, плаха, плесень, плот, плут, плита, голоса.**

**Говорили про Ларю, про Ларьку, про Ларину жену.**

При звуке **Н** рот почти закрыт, кончик языка упирается в верхние передние зубы и твердое нёбо. Этот звук не труден для произношения.



Звуки **Д** и **Т**. Четкое произношение этих звуков имеет очень большое значение в нашей речи. Воспроизводятся они сильным ударом кончика языка в середину верхних зубов.

Упражнения:

ту-ту-ту-ту-ту	ду-ду-ду-ду
то-то-то-то-то	до-до-до-до-до
та-та-та-та-та	да-да-да-да-да
тэ-тэ-тэ-тэ-тэ	дэ-дэ-дэ-дэ-дэ
ти-ти-ти-ти-ти	ди-ди-ди-ди-ди
ди-да ты-та тыр-тра дыр-дра	
ды-дя ты-тя тыр-тря дыр-дря	
ды-до ты-то тыр-тро дыр-дро	
ды-ду ты-ту тыр-тру дыр-дру	
ды-дю ты-тю тыр-трю дыр-дрю	
ды-ды ты-тыю тыр-тры дыр-дры	

В речи звуки **Д** и **Т** довольно часто пропускаются, например, вместо слова «прибудет» говорят «прибует» и т. д.

Происходит это из-за небрежности произношения. Чтобы избежать подобных недостатков, работа над точным произношением звуков **Д** и **Т** должна быть особенно тщательной.

Фразы для упражнений:

**Дятел и дуб продалбливает. Терем, теремок, кто в тереме живет? Непоседа портит беседу. Поезд прибует в три часа.**

Тщательная отработка гласных и согласных звуков чрезвычайно важна для получения четкой, ясной дикции. Кроме того, безупречно правильное произношение гласных звуков имеет огромное значение для хорошего звучания голоса (ведь именно гласные звуки являются основой звучания голоса, красоты, певучести речи), а правильная артикуляция при произношении согласных более всего вырабатывает у учащихся умение четко управлять всеми частями своего речевого аппарата.

Вся работа речевого аппарата путем длительной тренировки должна стать настолько привычной, чтобы учащийся, произнося тот или иной текст, уже не думал о дикции.

Групповые занятия надо сочетать с индивидуальными, так как только на индивидуальных занятиях можно полностью выявить и исправить дефекты дикции и артикуляции. Очень важно также на занятиях последовательно переходить от одного задания к другому, начинать с простейших упражнений и кончать более сложными.

**Г о л о с.** Человеческий голос обладает исключительной выразительностью, он помогает исполнителю донести до зрителя глубину мысли и многообразие чувств. Но природные голосовые данные любого человека необходимо развивать, стремиться делать их послушными, натренированными.

**Резонаторы.** Для характера звучания голоса чрезвычайно важно правильно направить звук.

Выполняя упражнения с гласными и согласными, учащиеся не только тренируют свой речевой аппарат и вырабатывают четкую дикцию, но и постепенно привыкают к правильному направлению «струи звучания». Для более точного определения процесса работы над голосом вводим термин «струя звучания».

Так же, как лица людей не похожи друг на друга, так различно и строение их грудной клетки и речевого аппарата. Поэтому каждому занимающемуся надо найти такое направление «струи звучания», которое давало бы наибольший эффект. Звук, который производят наши голосовые связки, сам по себе очень слаб. И, конечно, силы этого звука было бы недостаточно, чтобы заполнить большое помещение клуба, концертного зала, театра. И здесь огромную роль играют наши резонаторы — усилители звука.

Резонаторы нашего дыхательного и речевого аппарата при правильном пользовании ими придают звукам, производимым голосовыми связками, силу, глубину, мягкость, яркость звучания, металл — все бесконечное богатство тембровых красок. Наши резонаторы составляют две системы:

1. Полости, лежащие ниже гортани, сосредоточенные в грудной клетке, — грудной резонатор.

2. Полости, лежащие выше гортани, — твердое нёбо, зубы, полость носа, лобная пазуха, лицевой костяк, — головной резонатор (маска).

Грудной резонатор дает звуку глубину, мягкость и силу. Головной — силу, яркость, металл. Но это определение функций каждого резонатора условное, так как четко разграничить их невозможно.

Положив руку на голову, шею, спину товарища в момент звучания голоса, легко почувствовать, как все тело его резонирует (*зудит*).

Весь наш речевой аппарат, все наше тело — единый, весьма сложный и изумительно устроенный резонатор. Если мы будем изменять положение отдельных его частей грудной клетки, языка, губ, нёбной занавески, гортани, формы рта, то неминуемо будет меняться качество всего резонатора в целом, а следовательно, будет подвергаться бесчисленным изменениям качество звука. Отсюда идет исключительное богатство, многокрасочность, тембровое разнообразие человеческого голоса.

Голос каждого человека можно разделить на регистры:

- а) нижний (грудной);
- б) средний (смешанный);
- в) верхний (головной).

Звуки, относящиеся к нижнему регистру, берутся на грудном резонаторе, высокие направляются в головной резонатор, а звуки среднего (смешанного) регистра отражаются как в грудном, так и в головном резонаторах, и на этих звуках происходит постепенный переход от грудного резонатора к головному.

Но было бы неверным на низких нотах пользоваться только грудным резонатором, так как этим звукам недоставало бы яркости и металла, точно так же как пользование одним головным резонатором на верхних нотах лишило бы их мягкости, глубины звучания. Только гармоничная работа всех частей речевого аппарата, умелое использование всех возможностей, которые дает нам сложная система наших резонаторов, позволяет добиться полной силы и красоты звучания голоса на всем его диапазоне.

Правильное направление «струи звучания» легче всего искать на звуках **М** или **Н**, при этом должно появиться ощущение ударов звуковой волны в носовой резонатор, в зубы, губы и грудную кость. Во время упражнения смыкаются только губы, зубы соединять не следует. Произносить звуки **М** и **Н** надо осторожно, не загоняя звук слишком далеко в голову (тогда звук будет глухим) и не приближая его близко к носовым раковинам (тогда звук будет «в нос» — гнусавый). «Струю звучания» следует направлять на губы.

Работу по нахождению наилучшего направления «струи звучания» очень хорошо проводить у рояля, занимаясь упражнениями по развитию голоса учащихся. Эти упражнения мужчины делают в пределах малой октавы, женщины — в пределах первой октавы. Кроме того, можно говорить фразы вверх и вниз по хроматической гамме (до, до-диез, ре, ре-диез и т. д.).

На первых порах упражнения можно производить на четырех-пяти звуках октавы, так как пройти целиком октаву будет трудно, затем постепенно количество звуков прибавляется, диапазон голоса растет. При этом петь фразу не следует, надо ее говорить. Эти занятия следует проводить с каждым учащимся отдельно.

<...> После того как все голосовые и речевые упражнения будут выполняться учащимися легко и свободно, их можно сочетать с различными движениями. Например: произносить отдельные фразы, читать стихи, ходя по комнате, танцуя, добиваясь, чтобы все слова были слышны руководителю. Такие упражнения полезны и для работы дыхательного аппарата.

**К. В. Куракина**

## **ОСНОВЫ ТЕХНИКИ РЕЧИ В ТРУДАХ К. С. СТАНИСЛАВСКОГО<sup>1</sup>**

не бывает двух совершенно одинаковых лиц, рук, ног, так не бывает и совершенно схожих голосов. Всякий голос и манера речи отличаются целым рядом признаков от другого. Эти различия в той или иной степени помогают раскрыть и выразить характер поведения того или иного человека (образа).

В этом смысле К. С. Станиславский предлагает создать особые условия для воспитания той основной «речевой манеры», которая при сохранении природных, естественных качеств звучания способствовала бы выражению мыслей и чувств в условиях сцены. Не вообще развивать громкость и силу голоса, не вообще выработать четкую дикцию при соответствующей артикуляции, а воспитывать голос и произношение при помощи целого ряда элементов, заимствованных у вокала, технические средства которого намного тоньше и надежнее, чем «громкое чтение вслух по рычагам тона».

И медленная звучная слиянность и быстрота, легкое, четкое и чеканное произнесение слов — все эти качества связаны с подвижностью и изменчивостью, свойственными разговорной речи в ее тональной выразительности.

Как перенести на сцену в чистоте звучания интонационного выявления всю красоту, мощь, своеобразие русского языка в его устном выражении?

За годы практической работы в театре мне не довелось лично встретиться с К. С. Станиславским, поэтому общение с ним через практическое освоение его трудов является для меня делом особой ответственности.

Меня, как актрису и педагога, всегда глубоко тревожил и волновал вопрос недооценки некоторых положений «системы» в практике

<sup>1</sup> Книга К. В. Куракиной «Основы техники речи в трудах К. С. Станиславского» впервые опубликована в 1959 г. (М.: Изд-во ВТО) и никогда не переиздавалась. Здесь эта книга публикуется полностью.

режиссеров, актеров и педагогов, что неизбежно отрицательно сказывается на качестве спектакля, единого в комплексе своих органических элементов.

Я говорю о недооценке значения внешней работы над собой для актера и режиссера школы переживания.

Искусство театра переживания возможно лишь в синтезе содержания и формы.

Чем глубже идея, тем совершеннее должно быть ее воплощение. Чем крупнее дарование артиста, тем больше заботится он о своей технике, не только о внутренней, но и о внешней, особо беспокоясь о голосе, произношении, о жесте, походке, что утверждает в своих работах К. С. Станиславский целым рядом примеров и положений.

Не следует «упрощать» учение К. С. Станиславского, но не следует и «усложнять» его, так как цель всех указаний и положений системы состоит в том, чтобы помочь актеру в его практической работе над собой. И братья за тонкое, глубоко идейное искусство переживания, не проверив соответственно весь свой физический аппарат, невозможно. Всякое сценическое действие — явление психофизическое, от самого простейшего физического до сложного, интонационного словесного воплощения.

Начав свою педагогическую работу в 1943 г. в студии при Ленинградском Новом театре (теперь имени Ленсовета) под руководством Б. М. Сушкевича, я по его предложению должна была составить программу в объеме двухлетнего обучения предмету «Техника речи».

Два раздела в этой программе являлись основными:

- 1) дыхание как главная движущая сила голосового механизма и
- 2) произношение гласных и согласных.

Эти два раздела и определяли собой выбор всех тренировочных упражнений по технике речи.

Моя личная актерская практика с началом педагогической работы стала страдать излишним самоконтролем: я невольно пробовала, проверяла вечером на спектакле или на репетициях то, чем занималась с учениками.

Бывало так: слышишь внутреннюю правду своих намерений, а дикая «неожиданно» становится подчеркнутой. Ни одна буква действительно «не пропадала»; зато из всех фраз и слов «торчали указательные пальцы» (К. С. Станиславский).

Или в сильных местах роли голос словно вырвется из-под мудрого им управления и переходит в крик, насилуя и связки и чувство. Тогда, подминая под этот «крик» свои физические данные,

меняешь на ходу задачу, стремишься оправдать смещенный план перспективы и своей роли.

Или другая крайность (особенно в пьесах А. П. Чехова — Ольги из «Трех сестер», Анны Петровны из «Иванова»): все «естественно», выражается через слово твое внутреннее подлинное намерение, желание, но звук голоса слишком уж «интимен» и не долетает до уха зрителя; становилось очевидным, что это — «неопертый», неоформленный звук!

Последнее случалось реже, чем предыдущее. Все это заставляло искать, думать, проверять, так как в те годы мне особенно много приходилось играть и выступать в концертах с произведениями А. Н. Толстого, Н. С. Лескова, а также с рассказами и стихами советских писателей и поэтов, посвященных темам «Наша Родина» и «Великая Отечественная война».

Так, капля по капле в практике своей творческой работы на сцене и с учениками в студии проверялись и отбирались те средства, которые конкретно помогали преодолевать свои и чужие недостатки.

В 1947 г., будучи педагогом по сценической речи в Ленинградском театральном институте имени А. Н. Островского, в свободные от театра вечера я начала работать в драматической студии при Кировском дворце культуры. (Из этой группы несколько человек впоследствии окончили в разное время и школу МХАТ и Ленинградский театральный институт — К. Красильникова, Ю. Гамзин, Ю. Каюров и др.)

Там я встретила с высокоодаренным человеком, вокалисткой по профессии, Лидией Борисовной Жук. В свое время она окончила Ленинградскую консерваторию, а затем по целому ряду причин оставила сцену навсегда<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Л. Б. Жук (1898-1954) - окончила Лен. Гос. Консерваторию по классу вокала в 1932 г. Во время учебы в Консерватории занималась в классе «Художественного слова» у Ю. М. Юрьева и В. В. Максимова, в классе «Актерского мастерства» у И. В. Ершова. Со дня основания в 1923 г. Оперной студии при Ленинградской Консерватории и вплоть до 1936 г. была солисткой оперы. Исполняла главные женские партии в спектаклях «Царская невеста» (Марфа), «Свадьба Фигаро» (Сюзанна), «Русалка» (Ольга), «Бастьенн и Бастьенна» (Бастьенна), «Риголетто» (Джильда) и др. С 1939 по 1949 гг. - вела классы вокала в коллективах художественной самодеятельности. С 1949 г. занималась «постановкой голоса» с актерами Большого драматического театра. В 1950 г. принимала участие в качестве педагога по голосу в постановке спектакля «Живой труп» Л. Н. Толстого в Академическом театре драмы им. А. С. Пушкина. С мая 1950 г. по сентябрь 1951 г. преподавала технику речи и постановку голоса на кафедре сценической речи ЛГТИ им. А. Н. Островского. Из ЛГТИ Л. Б. Жук и К. В. Куракина ушли одновременно. Причиной их ухода стало несогласие с методами работы кафедр в тот период. (Прим. Ред.-сост.)

Наша недолгая совместная работа принесла нам много нового, неожиданного в практике работы над воспитанием основ голосообразования и произношения для сценической речи.

Мы искали прием для развития голоса и тренировочные упражнения на основе полной мышечной свободы, указанной К. С. Станиславским. Целый ряд упражнений-этюдов мы делали под музыку на освобождение мышц.

Все упражнения по воспитанию правильного вдоха и выдоха мы делали под музыку.

Описание таких упражнений не вошло в данную работу, так как они в основном имели чисто экспериментальное значение и самостоятельным разделом в работе не стали.

Л. Б. Жук на моих уроках сознательно искала в речи то, что я подсознательно искала тогда у вокала. Я с ней занималась техникой речи, она же помогала мне практически «ощутить», «понять» тот или иной вокальный прием, который способствовал бы наиболее естественной манере говорить в условиях сцены.

Так совместно родился прием «сонного, массивного дыхания», описанного К. С. Станиславским.

В 1946 г. вышел «Ежегодник МХТ» за 1946 г., где мы нашли все то, что до тех пор с трудом разыскивали эмпирически<sup>1</sup>. Произошло громадное событие в нашей творческой дружбе. Мы продолжали работать с еще большим увлечением и уверенностью, получив поддержку в трудах К. С. Станиславского.

Тогда же зародилось зерно данной работы: сначала в полемике с «толкователями» «системы», затем в исполнительской манере различных выпускных работ по художественному слову, когда для меня стало совершенно ощутимым и слышным, что разное речевое выражение принадлежит разным школам.

Работая над трудами К. С. Станиславского все годы, начав систематизировать накопившийся материал (среди которого немало помощь принесли мне дневники студентов на занятиях по «сценической речи»), я постепенно стала замечать некоторую последовательность в перечислении К. С. Станиславским элементов голоса, речи в самых различных его книгах. Наконец, после четырехлетней работы, я попробовала выписывать название того или иного элемента с указанием книги и страниц. Получила я це-

<sup>1</sup> Имеется в виду: *Станиславский К. С.* Работа актера над собой: Материалы из неопубликованной книги «Работа над собой в творческом процессе воплощения». Дневник ученика / Сост. К. К. Алексеева-Фальк и Т. И. Дорохина. Ред. и вступ. статья Г. В. Кристи // Ежегодник МХАТ. 1946 г. М., 1948. С. 159-313. В данной публикации помещены публикуемые впервые труды Станиславского, посвященные речи и движению на сцене. Позднее эти материалы вошли в 3-й том собрания сочинений Станиславского (М., 1956). (*Прим. Ред.-сост.*)

лый длинный перечень элементов в самом пестром беспорядке. Когда же я стала выписывать их, следуя порядку страниц По изучаемым мною трем разделам: «Пение и дикция», «Речь на сцене», «Темпо-ритм», то оказалось, что перечень элементов представляет собой последовательную и законченную программу по воспитанию актера в области слова. Передо мной оказалась самим Станиславским намеченная программа, охватывающая собой весь курс воспитания мастерства сценической речи от первой, верно произнесенной буквы до искусства словодействия.

Перечисление элементов, очевидно, не исчерпывается моим изложением. Несомненно также, что каждый из них нуждается в изучении и практическом освоении. Требуется также и соответствующий всем элементам «задачник с упражнениями», для которого имеется ценный материал в учебниках проф. Е. Ф. Саричевой, А. В. Прянишникова, Е. А. Корсаковой<sup>1</sup> и др.

Л. Б. Жук умерла в 1954 г., но всегда в моем сознании живо, что нас было двое людей, объединенных в своем стремлении изменить некоторые из устаревших принципов работы над сценической речью и заменить их новыми, органичными для «системы», на которые закономерно, своевременно и точно указывает К. С. Станиславский.

В данной работе излагается лишь малая частица того громадного дела, в котором К. С. Станиславский дает возможность принять посильное участие каждому, кто любит театр в синтезе его содержания и формы, каждому, кто понимает театр переживания как театр ищущий, творчески развивающийся и раскрывающий учение Станиславского на сцене через живые человеческие отношения с их правдой, верой, взаимодействием. <...>

## ГЛАВА I ПЕНИЕ и ДИКЦИЯ

### 1

Слово, звучащее со сцены театра, имеет особо важное значение, так как непосредственно через слово актер воздействует на партнера и на зрителя.

<sup>1</sup> Речь идет о следующих изданиях: *Саричева Е. Ф.* Техника сценической речи: Учебник. М.; Л., 1939; то же: изд. 2-е, перераб. и доп. М.; Л., 1948; *Прянишников А. В., Корсакова Е. А.* Техника речи: Пособие для театральных кружков. Изд. 3-е. М., 1940. (*Прим. Ред.-сост.*)

Идейное содержание спектакля, его сверхзадача, а также сквозное действие и сверхзадача роли в основном раскрываются через словесные действия — через слово.

Поэтому все замечания К. С. Станиславского, посвященные технике речи, требуют пристального к себе внимания, изучения и практического освоения.

Вопрос о сценическом звучании слова занимает ведущую роль в системе К. С. Станиславского в процессе воплощения.

«...Слово является самым конкретным выразителем человеческой мысли»<sup>1</sup>. Сценическое слово Станиславский определил, как слово действие.

Методические взгляды К. С. Станиславского на «технику сценической речи» представляют собой последовательно развивающуюся систему. Каждая глава, каждое положение и указание являются звеньями этой стройной системы. Программа по работе над собой, логически вытекающая из всей «системы» в целом, точное изложение содержания предмета «сценической речи», технические средства и приемы к овладению этим содержанием представляют собой конкретную основу для разработки соответствующих упражнений для работы над голосом и речью.

«„Система“ моя распадается на две главные части:

- 1) внутренняя и внешняя работа артиста над собой;
- 2) внутренняя и внешняя работа над ролью»<sup>2</sup>.

Артист должен больше, чем кто-либо из художников, «...позаботиться не только о внутреннем аппарате, создающем процесс переживания, но и о внешнем, телесном аппарате, верно передающем результаты творческой работы чувства — его внешнюю форму воплощения»<sup>3</sup>.

Внутренняя работа над собой заключается, по указанию Станиславского, в выработке психической техники, помогающей артисту вызывать в себе творческое самочувствие.

«Внешняя работа над собой заключается в приготовлении телесного аппарата к воплощению роли и точной передаче ее внутренней жизни»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Работа артиста над собой: Материалы из неопубликованной книги «Работа над собой в творческом процессе воплощения». Дневник ученика // Ежегодник МХТ. 1946 г. М., 1948. С. 200. В дальнейшем при цитировании «Ежегодника МХТ» за 1946 г. будет указываться лишь номер страницы в самом тексте, без указания источника.

<sup>2</sup> Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М., 1954-1961. Т. 1. С. 408.

<sup>3</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. Т. 2. С. 374.

<sup>4</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. Т. 1. С. 408.

Вопросам техники сценической речи отведены К. С. Станиславским три раздела в книге «Работа над собой в творческом процессе воплощения». Эти разделы названы К. С. Станиславским так:

1. Пение и дикция. 2. Речь и ее законы. 3. Темпо-ритм.

Каждая из этих глав является органическим развитием взглядов К. С. Станиславского на значение предмета, в них излагается ряд точно указанных технических приемов и средств по овладению искусством речи на сцене.

Без понимания и практического изучения технических приемов, которые отобраны и выверены К. С. Станиславским, невозможно «сдвинуть с места вопрос о постановке сценического голоса и о приемах преподавания точно так же, как и вопрос об исправлении дикции и произношении звуков, слогов и слов» (с. 196).

Особое значение имеет первый раздел «Пение и дикция», излагающий целый ряд технических средств и приемов по воспитанию голоса и дикции. Именно эта глава и дает нам первоначальное и верное представление о характере речевой манеры, которой требовал Станиславский от артиста своей школы.

Мы имеем полное основание считать, что эта глава органично вытекает из всего написанного К. С. Станиславским по технике речи и представляет собой именно ту первоначальную основу, ту почву, на которой только и могут правильно развиваться методические приемы и разрабатываться соответствующие программы по овладению основами техники речи.

## 2

Без развития речевой и голосовой способности артиста никакое идеологическое содержание в искусстве театра не может развиваться в соответствующих ему выразительных формах. Как бездейственно и безыдейно равнодушное, «вялое» слово, так безыдейно и бездейственно хрипло звучащее слово, слово со скомканным началом или концом, с неверно произносившимися буквами русского алфавита.

Техника речи рассматривается нами как предмет, воспитывающий голос и речь путем сознательного овладения процессом дыхания, звукообразования и произношения.

Предмет «сценической речи» на первом этапе изучения («техника речи») определяется как предмет, лишь **подготавливающий** голосовой и речевой аппараты к творческой работе, и заключается в следующем:

- 1) в сознательно изученном, перешедшем впоследствии в навык, умении произвольно владеть звуком,
- 2) в сознательном приобретении навыка правильного и ясного произношения в условиях сцены.

## 3

Вопрос об интонации неразрывно связан как с основами техники речи, так и с образным мышлением, свойственным **словодействию**. Это — основной вопрос в искусстве словесного воплощения.

Именно через интонацию мы знакомимся с индивидуальностью того или другого артиста, определяем глубину его чувства, яркость его фантазии, подробности его видений, органичность и целенаправленность действий.

Долгое время вопрос об интонации находился в плену одностороннего понимания «системы» К. С. Станиславского.

Такое толкование признавало только одно бесспорное положение: **интонация в речи всегда зависит от содержания и является способом раскрытия этого содержания**. Но оно совершенно не считалось с важнейшим указанием К. С. Станиславского на то, что недостаточно подготовленный физический аппарат актера, в данном случае неверно воспитанный голос и произношение, никогда не даст возможности овладеть точной интонацией при словесном воплощении. Этим К. С. Станиславский подчеркивает все значение единства содержания и формы в словодействии.

И до сегодняшнего дня существует некое пренебрежение к внешней работе над собой. В поисках словесного выражения некоторые из наших наиболее талантливых режиссеров наталкиваются в сценической практике на явление чрезвычайно однотонного, маловыразительного произношения, далекого от живой устной речи, со всей ее многообразной, подвижной и изменчивой тональной партитурой.

Стоит нам только обратиться к живой действительности и внимательно вслушаться в живую человеческую речь, и мы без труда уловим слухом ясно различимое, точное и необычайно своевольное (тональное) колебание в звучании.

В любой фразе активного разговора, например в споре между двумя людьми, мы легко услышим, что **каждое** слово фразы отличается от другого некоторым повышением и понижением тона, а также и различными ритмами произнесения в зависимости от

направления спора, намерения, желания, мысли этого словесного действия.

Мало того, в каждом **отдельном** слове, выражающем ту или иную мысль, также наблюдается свое голосовое выражение — некоторое понижение и повышение тона. Например, в одном коротком слове-вопросе «разве?», стремящемся выразить активное возражение на предмет спора, мы также услышим и повышение и понижение тона.

В жизни голос, ритм и темп речи все время меняются в зависимости от тех или иных обстоятельств, требующих точного выражения в слове. Почему же в условиях сценического действия мы не должны задуматься над соблюдением этих характерных особенностей речи со всей ее звуковой стихией?

В работе над ролью, рассказом так же, как мы наблюдаем в действительности, **каждое новое событие, каждая новая мысль, выраженная словом, требуют обязательной смены тональности, ритма и темпа речи. Каждый маленький кусок, зависящий от малейших изменений предлагаемых обстоятельств, обязывает к новым изменениям тона, ритма и темпа речи.**

Даже простая логическая пауза, определяемая или знаком препинания, или необходимостью выделить слово, указывающее направление мысли, требует после себя обязательного изменения ритма и темпа произношения и тона голоса. Это одно из обязательных правил, несоблюдение которого ведет к монотонному произношению на сцене.

Попробуем разобрать все вышеуказанное на самом простом словесном примере. Возьмем первые строки басни И. Крылова «Ворона и Лисица». <...>

Не делая подробного действенного разбора всей басни в целом, мы лишь расставим необходимые для взаимного понимания логические акценты и логические паузы в приведенном выше тексте. Акценты обозначим подчеркиванием, а паузы V. Соотношение более сильных и более слабых акцентов обозначать не будем так же, как и длительность пауз.

Вороне V где-то бог V послал кусочек сыру:  
 На ель ворона V **взгромоздась** V  
 Позавтракать было совсем уж собралась.  
 Да позадумалась V, а сыр во рту держала.  
 На ту беду V лиса V близехонько бежала.

Разберем смысл и значение расстановки акцентов.

1. «Вороне»: о ком идет речь. Кого мы имеем в виду под определением «ворона».

2. «Где-то бог»: каким образом ей случайно удалось получить еду.

3. «Послал кусочек сыру»: что именно она заполучила и ее отношение к лакомству.

4. «На ель ворона, взгромоздясь»: где именно она с удобствами расположилась.

5. «Позавтракать было совсем уж собралась»: ее намерение и желание выполнить это намерение.

6. «Да позадумалась»: предвкушая удовольствие, она размечталась.

7. «На ту беду лиса близехонько бежала»: новый кусок — событие, связанное с появлением нового действующего лица, с предупреждением от автора-рассказчика, что «это» появление не несет в себе ничего хорошего для размечтавшейся вороны.

Мы умышленно не ставим знаков препинания в том рабочем тексте, который мы разметили логическими акцентами, так как знаки препинания не всегда совпадают в устной речи с тем подтекстом, через который мы раскрываем действенное содержание слов. Разбор этот приводится лишь как наглядный пример, но ни в коем случае не как обязательная трактовка текста.

Попробуем **оправдать** все расставленные нами логические паузы и акценты, группируя слова по смыслу в речевые такты, соответственно перечисленной нами для конкретной оценки обстоятельств цепочки фактов.

Произнося вслух приведенный пример, **мы почувствуем потребность опускать и повышать тон голоса, менять темпо-ритм речи** и т. д. и т. д. Мы хотим отметить, что даже при таком грубом и примитивном логическом построении текста наш голос после каждого акцента и паузы уже придет в движение, меняя частоту колебаний в зависимости от направления мысли произносимого текста.

Оправдывая расставленные в тексте акценты и паузы, можно легко убедиться в исключительной изменчивости голосовых колебаний в речи.

При произнесении первого слова **вороне** голос или **снизу вверх** или **сверху вниз**, в зависимости от индивидуальности говорящего (видения, намерения исполнителя), обязательно **прогнется**, т. е. изменит частоту колебаний звуковой волны. Никогда мы не произнесем этого слова на одной какой-либо ноте! Если мы действуем в данных предлагаемых обстоятельствах, чем точ-

нее захотим определить наше видение именно вот «этой» вороны (нам до мельчайших подробностей известной), чем точнее мы захотим определить визитную карточку и фамилию данного действующего лица, тем больше будет тональных изменений в голосе при словесном воплощении. А так как это слово начинает действенный наш рассказ и мы хотим разбудить у слушателя зрительное восприятие нашего точного и подробного видения, мы после произнесения «фамилии» делаем логическую паузу, хотя никакого знака препинания здесь нет и быть не может.

«Где-то бог» произносится только как мимолетное уточнение, указание на то, что чисто случайно ей «подвезло». В произнесении таких неглавных, «маленьких» слов мы можем различить также голосовые колебания вверх — вниз — вверх.

Переходим к следующей группе слов более значительных, определяющих что именно вышеназванная «ворона» получила и каково ее, «воронье», отношение к данному «кусочку сыра». Опять же, выделяя ведущее (по смыслу) слово, мы ощутим движение в голосе и изменение темпо-ритма произношения.

Памятуя о размеченных смысловых акцентах, попробуем произнести хотя бы одну первую строчку «слиянно», не отделяя слово от слова, а словно переливая их одно в другое, создадим соответствующие предлагаемые обстоятельства, чтобы оправдать такое произнесение: это уже не будет спокойный рассказ, а сообщение уху и глазу партнера (например, по секрету от подслушивающей лисы) о том, как «этой дуре повезло» (в подтексте). Мы почувствуем и услышим, как сильно прогнется вверх — вниз — вверх наш голос, стремясь передать заданный подтекст без помощи пауз, которые не соответствовали бы задаче «сообщить потихоньку от лисы». Все это общеизвестно, но напомнить об этой существующей звуковой линии в речи необходимо.

Конечно, паузы и смысловые акценты в тех или иных фразах могут и должны быть осознаваемы как более или менее сильные, долгие и короткие и т. д. и т. д.

На данных примерах обращаю особое внимание на изменчивость тонов в речи, зависящих от любого смыслового изменения. Даже самая маленькая пауза (воздушная) требует после себя изменения тона и ритма в действительно устремленной образной речи.

В работе над ролью, в работе над рассказом или стихотворным материалом (имеющем еще дополнительные, специфические особенности в правилах произношения) исполнители часто полностью полагаются при словесном воплощении на правильный выбор верно определяемых действенных задач. Принято считать,

что подлинное, продуктивное и целесообразное действие само по себе обязано вызвать соответствующее голосовое выражение с его самой яркой и точной интонацией.

В таком догматическом понимании кроется ошибка. **Полагать-ся полностью на произвольное** и обязательное рождение точной интонации при верном сценическом поведении **нельзя**. Если голос не звучит «сам по себе», если в нем нет гибкости, чистоты в звуке, то никогда не будет гармонии между тем, **что чувствует** актер, действующий органично и целесообразно, и **возможностью** его выразить все это в слове интонационно точно, ярко и полно. В результате такого неверного, поверхностного подхода к положениям системы К. С. Станиславского приходится нередко наблюдать отсутствие на сцене наших театров свойственных природе искусства переживания, неповторимых, своеобразных интонаций в сценической речи, передающих точно и тонко каждый оттенок мысли и чувства действующего лица.

Бывает и так, что актер или рассказчик условно, приблизительно **обозначает степень** возможного повышения и понижения тона в речи. Интонация у таких исполнителей тоже становится приблизительной, лишенной своих прекрасных качеств «отлить мысль в слово».

Данная глава не ставит себе задачей вскрыть все причины, мешающие перенести на сцену интонационное богатство, свойственное национальной природе русского языка. Придерживаясь темы основ техники речи в трудах К. С. Станиславского и, следовательно, основ звукопроизводства, я остановлюсь на понятии самого термина «интонация», чтобы разобраться практически в целом ряде причин, от которых зависит точность интонации при правильном использовании технологических и методических указаний К. С. Станиславского.

«Внешняя работа над собой, — пишет К. С. Станиславский, — заключается в приготовлении телесного аппарата к воплощению роли и точной передаче ее внутренней жизни» [выделено мною. — Кс. К./].

Термин «интонация» необходимо различать по двум направлениям:

а) интонация как средство точного и подробного раскрытия содержания через слово и

б) интонация как понятие физиолого-акустическое, т. е. как способность человека издавать голосом тона заданной высоты.

В этой связи представляют большой интерес следующие высказывания Станиславского: «... Сколько технических приемов,

голосовой разработки, звуковых красок, интонаций..., всякого вида ударений, логических и психологических пауз и пр., и пр., и пр. надо иметь и вырабатывать в себе артистам, чтобы ответить на требования, которые предъявляет наше искусство к слову и речи» (с. 238). «Когда он [артист. — Кс. К./] ярко окрашивает звуком и обчерчивает интонацией то, чем живет внутри, — он заставляет меня видеть внутренним взором те образы и картины, о которых повествуют слова речи...» (с. 178).

Без точного понимания указанного выше различия в понятии термина **интонация** приведенные цитаты могут быть истолкованы неверно и формально.

В них термин «интонация» употребляется К. С. Станиславским как раз в различном его значении.

Интонацию как средство идейного и эмоционального раскрытия содержания образа через слова нельзя «вырабатывать», иметь «заготовленной» и зафиксированной в ее звуковом выражении, что противоречило бы самой природе **поисков** словесного выражения в конкретных предлагаемых обстоятельствах. То же относится к логическим и тем более психологическим паузам, опять же всецело зависящим от оценки предлагаемых обстоятельств, событий, задач и т. д. В этом смысле интонация рождается сама, стремясь наиболее глубоко раскрыть содержание.

**Но интонацию как способность человека издавать голосом тоны самой различной высоты** (гибкость голосоведения, владение глубиной, близостью, тембром, выносливостью голоса) **необходимо долго и упорно вырабатывать**, т. е. развивать, совершенствовать сознательно, изучая и используя свои природные данные.

Это относится к овладению искусством сценической речи.

В трудах К. С. Станиславского мы находим четкие указания на необходимость технической тренировочной работы в смысле поисков точной интонации по двум направлениям:

- 1) точной передачи внутренней жизни образа (содержания) и
- 2) точной звуковой интонации (формы выражения этого содержания).

К. С. Станиславский настойчиво говорит, что точная и яркая передача внутренней жизни образа **полностью** зависит от точного, соответствующего ему голосового и произносительного выражения. Только овладев голосом и произношением, возможны свободное словотворчество, словодействие актера школы переживания. Если же голос не повинуется актеру, если он беден обертонами Или от старания быть слышным нарочито громко, если нет умения



слиянно произносить фразу, если дикция недостаточно чиста, а сценическое произношение не соответствует законам орфоэпии, если слова стучат, «как горох в доску», нарушается единство содержания и формы в исполнении актера, т. е. **искажается содержание искусства переживания**.

Техника сценической речи представляет собой тот строительный материал, с помощью которого содержание сценического образа развивает свою выразительную форму. Техника сценической речи, разумеется, не исчерпывает собой весь тот материал, в котором творит актер. Но она является важнейшим его составным элементом. «Когда голос сам поет и вибрирует, нет нужды прибегать к фокусам, а надо пользоваться им, чтобы просто и красиво говорить мысли и выражать большие чувства»<sup>1</sup>. Станиславский неоднократно указывал на то особое значение, которое имеет техника речи в искусстве актера.

В главе «Актер должен уметь говорить» книги «Моя жизнь в искусстве» автор с исчерпывающей ясностью излагает свои взгляды на значение и содержание предмета сценической речи. Без изучения этой главы невозможно правильно оценить все значение интонационной выразительности в словодействии. Вне изучения этой главы невозможно и правильно уловить последовательность и органичность технических средств и приемов, изложенных К. С. Станиславским в главах: «Пение и дикция», «Речь на сцене» и «Темпо-ритм».

## 4

Новаторский характер методики, предложенной К. С. Станиславским, заключается в воспитании голоса и произношения с самого начального его этапа с помощью некоторых приемов и средств, относящихся к вокальной методологии. К этим средствам относятся как основной прием постановки голоса, так и выработка произношения и дикции.

К. С. Станиславский в главе «Пение и дикция» обращает наше внимание на необходимость пересмотреть существующую методику преподавания основ техники речи, выражая свое убеждение в том, что природа искусства переживания требует более современных и тонких средств воспитания голоса и произношения для своего словесного воплощения.

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. Т. 1. С. 371.

Он имеет в виду не пение в чистом виде, а использование основных законов звукообразования, свойственных вокальному мастерству, равно обязательных как для поющего, так и для говорящего актера.

Эти вокальные приемы, органически воспитывающие голос и произношение, относятся к правильному воспитанию профессионального дыхания, организующего всю «установку» голосообразующего аппарата, и к работе над каждой буквой - и **гласной** и **согласной**, на этом едином принципе голосообразования. Это является, несомненно, новым в методологии воспитания голоса и обращает наше внимание на то, что «техника речи» является предметом **основным** в речевом воспитании актера школы К. С. Станиславского и не менее сложным и ответственным, чем воспитание голоса оперного певца. «Но последнее [вокальное искусство. — Кс. К.] мне нужно не для самого пения, а ради изыскания наилучших приемов выработки естественной, красивой, внутренне насыщенной речи» [с. 189; выделено мной. — Кс. К].

Мы знаем, что существует иная точка зрения, утверждающая, что пение и речь в системе обучения антагонисты и что голос для речи воспитывается совершенно иными, чисто «речевыми» приемами. Такое убеждение основывается на следующих взглядах: 1) в речевом выражении пение отрицательно влияет на разговорную речь, придавая ей нежелательную излишнюю напевность, приобретающую иногда и носовой оттенок, и 2) в вокальном выражении речь нарушает свойственное вокалу кантиленное, плавное звучание. И то и другое справедливо при неправильном понимании выбора тех или иных приемов постановки голоса. Несомненно, что излишне растянутые **гласные**, которые органически присущи **вокалу**, и невнимание к **согласным** отрицательно повлияют на речевую манеру произношения, так же как излишне подчеркнутые **согласные** в пении будут препятствовать плавному течению голоса. Поэтому необходимо подробно выяснить самое существо вопроса для того, чтобы убедительно определить всю принципиальность взглядов и указаний К. С. Станиславского на **единый принцип воспитания голоса как для речи, так и для пения в самом начале звукообразования**.

В какой мере пение и речь взаимно обогащают методику преподавания и в каких случаях взаимно вредят друг другу?

Нет сомнения в том, что **искусство пения и искусство речи** имеют целый ряд специфических черт, отличающих **искусство исполнения**, о чем я скажу ниже.

Но так как разбирается вопрос об основах **техники речи**, правильно воспитывающих весь звукопроизводящий аппарат, а не вопрос **исполнительского мастерства**, то остановимся на интересующей нас точке зрения К. С. Станиславского и проследим, существует ли **единое начало звукообразования в речи и в пении**.

Если обратиться к истории вокальной культуры, то, знакомясь с трудами выдающихся педагогов-вокалистов как далекого прошлого, так и наших современников, мы находим подтверждение того, что пение и речь **принципиально** не противопоказаны друг другу (при соответствующей этому убеждению методике). Это расхождение во взглядах можно отнести к различию исполнительской культуры, к педагогической манере, к выбору, как уже было сказано, тех или иных тренировочных средств, но не к научно-обоснованному принципу.

Обратимся к самым выдающимся педагогам-вокалистам прошлого и кратко проследим развитие взглядов на воспитание певческого голоса, имеющих значение и интерес в свете разбираемого вопроса.

Мануэль Гарсиа-сын (1805-1908) — профессор пения Парижской консерватории, издавший в 1847 г. знаменитый труд «Полный трактат об искусстве пения». Гарсиа первый дал научное обоснование законам звукообразования, указав, что голос есть результат колебаний воздуха, вызываемых периодическими смыканиями и размыканиями голосовой щели. Он первый изобрел ларингоскоп.

Изучая физиологические процессы голосообразования, Гарсиа-сын обращает наше внимание на то, что «певческий голос воспроизводится при помощи той же комбинации органов, как и разговорный, и звуковые волны проходят через те же две полости: ротовую и носовую. Из этих двух полостей первая (рот) наиболее важная, потому что ее стенки и органы, которые она в себе заключает, — главные факторы произношения (артикуляции) слова»<sup>1</sup>.

В этом высказывании одного из самых крупных методологов прошлого мы уже получаем возможность убедиться в единой природе звукообразования как речевого, так и певческого выражения.

Одним из выдающихся учеников Гарсиа-сына являлся Камилло Эверарди (1825-1899), сыгравший исключительную роль в деле

воспитания целой плеяды русских певцов. Вокальная школа К. Эверарди по своему существу является русской вокальной школой, выросшей на русском вокальном материале. Нельзя не вспомнить, что среди учеников Эверарди был тенор Д. А. Усатов, о котором Ф. И. Шаляпин вспоминает как о своем первом и любимом учителе.

К. Эверарди, считавший себя учеником Гарсиа и Ламперти, будучи уже известным, всеми признанным оперным певцом (для него композитор Гуно писал партию Мефистофеля), все же продолжал в расцвете своей славы учиться у своих великих преподавателей, что особенно ценно в связи с теми взглядами и требованиями, которые он предъявлял к своим ученикам, среди которых нередко встречались уже известные всему миру певцы. Требования его были огромны как к внешней технической стороне, так и к глубоко насыщенному мыслью, эмоционально выраженному содержанию исполняемого произведения: «Надо чувствовать, надо переживать, надо думать... [он неправильно говорил по-русски. — Кс. К./, «...иначе в пении нет жизни, а только звуки, звуки!»<sup>1</sup>».

Тем значительнее будет его внимание к **произношению** слов, для которого он требовал особой работы над выразительными **согласными**, что имеет уже прямое отношение к элементам речи.

Нельзя не отметить той преемственности в развитии взглядов на вокальное исполнение, которая логически приведет нас к основателям русской школы пения.

Д. А. Усатов, пользуясь всем богатством вокальных приемов, унаследованных им от своего учителя, развивает исполнительское мастерство своих учеников, по свидетельству Ф. И. Шаляпина, не только на умении владеть в совершенстве техникой дыхания, опоры и звука, но требует от ученика **психофизиологического** раскрытия музыкального образа через великолепно произнесенное, эмоционально спетое **слово**. В этом требовании, нашедшем выражение в таланте Шаляпина, заложено драгоценное зерно русской школы пения.

До того как перейти к интересующим нас взглядам основателей русской школы, я разрешу себе упомянуть еще одно имя, оставившее след в истории вокальной культуры.

Франческо Ламперти (1813-1892) - выдающийся педагог XIX века, воспитавший целый ряд знаменитых певцов и оставивший после себя печатный труд «Искусство пения». Не являясь

<sup>1</sup> Назаренко И. К. Искусство пения. М., 1948. С. 104.

<sup>1</sup> Назаренко И. К. Искусство пения. С. 201.

вокалистом-исполнителем, он в течение 25 лет преподавал пение в Миланской консерватории.

Для тех из нас, кто не является вокалистом, указания Ламперти ценны особенно подробно разработанными вопросами по дыханию («вдоха» и «выдоха»).

Ему принадлежит хорошо известный всем прием работы над плавным расходом выдыхания, дуя на «зажженную свечу». Этот прием часто приводится в пример в современной нам педагогике техники речи в работе над разделом дыхания.

Разрешу себе привести одно из высказываний Ф. Ламперти, характеризующее его взгляд на значение профессионального дыхания для звукообразования, имеющего исключительное значение для правильного воспитания голоса.

«Но правильно говоря, не существуют ни носовые голоса, ни головные, ни нёбные, ни грудные, как обыкновенно говорится, они не что другое, как различные явления удара и отражения дыхания. Голос образуется единственно в горле, и все эти явления зависят, более или менее, от дурного голосового органа, или от недостатка упражнения и также иногда от учителя, не умевшего научить учеников правильному вздоху»<sup>1</sup>.

К. Эверарди указывал нам также, что «если направить воздушную струю в одно место резонатора, то получится один тембр, а в другое — иной и, возможно, лучший»<sup>2</sup>.

Эти взгляды подтверждают нам, что мы можем произвольно создать те условия в нашем голосообразующем аппарате, которые будут способствовать правильному звукопроизводству при верном использовании дыхательных движений.

Подобных высказываний очень много, и нет необходимости все их приводить. Важно лишь подчеркнуть, что все они говорят о средствах правильного образования звука, среди которых ведущее место занимает работа над верно организованным, долго вырабатываемым **дыханием**, сводящаяся в результате к полному владению **вдохом** и **выдохом**. Оба эти элемента играют одинаково важную роль в голосопроизводстве и в работе всех букв на этом едином принципе дыхательных движений. В речи так же, как и в пении, профессиональное умение пользоваться сознательно **вдохом** и **выдохом** является самым трудным и самым решающим, тем более, что в речи приходится гораздо чаще «менять дыхание», чем в пении. Драматический актер должен так же, как и певец,

<sup>1</sup> Ламперти Ф. Искусство пения. СПб., 1892. С. 5.

<sup>2</sup> Назаренко И. К. Искусство пения. С. 198.

владеть дыханием, потому что «функции дыхания одни и те же при речи и при пении, и выдержанный тон требует меньше дыхания, чем разговорное предложение»<sup>1</sup>.

Все педагоги прошлого — и Този, и Крашентини, и Ламперти, и Эверарди, и Мазетти — говорят о ведущем значении дыхания в голосообразовании; поэтому до нас и дошла формула: «школа пения — школа дыхания».

Теперь обратимся к основоположникам русской школы пения, взгляды которых помогут нам понять, в какой мере возможна взаимопомощь речи и пения.

Особый интерес представляет для нас **метод** постановки голоса, изложенный М. И. Глинкой.

Он называет его «концентрическим», т. е. таким, который предполагает начинать постановку голоса с центра голоса, с его средних «натуральных» нот [т. е. тех нот, которые свойственны **разговорной** речи. — Кс. К./], постепенно развивая от этого голосового центра все остальные ноты диапазона. Это методологическое высказывание М. И. Глинки имеет **общую** основу с приемом постановки голоса, указываемым К. С. Станиславским, который будет нами подробно разбираться впоследствии. Необходимо отметить принципиальную методологическую ценность приведенного высказывания М. И. Глинки, знакомящего нас с **одним из тех вокальных приемов** воспитания голоса, который имеет значение для самой основы техники речи.

Очевидно, что именно этому приему родственен и совет К. С. Станиславского: «никогда вначале не пользоваться громким звуком в упражнениях», что также имеет целый ряд подтверждений в трудах по вокальной методологии.

Интересно, что исполнительская манера самого М. И. Глинки была, по-видимому, чрезвычайно своеобразной и художественной. Известно, что он часами занимался речевой культурой, изучал природу русского языка, его фонетику, его выразительность.

Композитор А. Н. Серов, вспоминая высокое искусство исполнительской манеры Глинки, говорит, что «кто не слышал романсов Глинки, спетых им самим, тот не знает этих романсов». При этом «произношение слов самое явственное, декламация вернейшая, превосходная»<sup>2</sup>, — говорит А. Н. Серов, убеждая нас в теснейшей зависимости слова и пения в манере исполнения. Можно

<sup>1</sup> Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной методологии: В 3 ч. М., 1932. Ч. I. С. 119.

<sup>2</sup> Назаренко И. К. Искусство пения. С. 168.

предположить, что М. И. Глинка искал в речи то, что мы ищем в вокале.

Основоположник русской школы пения - А. Е. Варламов высказывал также целый ряд принципиально ценных для нас мыслей, изложенных им в книге «Школа пения», изданной впервые в 1840 г. Для нас существенен следующий совет А. Е. Варламова: «Учащийся во все время своего учения должен тщательно соотносываться с правилами **произношения, которые составляют существенную часть пения...** Учащийся должен заниматься чтением вслух громко и не спеша, стараясь явственно выговаривать слоги, отдельно взятые» [выделено мной. — Кс. К./<sup>1</sup>]. В этом высказывании нетрудно обнаружить прямой ответ на возможность самой тесной взаимопомощи речи и пения. Он так же, как и Глинка, рекомендует заниматься вначале на «натуральных нотах», не увлекаясь излишне высокими и низкими нотами.

Любопытно сравнение **общих понятий**, выраженных определенной вокальной терминологией представителей всех вокальных школ, с некоторыми терминами, встречающимися у К. С. Станиславского и выражающими вокальное, а не речевое понятие.

К. С. Станиславский советует вначале работать над звуком негромко, вполголоса. При описании такой практической тренировочной работы он употребляет термин **медиум**, понимая под этим средний, наиболее спокойный и естественный тон голоса.

Что же подразумевает под собой этот термин в понятиях вокалистов-методологов? Приведем следующие высказывания:

К. Эверарди: «Начальные упражнения должны вестись на среднем, более естественном диапазоне»<sup>2</sup>.

Манчини: «**Постановку голоса надо начинать с средних звуков голоса**, которые в силу своей природы являются однородными и благодарными для постановки...»<sup>3</sup>.

М. Глинка: «...по моему методу надо было сперва усовершенствовать натуральные тоны (т. е. без всякого усилия берущиеся)»<sup>4</sup>.

Если внимательно вникнуть в эти примеры, станет очевидным, что в них обнаруживается единое понимание **характера** ясно выраженной педагогической системы, определяющей в конечном счете и исполнительскую речевую манеру, о которой говорит

<sup>1</sup> Назаренко И. К. Искусство пения. С. 181.

<sup>2</sup> Там же. С. 205.

<sup>3</sup> Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной методологии. М., 1929. Ч. I. С. 119.

<sup>4</sup> Назаренко И. К. Искусство пения. С. 159.

К. С. Станиславский в главе «Пение и дикция». Его высказывание привожу полностью:

«Это не было мешанской опрошенностью, но оставалось красивой речью. Такое впечатление получалось оттого, что слова фразы звучали, пели, и это давало речи благородство и музыкальность» (с. 177).

Станиславский говорил, что в результате такой подготовительной работы у него появились отдельные удачные звуки, целые фразы. Он заметил, что в этих случаях находят применение те приемы, которые были им найдены в пении.

Эти высказывания Станиславского мне бы хотелось заключить словами Ф. И. Шаляпина: «Раз голос поставлен правильно, говори, как поешь».

На основании изученных мною трудов по вокальной методологии и нескольких трудов из немногочисленной литературы по вопросам художественного слова, с имеющимися в них практическими советами и указаниями, можно сделать вывод, что **голос развивается и воспитывается вне зависимости от различия школ и направлений той или иной эпохи — на основе единых физиологических законов дыхания и звукообразования, свойственных органической природе учащегося, — как для пения, так и для речи.**

Если это так, то тот или иной педагогический прием играет решающую роль в выборе средств для овладения этой органической природой голосообразования и соответствующим ему артикуляционным выражением.

«Речь отличается от пения в основном только тем, что пение является растянутой речью», — говорит современный нам автор книги «Основы фонологии» М. И. Фомичев, подтверждая этим нашу точку зрения на то, что речь и пение **в своих отдельных элементах начального образования** имеют более тесную зависимость, чем можно было предполагать до выхода в свет главы «Пение и дикция».

Именно на этом основании глава «Пение и дикция» представляет собой новый путь в педагогической мысли, проложенный К. С. Станиславским.

Он требует изучения и практического освоения, так как вне практического изучения всякий живой прием, отобранный К. С. Станиславским с исключительной точностью из всего многообразия существовавших вокальных школ, превратится в теоретический рецепт.

В чем состоит специфическая трудность при изучении и освоении вокальных приемов и средств для воспитания элементов речи (голоса и произношения)?

1. Мы должны сами научиться и научить ученика правильно **мыслить** о звукообразовании. Пока не появится правильное представление о звукопроизводстве, до тех пор никогда не получится и правильного звука.

2. Поскольку мы будем воспитывать певческое дыхание с его непрерывной активной воздушной струей, направляемой беспрепятственно в резонаторные полости надставной трубы, — как «отделить» слово от дыхания? Оставив дыхание глубоким, плавным и «высоким», добиться того, чтобы **слово** слетело с губ легко и точно благодаря безупречной работе всех артикуляторных частей (язык, губы, челюсть).

3. Найти ту «непрерывную линию» голоса — тона, **тот тональный стержень**, который пронизывает, связывает всю нашу речь с ее подвижностью, изменчивостью, остановками, акцентами, темпом и ритмом.

Колебание тонов речи чаще и много разнообразнее, чем в пении.

В этих трех положениях я поднимаю вопрос о тех еще мало знакомых нам вокальных элементах, которые должны быть изучены и освоены для их практического применения.

Нельзя не отметить и некоторых специфических особенностей, свойственных вокалу и речи в **различной** степени. Не беря на себя право говорить о всех специфических особенностях вокальной манеры исполнения, отличающейся от речевой, отмечу, что, например, правила произношения будут несколько отличаться в певческом произношении от речевого.

В пении исполнитель всецело зависит в своем голосовом выражении от заданной музыкальным произведением длительности в выдержке тона, такта, темпа, ритма. В таком случае не всегда безукоризненное **литературное произношение** (т. е. органичное, почти неуловимое на слух) может совпасть со смыслом **музыкального** (вокального) акцента. Например, буква «я» в безударном ее прочтении произносится по правилам орфоэпии, как «е» (царевна Легушка, Леденой дом и т. д.).

В речи мы легко проходим голосом эту **безударную**, акцентируя голосом **ударную** — лягушка и т. д. Певец же, как говорилось выше, связан с музыкальным акцентом, и если он должен будет несколько затянуть (*fermato*) такую безударную букву, если она совпадает с музыкальным акцентом, при выполнении орфоэпического требования, слово прозвучит подчеркнуто «профессионально» — манерно, а иногда и безграмотно, например: ледееенной дом! Я умышленно не привожу конкретных примеров, встре-

чающихся довольно часто в вокальном исполнении, потому что это вопрос очень важный и недостаточно еще изученный вокалистами методологами.

Несомненно, есть еще много и других специфических черт, отличающих **произношение** слова в речи от слова в пении.

Но так как моя работа относится не к **искусству** пения или **искусству** речи, а только к самым основам **техники речи**, то я и ограничусь этим беглым указанием на очевидную необходимость некоторого различия в произношении — **слова** в речи и **слова** в пении.

Общий принцип начальной стадии воспитания голоса, дыхания, буквообразования един и не менее сложен для речи, чем для вокала. К. С. Станиславский прямо указывает: «Произношение на сцене — искусство не менее трудное, чем пение, требующее большой подготовки и техники, доходящих до виртуозности» (с. 178).

Не менее сложен выбор «рабочей» терминологии в процессе обучения. Терминология необходима, так как иначе всякое практическое изучение различных элементов по воспитанию голоса и произношения, недостаточно ясно выраженное определенным понятием, делается неконкретным, расплывчатым, а ведь нам необходимо **произвольно** организовать благоприятные условия в нашем голосообразующем аппарате для развития голоса. Втянуть в «работу» ту или иную группу мышц (диафрагмы, брюшины, языка и т. д.), «выключить» другую — все это требует ясной, простой, доступной учащемуся терминологии, способной органически вызвать нужное произвольное движение.

Мы знаем из физиологии, что всякое произвольное движение является рефлекторным, т. е. отражающим в каком-либо мышечном движении всю сложную работу головного мозга. И пение и речь представляют собой **психофизический** сложный акт, связанный с деятельностью всего нашего организма, с его центральной нервной системой, и малейшее «распоряжение», могущее вызвать нежелательный рефлекс в виде неверного произвольного движения, особенно опасно.

Поэтому я думаю, что рабочую терминологию в практике сложной работы над воспитанием голоса и произношения было бы правильным выбирать на основе знакомых уже уху занимающихся общепринятых определений, как-то: «внимание», «видение», «освобождение мышц» и т. д. и т. п.

Прием для постановки голоса, на который указал нам К. С. Станиславский, опирается на законы физиологического процесса

звукообразования, его органической природы. Этот прием заимствован им у вокала для более совершенной, органичной и тонкой работы над голосом, потому что, по мнению К. С. Станиславского, техника пения сложнее и тоньше, чем думалось, и секрет вокального искусства не в одной только «маске».

5

Техника речи, в понимании К. С. Станиславского, является средством для достижения важной цели — овладения мастерством выразительности в сценической речи.

Техника актера является, по убеждению К. С. Станиславского, одним из средств борьбы с дилетантством.

К. С. Станиславский указывает вслед за этим на возможность неверного понимания техники и предостерегает постоянно во всех своих трудах от неумелого, дилетантского увлечения техническими средствами. «Всем известно, что многие из нас пользуются текстом для того, чтобы показать слушателям качество своего звукового материала, дикцию, манеру декламировать и технику речевого аппарата» (с. 199). Это высказывание исчерпывающе определяет понимание «технизма», ничего общего не имеющего с техникой речи.

На какой прием в работе над голосом указывает К. С. Станиславский? В книге «Моя жизнь в искусстве» он говорит: «... Для того, чтобы дать голосом красивый, благородный и музыкальный звук, тянущуюся ноту, о которой я тогда мечтал для драматического артиста, нужна большая, трудная и долгая предварительная работа по постановке и упражнению голоса» [выделено мною. — Кс. К./].

В разделе «Пение и дикция» мы получаем конкретный ответ на вопрос, в чем именно заключается эта «предварительная» работа над голосом. Постановка голоса заключается прежде всего в развитии дыхания и звучания «тянувшихся нот». Об этой «тянущейся ноте» К. С. Станиславский говорит решительно во всех трудах.

В материалах К. С. Станиславского сказано: «Если актер не умеет рассказывать, не имеет голосовых данных, если нет бесконечной линии звука — тогда стих не выйдет. Если же эта линия есть, если резонатор здесь впереди (показывает), если само слово у вас звучит, тогда вы будете стих произносить просто и звучно»<sup>1</sup> [выделено мною. — Кс. К./].

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Две беседы об искусстве режиссера и актера // № 2. 1952. С. 18.

Или в книге «Моя жизнь в искусстве» мы можем прочесть: «Вот этой сплошной, тянущейся, как линия, ноты нам недостает в нашей речи... Как добиться того, чтобы звук в разговоре был непрерывным, тянущимся, сливающим между собой слова и целые фразы, пронизывающим их точно нить бусы...»<sup>1</sup> [выделено мною. — Кс. К./].

Живая разговорная речь обладает необычайной подвижностью, изменчивостью, непрерывным колебанием тончайших нюансов и тонов, и ей действительно свойственна эта «непрерывная гибкая линия звучания» (основной прием в работе над голосом, указанный К. С. Станиславским).

В главе «Пение и дикция» интересна следующая мысль автора: «Самый же главный результат работы в том, что у меня появилась в речи такая же непрерывная линия звучания, какая выработалась в пении и без которой не может быть подлинного искусства слова» (с. 195-196).

Практика занятий приводит к следующим выводам: эту «линию звучания» может дать только чрезвычайно активный, непрерывно продолжающийся поток дыхания, т. е. дыхание **певческое**. А нахождение этой «тянущейся звуковой линии» и сообщает голосу мягкость, легкость звучания, гибкость, т. е. именно те свойства, какими должен обладать драматический актер.

Кроме того, практика убеждает в том, что непрерывное стремление воздушной струи в головные резонаторы и максимальное умение «прощупывать» резонаторы (в работе над «тянущейся нотой» на закрытом звуке) помогают выравнивать и сглаживать регистры, что является особо тонким и важным делом в постановке голоса.

Искать и развивать технические приемы преподавания следует, основываясь на положениях главы «Пение и дикция», которая незаслуженно обойдена в практике творческого изучения и развития творческого наследия, оставленного нам Станиславским.

Для практического освоения первого раздела «Пение и дикция» необходимы подлинное знание основных законов звучания, его физиологических процессов, дыхания и резонанса, а также знание фонетики и произношения, основой которых является слух.

Воспитание правильного «уха» является одним из решающих компонентов в трудном деле постановки голоса. Нужно развить,

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. Т. 1. С. 370.

«научить ухо» слышать и улавливать малейшие отклонения от правильной «линии звучания».

Артист и педагог, занимающийся голосом и речью, должны обладать «функциональным» слухом, т. е. таким, который по качеству звучания голоса чувствовал бы и точно распознавал функции голосового аппарата.

Это качество надо воспитать и в учащемся. Правильно воспитанный слух решает успех, и, когда ученик говорит, что он «слышит все по-иному, иначе, чем до занятий», — это уже большой шаг вперед в практике уроков, которых всегда ждешь с нетерпением. Совершенно очевидно, что К. С. Станиславский обладал этим высоко развитым слухом, чем и объясняются точность и тонкость отобранных им технических средств.

Жизнь подтверждает правильность положений К. С. Станиславского и помогает разрабатывать те указания, которые ведут к овладению предметом техники речи в свете требований, предъявляемых им.

## 6

Какие же указания на характер тренировочных упражнений имеются в трудах К. С. Станиславского?

«Приходится пока довольствоваться „тренингом и муштрой“, танцами, гимнастикой, фехтованием, постановкой голоса (пением), выправлением произношения, научными предметами»<sup>1</sup> [выделено мною. — Кс. К./].

«...Что же касается последних рядов партера, то для них существует особая манера говорить на сцене, с хорошо поставленным голосом, выработанными гласными и особенно согласными»<sup>2</sup> [выделено мною. — Кс. К./].

«Тренинг и муштра», относящиеся к технике речи, заключаются в следующем:

1. В правильном воспитании голоса при помощи пения, помогающего выработать **непрерывную линию звучания** («тянущую-ся ноту»).

2. В выработанном правильном произношении в условиях сцены:

- а) работа над гласными;
- б) работа над согласными.

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. Т. 2. С. 220.

<sup>2</sup> Там же. С. 290.

Таким образом, выписывая по порядку указания К. С. Станиславского, мы получаем конкретный перечень тех первых «элементов», которым посвящена глава «Пение и дикция».

Отрицание «громкости» как таковой в первоначальных упражнениях дает, по нашему убеждению, также обширный материал для творческого развития теории преподавания, пересмотра существующей методики с целью дополнить ее как соответствующими упражнениями, так и расширением рамок ее программы, введя «предварительный курс», подготавливающий речевой и голосовой аппараты к верному звукообразованию и правильному произношению.

«Специалисты будут долго и зло критиковать путь, по которому я шел в своих исканиях, и результаты, которых я достиг. Пусть.

... Такая критика поможет сдвинуть с места вопрос о постановке сценического голоса и о приемах преподавания точно так же, как и вопрос об исправлении дикции и произношения звуков, слогов и слов» (с. 196).

Этими словами заканчивает К. С. Станиславский главу «Пение и дикция», обращая наше внимание на ее особое значение в свете излагаемого вопроса.

Мы считаем, что овладение **первыми элементами звукообразования и произношения** зависит от изучения физического устройства речевого аппарата и физиологического процесса дыхания и звукообразования. Изучив эти условия — их природу, мы стремимся сознательно приспособить их для лучшего, наиболее полного раскрытия содержащегося в словесном материале замысла (идеи произведения): «...изучить эти звуковые формы, для того чтобы лучше наполнять их содержанием» (с. 183).

Последовательность в работе над собой — одно из основных условий, на которое указывает К. С. Станиславский. «...Доведите эту правильность на сцене до последних пределов привычной необходимости» (с. 210).

Изучение трудов К. С. Станиславского, личная практика при творческом освоении предлагаемых им технических приемов и средств помогли обнаружить указанную К. С. Станиславским «программу» по овладению техникой сценической речи. Я выписываю ее по элементам в той последовательности, в какой нашла в трудах К. С. Станиславского. Программа эта относится к технологии предмета. Описание Станиславским технических средств также имеет большое значение при работе над теми или иными элементами, подчеркивая значение педагогического творческого процесса. Характер описания каждого из них подсказывает педагогу

и методическую манеру. Она заключается, прежде всего, во внимательном изучении органической природы учащегося, его индивидуальных особенностей, в умении обнаружить его «штампы», «зажимы». «Штампы» свойственны всем, и «начинающим» так же, как и «маститым». Поэтому первой задачей перед тем, как приступить к практическому изучению и тренировке элементов звука и речи, является задача «распознавания» существующих в организме зажимов и создания полной мышечной свободы. Именно с создания этих неперенных условий, думается, и необходимо начинать уроки по технике речи на основе системы К. С. Станиславского.

«Элементы» по сценической речи охватывают собой всю программу обучения — с рождения правильного звука до искусства словодействия.

Разрешаю себе изложить эти «элементы» не только по первой главе «Пение и дикция», а также и по следующим разделам, чтобы лишний раз доказать органическую связь главы «Пение и дикция» со всей системой в целом.

Указываемый перечень страниц изученных глав подтверждает порядок, в котором излагаются «элементы» сценической речи.

Программа приводится по «Ежегоднику МХТ» за 1946 г.

Перечень страниц:

звук - 177, 178, 189, 192;  
 дыхание - 186, 189, 209, 219;  
 гласные - 178, 184, 187, 196;  
 согласные - 182, 183, 186, 187, 196;  
 упор-опора звука - 189, 190, 191, 192;  
 резонаторы - 186, 189, 192;  
 регистры - 181, 188, 189;  
 слоги - 182, 195, 298;  
 слова - 180, 206;  
 цепь слов - 195, 266, 298;  
 ударения - 179, 224, 227, 231, 232;  
 логика — паузы, психологические паузы, речевые такты — 209, 210, 217, 218, 219, 221, 226, 227, 231;  
 знаки препинания — 212, 221;  
 подтекст - 199, 200, 205, 208, 209;  
 видение - 203, 205, 206, 208, 209, 226;  
 интонация - 177, 178, 202, 206, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 222, 223;  
 словодействие — 206;  
 перспектива - 222, 231, 235, 242, 244;  
 темпо-ритм - 281, 297, 298, 300, 301, 310;  
 ритм - 281, 302, 305, 311, 312.

К главе «Пение и дикция» относится изучение следующих элементов: звук, дыхание, гласные, согласные, упор, резонаторы, регистры, слоги, слова (т. е. основы техники речи).

Сознательное произношение первого слова уже связано с видением. Поэтому педагогам не следует понимать формально, догматически порядок изложения «элементов» речевой техники. Например, говоря о первом элементе — о звуке, невозможно не заниматься дыханием. Работая над гласными, нельзя не говорить о значении и характере согласных и т. д. Один элемент не может существовать без другого. В каждом предыдущем элементе уже зарождается следующий.

На каждый из перечисленных элементов имеется указание в смысле характера тренировочного упражнения. А такие основные элементы, как голос и произношение, разработаны К. С. Станиславским на основе отобранного и проверенного им самим приема правильной постановки голоса, единой в начальном своем освоении как для певца, так и для драматического актера.

Целый ряд упражнений, имеющих в учебнике Е. Ф. Саричевой по технике речи, в свете разбираемого приема постановки голоса, приобретает новое значение и может являться ценным тренировочным материалом при правильном их использовании.

О неблагополучии в области преподавания законов сценической речи и ее техники говорят решительно все артисты и педагоги по мастерству. Но они, за редким исключением, не берут на себя труд проверить на практике те приемы работы над голосом и речью, которые считает органичным для «системы» в целом К. С. Станиславский.

Он вложил огромный личный труд в дело отбора необходимых технических навыков, ведущих к правильному результату.

В деле постановки голоса нам большую помощь могут оказать знания вокалиста в области звукообразования, дыхания, резонанса.

На это указывает и К. С. Станиславский: «Как было бы хорошо, если бы учителя пения преподавали одновременно и дикцию, а преподаватели дикции — учили бы пению».

Но так как это невозможно, пусть оба специалиста работают рука об руку и в близкой связи друг с другом» (с. 188)<sup>1</sup>.

Необходимо учесть, что не всякий даже превосходный вокалист может стать нашим близким сотрудником в деле постановки голоса.

<sup>1</sup> Читая эти слова К. С. Станиславского, невольно вспоминаешь изумительное творческое содружество педагога вокала Л. Б. Жук и педагога по речи К. В. Куракиной, о котором сама Ксения Владимировна написала в предисловии к своей книге. (Прим. Ред.-сост.)



Только педагог-вокалист, воспитанный в манере той вокальной школы, которой родственны приемы, отобранные К. С. Станиславским, может правильно ставить голос для сцены. Только педагог, следующий указаниям «системы», может явиться нашим подлинным помощником.

Практика же преподавания «пения» в чистом виде и иными средствами, чем те, которые выверены К. С. Станиславским, приносит на первых порах обучения только вред и иногда непоправимое изменение тембра, «провалы» в регистрах при разговорной речи, превращая тем самым живую, **человеческую речь**, к которой мы стремимся, в искусственно громкое и напевное «словоговорение».

Кстати надо отметить, что большинство вокалистов и вокалисток, особенно с высокими голосами (лирический тенор, колоратурное сопрано), как правило, **говорят** на чрезвычайно неестественном звуке, о чем следует подумать и вокалистам, так как, изучая вокальное звучание, мы прежде всего интересуемся словом (т. е. «близостью», по вокальной терминологии), и мы, драматические артисты и педагоги, заинтересованы в изучении живой **разговорной речи** — интонационно гибкой, **голосово выразительной**, послушной языку, естественной в выражении.

Такая практика, в которой применяются приемы «открытого громкого звучания», выпевания гласных, громкого произношения, утрированных «жестких» согласных, нарушает требования К. С. Станиславского к естественной, музыкальной звучности, медленной, звучной слиянности, легкому, быстрому, четкому произношению слов.

«Размеренная, звучная, слиянная речь обладает многими свойствами и элементами, родственными с пением и музыкой» [с. 298; выделено мною. — Кс. К./].

К. С. Станиславский говорит также и об учителях дикции, которые не всегда имеют ясное представление о звуке и его постановке, над чем следует задуматься всем нам, занимающимся голосом и дикцией.

И так как нередко на уроках пения голос ставится иначе, чем на уроках по технике речи, с чем приходится сталкиваться на практике, то скажем словами К. С. Станиславского, что «при таких условиях классы пения и дикции приносят одновременно как пользу, так и вред» (с. 188).

Самым существенным, таким образом, мы считаем в главе «Пение и дикция» прием для воспитания голоса, а именно: 1) работу

над рождением звука при полном раскрепощении всего организма; 2) работу над дыханием, в основу которого положено «сонное» природное дыхание.

Процессы звукообразования и дыхания в речи и в пении едины в их начальном воспитании и только впоследствии расходятся по своим особым путям: пение связано с определенной нотной партитурой и гораздо ограниченнее по голосовым колебаниям, чем живая человеческая речь в ее изменчивой звуковой стихии. В сценической речи артист сам является композитором, подчиняющим свою речь единственной задаче — через интонацию наиболее полно раскрыть идейную сущность сценического образа. <...>

Разнотолкования, крепкая привязанность к вековым, иногда ложным традициям, боязнь нового и отсутствие огромного личного труда, которого непрестанно требует от нас К. С. Станиславский, вносят путаницу в понятия «техника» и «технизм», «вокал» и «речь» и не дают правильно **развиваться** тем практическим **советам**, которые оставил нам в своих трудах К. С. Станиславский.

## 7

Русский язык так музыкален и прекрасен, что сценическая его выразительность как бы сама вытекает из его сущности. Но на деле это не так. И много предстоит труда, чтобы русский язык — этот могучий фактор духовного единства русского народа — зазвучал со сцены <...> во всей своей выразительности, эмоциональности, музыкальности и чистоте.

Разве человеческий голос, зависящий, помимо природных свойств, от целого ряда внутри вас существующих условий, не требует, кроме ясно поставленных, действенных задач, и того, чтобы он смог мгновенно и точно на них откликнуться? Голосовой и речевой аппараты — это материально существующий «инструмент», который мы должны изучить в совершенстве, чтобы, овладев им, пользоваться безотказно.

Голос может быть более или менее сильным, более или менее красивым по тембру, но он есть всегда. Развитие голоса всецело зависит от правильного его воспитания, от целого ряда специально индивидуально подобранных упражнений, которые при постоянной тренировке чрезвычайно легко и привычно (рефлекторно)

направляют голос, поддерживая его свежесть, опору, гибкость: «Я не уверен в том, что мне удастся, однажды и на всю жизнь, поставить голос так, чтоб всегда, постоянно говорить правильно, так, как пою. По-видимому, мне придется перед каждым спектаклем или репетицией направлять голос с помощью предварительных упражнений» (с. 195).

Замысел по созданию «Задачника с упражнениями» К. С. Станиславский не успел осуществить. Этот насущный труд должен быть выполнен его ближайшими учениками и последователями.

«Случайности не могут быть основой, а без основ не будет подлинного искусства, а будет лишь дилетантизм»<sup>1</sup>.

Для того чтобы избежать случайности в искусстве, необходимо изучение основ, законов его. Такой основой в технике сценической речи К. С. Станиславский считает воспитание голоса и работу над произношением каждой буквы русского алфавита.

Вопросы постановки голоса, развития дыхания, работы над гласными и особенно согласными имеют в истории развития вокальной культуры обширную литературу. В ней мы находим материал, доказывающий, что ценность методологических приемов, указанных К. С. Станиславским, заключается не только в том, что он их использовал для работы над преодолением своих личных недостатков, а в том, что К. С. Станиславский сумел отобрать все наиболее ценное, что содержалось в наследии прошлого в области вокала и речи, обосновал общность элементов звукообразования для речи и пения, нашел единый материалистический принцип для работы над собой (познавание органической природы) и на этой основе последовательно назвал целый ряд элементов сценической речи, составляющих в синтезе образное словодействие.

Практически не изучив главу «Пение и дикция», не разработав подробно упражнений по каждому из указываемых К. С. Станиславским элементов, не использовав художественного описания характера работы над каждым из них (имеющегося во всех главах, говорящих о сценической речи), нельзя разрабатывать соответствующих программ по первоначальному изучению основ техники речи. А без этих основ всякая работа над художественным словом будет лишена того интонационного богатства, той естественности, которая свойственна школе К. С. Станиславского <...>.

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. Т. 1. С. 370.

## ГЛАВА II

### ВОКАЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ГОЛОСА И ПРОИЗНОШЕНИЯ ДЛЯ СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Подробно изложить на бумаге те или иные тренировочные задачи и упражнения невозможно. Вне слухового восприятия, вне интонации живого голоса можно совершенно исказить тот или иной рабочий момент, так как звук голоса — не рецепт, написанный на бумаге. Задача состоит в том, чтобы дать понять, почувствовать главное в трудах К. С. Станиславского, что не всегда лежит на поверхности текста и не ограничивается формой изложения.

До сих пор, к сожалению, нет еще труда, который был бы посвящен вопросу техники сценической речи именно на основе всего сказанного самим К. С. Станиславским о гибкости и характере звучания голоса, чистоте дикции и эмоциональной насыщенности слова.

Как приняться за практическое освоение первых элементов звукообразования и дикции вне живого общения, живой интонации голоса? Всякое «описание» тренировочных упражнений чрезвычайно опасно. Ничто не может, хотя бы приблизительно, подменить свойственного всему учению К. С. Станиславского живого воздействия одного человека на другого, т. е. общения.

Поэтому разбор тренировочных упражнений ни в коей мере не претендует на то, чтобы быть учебным пособием. Необходимо лишь абсолютно точно передать смысл того или иного приема или упражнения, т. е. объяснить **что** и **для чего** мы тренируем. А при описании, **как** тренировать голос и дикцию, все время необходимо помнить, что мы делаем и **зачем**. Тогда, если практическая польза будет и мала, зато поиски методической манеры того или иного актера или педагога пойдут по правильному пути.

Необходимо также помнить и о том, что речь идет о таком воспитании звука и дикции, которое, по выражению К. С. Станиславского, способствовало бы **новым приемам выражать чувства и мысли**.

#### Звук и дыхание

Звуки речи представляют собой «природную материю» языка. Без звуковой оболочки не существует языка слов. Звуки речи сами по себе не имеют значения, но они являются тем средством, при помощи которого выражаются все значения.

Верно рожденный и правильно направленный звук неизбежно поможет и правильному произношению того или иного гласного или согласного. Никакая артикуляция не может содействовать правильному звукообразованию, как бы мы ни старались. Но верное звукообразование подразумевает собой и свойственное ему правильное артикуляционное выражение.

Необходимо **вырабатывать каждую букву** — и гласную и согласную — на едином принципе звукообразования и дыхания. «Когда все буквы запоют, — тогда начнется музыка в речи», — говорит К. С. Станиславский, особо подчеркивая необходимость ставить звук не только на гласных, но и на согласных, что также несет в себе элемент нового в деле постановки голоса.

Гласные и согласные зачаты в дыхании, в голосе. Будучи целиком в зависимости от содержания, от действия, от подтекста, от мысли, они не превращаются в некую дикционную и голосовую подробность, а незаметно переливаясь из одного тона в другой, как бы являются сквозным тональным стержнем, на котором покоится разговорная изменчивая и подвижная речь действующего актера. Вне буквы нет звука в речи, буквы — ноты для речи.

С чего же начинать тренировочную работу над голосом и дикцией?

1. Постановка голоса заключается прежде всего в развитии дыхания и звучании тянущихся нот.

2. Ставить голос необходимо не только на гласных, но и на согласных, гласные налаживаются естественно пением. Согласные нуждаются в работе по дикции.

3. Вокальное искусство нужно не для самого пения, а для изыскания наилучших приемов выработки естественной, красивой, внутренне насыщенной речи.

4. Необходима тесная взаимосвязь преподавателя пения и преподавателя дикции.

5. Исправление дикции производится под общим присмотром обоих преподавателей и немедленно вводится в пение по указанию вокалиста. Требования по певческой части переносятся тут же в разговорную речь.

Эти методологические указания К. С. Станиславского вводят нас в раздел, посвященный практической работе над голосом, произношением, и поясняют нам, **что** нужно для верного воспитания звука.

Далее мы находим указания на то, как верно воспитать голос и дикцию для сцены.

Именно к этому разделу и относятся основной прием для воспитания голоса и вытекающая из этого основного приема работа

над дикцией. Сам по себе этот прием постановки голоса не нов. Важно, что он отобран К. С. Станиславским из всего многообразия существовавших вокальных школ и приемов для более органичного воспитания сценической речи. Для нас он дорог также и тем направлением, по которому устремляется наша педагогическая творческая мысль, потому что этот прием в корне меняет существующую практику работы над дикцией и артикуляцией.

Изложим описание этого приема словами самого К. С. Станиславского:

1. «Другой певец сказал мне: „Я ставлю звук при пении совершенно так же, как это делают больные или спящие при стоне, с закрытым ртом. Направив таким образом звук в маску и в носовые раковины, я открываю рот и продолжаю мычать, как раньше. Но на этот раз прежний стон превращается в звук, свободно выходящий наружу и резонирующий в носовых раковинах или в других верхних резонаторах маски"» (с. 189).

2. «При выдыхании во время пения надо ощущать две струи воздуха, идущие одновременно изо рта и из носа. При этом кажется, что они соединяются в одну общую звуковую волну при выходе наружу, перед самым лицом поющего» (с. 189).

3. «Певцы говорили мне: „звук, который кладется на зубы или посылается «в кость», т. е. в череп, приобретает металл и силу"» (с. 189).

4. «В начале, при постановке звука, лучше всего тихо мычать в поисках правильного упора для голоса» (с. 190).

5. «Секрет вокального искусства не в одной только „маске"» (с. 192).

Внимательно вдумываясь в существо этих конкретных указаний, мы имеем полное основание сделать вывод, что все они, несомненно, представляют собой определенный прием с присущей ему методической манерой работы над звуком.

Неоднократные требования К. С. Станиславского, чтобы голос развивался естественно от «природной середины» звучания (медиум), а также его советы не пользоваться в начале занятия громким звуком при тренировке, убеждают нас в органичности данного приема, что подтверждается и словами Станиславского: «Мой прием взят из живой практики, из опыта, и результаты его налицо и поддаются проверке» (с. 196).

Сосредоточим все внимание именно на данном приеме постановки голоса, чтобы разобрать самую суть этого ответственного начального этапа работы над голосом.

Подробнейшее изложение всех условий, которые необходимо создавать в своем организме для полноценной работы над звуком, также входит в задачу данного труда, так как малейшее нарушение существа приема исказит весь процесс работы и ее результат.

Нужно обратить внимание и на то, что данный прием не вынесет догматического выполнения всего того, что написано К. С. Станиславским. Такая попытка явится грубым искажением предлагаемых К. С. Станиславским средств. Вся суть заключена не в форме изложения, а в содержании, которое безусловно должно быть изучено, проверено, использовано и выражено самими различными способами. Важно зерно той «драгоценной руды», которую добыл для нас К. С. Станиславский.

Приведем пример, чтобы пояснить данную мысль. Указание «тихо мычать», понятие «вообще», может привести к совершенно нежелательному результату, может сделать голос гнусавым и т. д. и т. п. Понятие того, **что** рекомендуется, в отрыве от конкретного понимания, **как** это делать, исказит самое зарождение звука и этим уведет наши поиски в совершенно противоположную сторону.

Проследим все этапы работы над голосом в той логической последовательности, о которой постоянно и не случайно говорит нам К. С. Станиславский во всех своих трудах.

Прежде всего обратимся за помощью к дыханию. Подробно изучим процесс дыхания и вдоха и выдоха. Без дыхания нет звука ни громкого, ни еле слышного. Звук, тон голоса зарождается в дыхании, живет в дыхании, летит с дыханием и кончается с дыханием. Поэтому, приступая к работе над звуком, невозможно не говорить о дыхании. Говоря же о дыхании, мы по существу уже приступаем к работе над голосом, так как **звук и дыхание** — понятия неотделимые. Названы они раздельно лишь для более тщательного изучения.

Не определив места и значения профессионально воспитанного дыхания в системе работы над голосом и дикцией, немисливо заниматься основой звукообразования, нельзя оценить значения целого ряда существенных элементов, таких, как, например, **упор** (опора звука), **маска**, **резонаторы**, **регистры** и т. д.

Без хорошо выработанного, активного потока дыхательной струи, стремящейся **снизу вверх** — в резонирующие полости лица, лобной пазухи, головы («теменные кости»), невозможно добиться ни правильно летящих гласных, «поднимающихся по вертикали», ни выразительных согласных, ни ровной в регистрах линии звучания, ни, наконец, характерного «мычания», о котором мы говорили выше. Очевидно, поэтому К. С. Станиславский и указы-

вает нам на то, что постановка голоса заключается, **во-первых** в развитии дыхания и, **во-вторых**, в звучании тянущихся нот.

Изучаемый нами основной прием постановки голоса прежде всего и зависит от правильно организованного тренированного дыхания.

Искусство профессионального дыхания состоит: 1) в умении заведовать своим вдохом и выдохом и 2) в умении открыть свободный доступ дыханию в резонирующие полости головы.

К. С. Станиславский, указывая на необходимость хорошо развитого дыхания, говорит, что недостатки голоса часто устранимы при правильном пользовании дыханием, и приводит пример, говорящий образно о том, чем отличается такое профессиональное умение пользоваться дыханием от дилетантской манеры. Приведем полностью этот единственный пример: «Я внимательно следил за его губами. Они напомнили мне клапаны духового музыкального инструмента, тщательно пришлифованные; при их открытии или закрытии воздух не просачивался в щели. Благодаря этой математической точности звук получал исключительную четкость и чистоту. В таком совершенном речевом аппарате, какой выработал себе Торцов, артикуляция губ производится с невероятной легкостью, быстротой и точностью.

У меня не то. Как клапаны дешевого инструмента плохой фабрики, мои губы недостаточно плотно смыкаются. Они пропускают воздух, у них плохая пришлифовка. Вследствие этого согласные не получают необходимой четкости и чистоты» [с. 186-187; выделено мною. — *Кс. К./*].

В первом случае воздух «как бы» не выдыхается, а направляется в голову, в лобные пазухи, в теменные кости с тем, чтобы именно по этому направлению «как бы по вертикали» поднимался вместе с дыханием звук — тон нашего голоса.

Дыхание является движущей силой голосового механизма. Этим положением можно определить всю неразрывную связь дыхания и звука.

Тальма, замечательный французский актер реалистической школы XIX века, обладавший громадным дарованием и не меньшим мастерством, говорил об одном актере: Он «никогда не выдыхал всего воздуха, наполняющего легкие. А чтобы скрыть от публики это постоянное дыхание, которое прерывало бы речь и вследствие этого и получаемое от нее впечатление, он преимущественно **брал дыхание перед буквами а, е, о**, то есть в тех местах, где рот открыт и не дает заметить вздоха слушателям. Из этого видно, какое важное значение имеет дыхание в искусстве

речи... Правила дыхания единственные, которые нельзя безнаказанно нарушать. Актер, увлеченный страстью, гневом, горем, может забыть знаки препинания, смешать точки с запятыми, перескакивать произвольно через целые фразы, но он должен быть всегда властелином своего дыхания, даже, когда он, по-видимому его теряет».

Приводится эта страничка из воспоминания о Тальма не для того, чтобы подтвердить возможность «скакать через фразы» и смешивать в порыве страсти точки и запятые, но для того, чтобы внушить убеждение в том, что как нельзя «терять мысль», так нельзя «терять дыхание» — опору речи.

Тренируя дыхание, мы тем самым думаем уже о звуке, потому что стоит лишь мысленно представить себе любой гласный или звучный согласный в их фонетическом рисунке, как весь наш голосообразующий аппарат будет тонизирован, настроен, готов к звучанию. Именно для того, чтобы правильно родился и отправился по верхнему воздушному направлению звук нашего голоса, необходимо до мельчайших подробностей уговориться о последовательности в работе над дыханием.

Но так же как пение или живая разговорная интонация — не рецепт, записанный на бумаге, так и дыхание и все возможные способы тренировки его не могут быть изложены в виде точных указаний. Можно лишь говорить о смысле тренировочных упражнений, о их значении и характере, но не описывать **исполнение их**. Такая попытка казалась бы неверной и несерьезной, так как прежде всего необходимо учитывать все многообразие индивидуальных особенностей каждого организма.

С того момента, как мы начнем мысленно проверять свой дыхательный механизм, мы по существу приступим к тренировке.

Дыхание и звук являются элементами, существующими внутри нас, поэтому требуется особое внимание, хорошо развитый слух и знание как физического (анатомического) строения нашего речевого аппарата, так и изучения физиологических процессов в нашем организме, в частности дыхательного процесса, состоящего при звукопроизводстве из борьбы между вдыхательными и выдыхательными движениями.

В данной работе умышленно отсутствует описание существующих типов дыхания, так же как и подробное описание всем знакомого, общепринятого в педагогике и вокальной и речевой костоабдоминального типа дыхания, так как именно этот последний тип дыхания и соответствует основному приему для работы над голосом, указанному К. С. Станиславским.

Перейдем к тренировке для выработки тех свойств, которые необходимы нашему профессиональному дыханию, а, следовательно, и нашему голосу.

С чего начинается работа над дыханием?

Берем за исходное положение природное, «сонное» дыхание человека. Дыхание человека засыпающего, отдыхающего. Проверим по элементам поведение нашего организма. Проверяйте, читая эти строки, все на себе **практически**. Устройтесь поудобнее в кресле, на стуле у стола или лучше всего лежа в удобной позе утром, перед тем как вставать. Когда носоглотка здорова, нос в порядке, горло не болит, весь наш организм ритмично и спокойно **вдыхает и выдыхает**. Вдох—выдох. Вдох — через нос и выдох — через нос (пока!).

Что короче — вдох или выдох? Проверьте. Всегда вдох короче выдоха. Воздух при сравнительно коротком вдохе (на счет раз-два), проходя через носовые отверстия, поступает в самую глубокую часть наших легких увлажненным и очищенным, благодаря устройству наших носовых каналов, стенки которых покрыты мерцательной эпителией. Воздух, взятый через нос, принимает температуру нашего тела и отепленным попадает в легкие, что необходимо учесть. Вдыхать надо всегда и только через нос. Сама природа позаботилась об устройстве нашего вдыхательного механизма. Тренировка по воспитанию правильного вдоха через нос имеет большое значение для звукоподачи. Вдох через нос активизирует, тонизирует и нёбную дугу и диафрагму, в чем легко убедиться на практике. Профессионально воспитанный навык постоянно вдыхать через нос не помешает никогда вдохнуть и через рот, если понадобится. Но зато для звукообразования умение легко и свободно взять необходимое количество воздуха через нос чрезвычайно полезно. Практика преподавания и личный длительный сценический опыт убедили меня в том, что только вдох через нос соответствует тем требованиям, которые обычно сопутствуют определению «мастерства звукоподачи» — бесшумный вдох, незаметный выдох и т. д. «Главная задача состоит в том, чтобы приучиться дышать носом», — говорила Полина Виардо. В то же время, по словам К. С. Станиславского, П. Виардо утверждала, что петь надо **кончиками губ**.

При вдохе через рот воздух попадает главным образом в верхушки легких и быстро улетучивается. Глоток этот неглубок, сопровождается невольным приподниманием плеч, что очень заметно и с чем трудно бороться в практике занятий.

Итак — вдох через нос, как бы через **распахнутые** ноздри на счет раз-два. Выдох по времени длиннее, чем вдох. Послушаем,

проверим чередование вдоха и выдоха. Нетрудно обнаружить следующее: при вдохе через нос приподнимается верхняя часть живота; при выдохе (пока тоже через нос) опускается, спадает стенка живота. Затем наступает некая **пауза** — мы можем считать: раз, два, три, четыре, пять, и только после этого снова наши ноздри возьмут воздух, приподнимется вместе с этим вдыхательным движением стенка живота на месте грудобрюшной преграды, и снова при выдохе спадет стенка живота и наступит та же **ритмичная пауза**, когда нам кажется, что весь наш организм **не работает, отдыхает**. На самом деле физиологически наш организм весь мобилизован на новое вдыхание кислорода, но мы этой активной работы не ощущаем, поглощенные внимательным наблюдением за работой наших вдыхателей и выдыхателей. А теперь проверим попутно, нет ли в нашем организме где-нибудь **мышечного напряжения, мышечного зажима**? Обязательно и внимательно проверим. Еще и еще раз проверим: лоб?, затылок?, лицо?, веки?, шея?, плечи?, кисти рук? Все свое тело проверим. Не стиснуты ли зубы? Язык не зажат ли зубами? **Первым условием**, необходимым для правильной начальной работы над дыханием так же, как впоследствии над звуком, дикцией и т. д., является **полное мышечное раскрепощение, свойственное отдыхающему, спящему человеку, не контролирующему себя**.

Вся работа над дыханием начинается с изучения природы нашего поведения при вдохе и выдохе. И эту природу, это естественное поведение мы должны узнать во всех проявлениях. Научимся подглядывать за собой, изучая весь дыхательный процесс, происходящий в нас. В данной работе имеется в виду самоизучение, работа над самим собой, что особенно сложно и трудно.

До сих пор мы говорили о **пассивном** — отдыхающем человеческом организме. Вспомнили последовательное чередование вдоха и выдоха, проверили и убедились, что при вдохе верхняя стенка живота приподнимается, при выдохе — спадает и т. д.

Но нас интересует **активно** действующий человек-актер, который в условиях сцены всегда хочет действовать. Мы имеем в виду говорящего или поющего актера. В таком случае вряд ли мы сможем себе представить равномерно чередующийся вдох, выдох и паузу перед новым вдохом.

Говорим мы и поем фактически **на выдохе, а не на вдохе**. Если короткого вдоха вам достаточно для обмена кислородом в нашем организме, если порция кислорода достаточна, чтобы питать нашу кровь, расширить объем наших легких, то **природного, есте-**

**ственного** выдоха нам мало при самой незначительной действенной мысли, выраженной словом, не говоря даже о певческой протяженной линии звука. Нам необходимо постепенно развить в себе способность, переходящую в навык, более длительного выдыхания. За счет чего? За счет ненужной в данном понимании «остановки» — паузы перед новым вдохом. Мы сознательно нарушаем порядок в системе дыхательных движений, который станет в результате иным, а именно: он будет состоять из короткого вдоха, приблизительно на счет раз—два (приблизительно потому, что нельзя не учитывать обилия индивидуальных особенностей занимающихся, что чрезвычайно ответственно и о чем все время необходимо помнить). Абсолютной точности в указании длительности не должно быть!

Итак: **вдох** — раз — два, **выдох** — три, четыре, пять, шесть, семь, восемь.

Будем постепенно развивать в себе способность удлинять свой выдох с таким ощущением, как будто **мы хотим удержать выдыхательное положение** (как «если бы» мы, выдыхая, продолжали выдыхать). Это важнейшее условие имеет у некоторых педагогов термин «память вдоха», так что, начав выдыхание, мы ничего не меняем в позе всего аппарата, ничего не меняем в ощущении. Губы «выдувают» воздух, а диафрагма сохраняет положение, какое она имеет при вдохе (следует все время помнить о мышечной свободе).

Здесь мы обязаны сказать, что речь идет о выработке певческого дыхания. В богатом литературном материале по вокалу, при всей разноречивости в ряде вопросов, вопрос **о сохранении выдыхательного положения** имеет прочное и основательное утверждение. И если вспомнить, что в начале данной главы мы говорили о значении дыхания в звукопроизводстве, то мы лишний раз убедимся в том, насколько К. С. Станиславский ясно понимал природу такого сложного явления, как, например, «опора», основой для которой служит именно стремление сохранить выдыхательное положение при выдохе. Об «опоре» будет говориться в свое время отдельно, а сейчас необходимо ответить на вопрос: зачем драматическому актеру вырабатывать такое же дыхание, какое необходимо певцу с его «удлиненной речью»?

Вспомним еще и еще о «непрерывной линии звучания в разговоре, о звучании тянущихся нот», которое следует развивать на основе «хорошо развитого дыхания».

Невозможно овладеть непрерывной линией в разговоре, не владея певческим дыханием. Приведу следующий пример.

Представим себе тончайшую, очень гибкую проволочку, не толще самого тонкого женского волоса. В какие бы узоры мы ее ни сгибали, ни скручивали, ни завязывали — это все будет та же тоненькая проволочка. Она не ломается, но гнется по нашему желанию в любые рисунки, узоры, завязывается узелками и снова выпрямляется. Представим себе, что эта тончайшая блестящая проволочка — наш голос, а следовательно, и дыхание; узоры вверх вниз, узелки — логические ударения, паузы, психологические паузы, речевые такты и т. д. Тон нашего голоса вот так же должен гнуться, слушаться нас, пронизывать все слова и фразы, «как нить бусы», и рваться только там, где закончилась мысль. А так как мысль в русском языке обычно выражается фразой, т. е. цепью слов, то как же мы должны владеть мелодией этой мысли, т. е. голосом (а следовательно, и дыханием), чтобы, по выражению Вл. И. Немировича-Данченко, отлить в слово все то, что мы называем переживанием.

Короткий, рваный ритм речи, свойственный, например, взволнованному человеку, требует как раз великолепной техники дыхания. В условиях сцены при отсутствии хорошо выработанного дыхания, кроме шумного выдоха и слышимого придыхания, ничего не будет слышно. При овладении профессиональным дыханием голос наш будет все той же тянущейся струей (проволочкой), только расчлененной на необходимые нам ритмические такты, остановки и т. п., подсказанные нашим действием и переживанием, но не дилетантский, произвольно рвущийся голос, от которого мы **зависим**. Нам нужен голос, которым мы **владеем — заведует**.

Сила выдыхания всегда должна быть мощнее звука. В этом случае звук как бы напоен дыханием, купается в нем и легко летит, всегда слышен, получая как бы **опору**, поддержку в дыхании... «Если бы в моем распоряжении был этот тянущийся по-скрипичному звук, я мог бы... обрабатывать его, т. е. делать звук гуще, глубже, прозрачнее, тоньше, выше, ниже, <sup>1</sup> легато, стакатто, пиано, форте, глиссандо, портаменто и проч.»<sup>1</sup>

Сознательное управление своим вдохом и выдохом тонизирует жизнедеятельность, активность всего нашего психофизического аппарата, и в этом также преимущество профессионального певческого дыхания.

Вернемся к тренировочным занятиям по дыханию.

Мы остановились на тех порядковых изменениях, которые внесены нами в наше природное, «сонное» дыхание. Напомним:

вдох через нос — раз, два,  
выдох через нос — два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь.

Повторим:

вдох через нос — раз, два (через рот при тренировочной работе воздух не брать),

выдох через нос — два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь (мера времени — 8 секунд — неточна; она может быть и 6, и 10, и 15, в зависимости от свойств и физических данных занимающегося).

В данном случае важно не перегружать легкие дыханием, беря «понюшку» воздуха — не больше, и не увлекаться сразу же длинным выдыханием. Все в меру. Все естественно. **Постепенно** развивать свою способность к длинному выдыханию при сохранении **вдыхательного** положения — такова цель тренировочной работы на этом этапе. Правильно прочувствованное понятие о сохранении вдыхательного положения, типичное для вокальной терминологии, соответствует распространенному термину «задержка дыхания».

Только термин «задержка дыхания» не отвечает существу происходящей в нашем организме работы. Борьба мышц вдыхателей и выдыхателей находится в непрерывном движении при звукопроизводстве и не соответствует статичному термину «задержка дыхания». Давая приказ о «задержке дыхания», наблюдаем у занимающегося некоторую напряженность, некоторое закрепощение — дыхание психологически как бы останавливается. Необходимо воспитать в себе ощущение непрерывно циркулирующей струи воздуха, что на первых порах уже кажется похожим на понятие «опоры», имеющей, как мы увидим дальше, громадное значение для всего психофизического поведения нашего организма при тренировочной работе над голосом.

Важно выработать эластичность диафрагмальной мышцы, которая сама по себе является пассивной, безвольной, не самостоятельной мышцей. Ощущаем мы диафрагму лишь потому, что на нее давят близлежащие брюшные мышцы при вдохе, и, опускаясь под их давлением, она приподнимает стенку живота. Если мы, вдыхая и выдыхая через нос (или рот), будем пытаться «как бы» **продолжить выдох**, мы будем тренировать более экономный, более замедленный выдох; мышцы вдыхатели и мышцы выдыхатели вступят в борьбу. Это и будет действенным процессом выдыхания. Проверим. Попробуем для начальной гимнастики быстрое, легкое чередование вдоха, выдоха через нос! без контроля! быстро! — раз—два! Вдох — раз, выдох — два. А три, четыре, пять, шесть, семь, восемь — пауза, «ничего неделание».

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. Т. 1. С. 370.

Повторим несколько раз. Не вдыхайте снова, пока не захочется. Не надо устраивать искусственной одышки. Это вредно и件 unnecessary. Мы тренируем диафрагму - не больше. Вдох активный и выдох такой же активный. Взяли дыхание через нос (вдохнули активно) и сбросили его так же активно, как бы «сплюнули». Без малейшей паузы перед вдохом и выдохом.

Рука на грудобрюшной преграде. Приподнялась и опустилась... Пока мы тренировали дыхание через нос. И вдох и выдох. Словно разучивали, проверяли практически ощущение, связанное с процессом вдоха и выдоха, привыкли к позе нашего тела, проверяли отсутствие зажимов.

Но наша речь, наше пение — звуковые волны нашего «озвученного дыхания» — устремляются наружу не только через нос, а главным образом через рот. Следует приняться за второе тренировочное положение: вдох — через нос, выдох — через рот.

Сначала оговорим несколько условий. Так же, как мышечная свобода создает правильное условие для работы над дыханием, так же и правильная поза голосообразующего аппарата создает необходимые условия для правильного направления воздушной струи в головные резонаторы.

Какова же правильная поза нашего аппарата?

Не забывая о мышечной свободе, следует приняться за следующее тренировочное упражнение:

1) нижняя челюсть должна свободно опускаться и подниматься. Тренировать медленным опусканием и подниманием. Нижняя челюсть играет большую роль в правильном рождении и направлении звука. Займитесь ею. Но все в меру, без насилия. **Не раскрывать насильно, а медленно и свободно опускать и поднимать челюсть**, чтобы не было напряжения. Проверьте углубление под подбородком, чтобы там не было напряжения. Расстояние между коренными зубами — в два пальца, не больше;

2) язык играет не менее важную роль в образовании всей фонетической гаммы буквообразования. Язык имеет также большое значение для правильного звукообразования. Необходимо всячески развивать гибкость его и способность **сокращаться**, «как бы» **втягиваясь концом в середину** (каким он бывает при положении на буквы «е», «и» или «ы»). Посмотрите в ручное зеркальце, проверьте. Кончик языка мягко касается верхних зубов, как на букву «и». Теперь переведите его мысленно быстро на букву «ы» или «е», посмотрите в зеркальце. Очень важно поработать над языком. Все время проверяйте под подбородком углубление-ямочку при втягивании языка на позицию буквы «и» или «ы», чтобы не

было напряжения! Если напряжение ощущается — это значит что **корень языка** давит; видите, как все напряжено? Начните сначала: **вывалите** мягкий, расслабленный язык совсем, именно **вывалите**, а не высуньте. «Ямочка» под подбородком стала мягкой — корень языка освобожден. Осторожно приведите язык снова на позицию буквы «и» или «ы», ту из них, которая **вам** поможет правильно тренироваться.

Все это очень индивидуально. Видите, в зеркальце язык как бы вобрался, **сократился**, он не острый и плоский, а как бы удвоился в объеме, и кончик языка не виден, как будто он втянулся в середину. Это нам и надо. Потренируйтесь в этом умении легко и произвольно «вбирать» язык, причем корень языка не должен давить на нижнюю часть глотки, что легко проверить на ощупь, как мы указывали, — под подбородком в ямочке-углублении.

Усвоив это упражнение, перейдем к разбору дыхательных упражнений.

Нижняя челюсть опущена, как бы упала на грудь. Язык — на позиции одной из вышеуказанных букв («е» или «ы»). Прделаем дыхательные упражнения:

Вдох — через нос; выдох — через нос и через рот. При описанном выше положении языка и свободной челюсти в момент выдыхания вы услышите чуть ощутимый **щелчок** у задней стенки глотки (гортани). Этот щелчок вы услышите при условии, если ваше дыхание пойдет правильным путем, а именно: «как бы» будет подниматься по задней стенке глотки, стремясь в череп, **но ни в коем случае не в рот**. Вообразите, что на месте темени у нас вытяжная труба, в которую и устремится воздушная струя — наш выдох.

Только «как будто» уйдет; на самом деле она устремится **частью через рот, частью через нос**. Не торопитесь. Все, все по порядку, по несколько раз. Прделаем еще раз все движения:

- 1) нижнюю челюсть уронить (опустить);
- 2) язык привести в положение на «и», «ы», «е».

Проверьте все в ручном зеркальце. Добейтесь правильной позы аппарата. Вдох — через нос. Ноздри широко раскрыты. Выдох глубокий, теплый, «как бы» **прогревающий, отепляющий гортань и голову**. Спокойный, без толчков, плавный. Не выдувайте, а выдыхайте. Много раз делайте это упражнение, но только следите, чтобы не было напряжения. Все, все проверяйте: лоб (морщинки!), веки (моргают излишне!), шея (напряглась!) и т. д. Все спокойно, все пассивно, нехотя, лениво. Овладейте шаг за шагом собой, происходящими в вас процессами, чтобы неудобное стало незаметным и привычным, т. е. рефлекторным.



Само собой разумеется, что эти тренировочные упражнения не исчерпывают собой всех первых упражнений. В них разбираются лишь основные условия для работы по развитию дыхания для организации правильного звука.

При таких условиях **включение звука** произойдет органично и закономерно на основе природного дыхания, которое является единым и для певца и для драматического актера. При правильно выработанном дыхании, при созданных в нашем аппарате верных условиях звук «незаметно» зарождается в дыхании.

Впоследствии вокалист идет своим путем, сценическая речь — своим. Но начальное воспитание голоса, дыхания и произношения едино и для вокала и для сценической речи. Вряд ли уместно говорить, что возможны самые различные пути для воспитания голоса и что данная методика — не единственное средство вообще. Мы имеем в виду требования и вытекающие из них некоторые приемы работы, указанные К. С. Станиславским. Его положения, несомненно, обогащают методику преподавания основ техники сценической речи. Во всех без исключения методических пособиях по технике речи тренировка профессионального дыхания главным образом выражается в умении «задерживать дыхание» и затем распределять его в соответствии с объемом речевых упражнений. Ставя звук, педагог стремится к «полетности звука», главным образом используя переднюю часть лица (маску). Станиславский говорит, что «секрет вокального искусства не в одной только маске». Последнее высказывание обращает наше внимание на обилие имеющихся в нашем аппарате резонирующих полостей, «не исключая и затылка», и таким образом «секрет звучания», «тайна голоса» и прежнее понятие «полетности звука» приобретают иное значение при изучении методических данных, найденных в трудах К. С. Станиславского.

Звук не должен выходить изо рта, а должен направляться в резонирующие полости головы по направлению воздушной струи, «как бы» поднимающей наш звук, который вместе со словом неизбежно устремится изо рта. Но при указанном навыке это слово вылетит оформленным, собранным в определенном резонансном фокусе, отточенным всеми частями нашего речевого аппарата. При тренировке наблюдается необходимость иной методической манеры, чем общепринятое громкое звучание для развития силы и объема голоса и его полетности. В разбираемом нами приеме никогда в начале занятий нельзя пользоваться громкостью в упражнениях. Ведь самый тихий звук, верно и полно резонирующий («оперный»), всегда будет слышен и в самом большом помещении,

в последнем из его рядов. Таким путем возможно выработать слышимость самой тихой речи, самого интимного человеческого разговора, сохраняя при этом естественное звучание с его динамикой и всей выразительностью живого разговорного языка. Сила голоса не в громкости, как говорит Станиславский. При звуке, отраженном в зубах или в других резонаторах маски (т. е. передней части лица), звук может быть и звонким, и сильным, и, как краска в звуковой палитре, очень нужен и ярк. Но это будет совсем не тот **основной** тон голоса («непрерывно тянущаяся линия звука в разговоре»), который описывался нами в примере с проволочкой, — весь настрой голосового механизма иной.

Во всех общепринятых приемах выработки полетности звука резонируют в основном кости лица, зубы. Звук летит как бы по горизонтали (рис. 1).

При приеме, указанном К. С. Станиславским и применяющемся некоторыми из педагогов в последние годы, звук как бы взбирается по вертикали с тем, чтобы в результате вылететь стремительно изо рта (рис. 2), но никогда не по прямой горизонтальной линии! Дыхательная струя совершает примерно такой путь, как указано на рис. 3. Дыхание как бы циркулирует непрерывно, черпая свое питание в самой глубине легких и отправляясь в звуке, рожденном колеблющимися связками, к надставной трубе, поднимаясь по задней стенке глотки вверх — в череп.

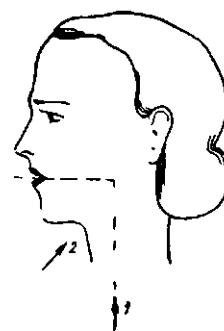


Рис. 1

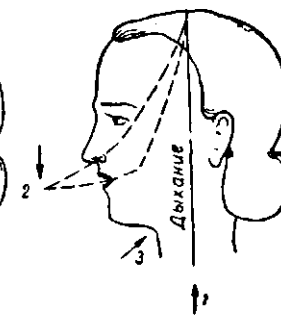


Рис. 2

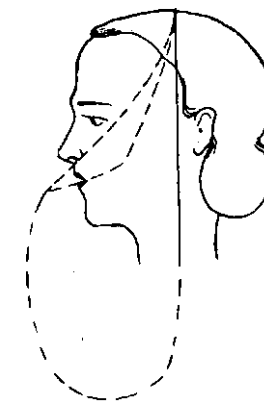


Рис. 3

Всеми этими сопоставлениями и рассуждениями мы с осторожностью приближаемся ко второму элементу — **включению звука**, т. е. к практическому освоению приема постановки голоса, указанному нам К. С. Станиславским.

«Тихое мычание», «еле слышный стон» (какое бы ни было определение этого приема) и есть по существу дыхание, колеблющее наши голосовые связки, соединенное с тем или иным буквенным знаком, как ртуть в градуснике, поднимающееся вверх к резонаторам головы. Это стремление вверх, это ощущение убегающей кверху дыхательной струи, как бы бьющей кверху фонтанчиком, указывают верное направление той воздушной трассы, по которой поднимается и наш перворожденный звук. Нота за нотой по этому направлению, снизу вверх, будем вырабатывать наш голос. Именно на этом настрое будем добиваться «непрерывной линии в разговоре», которая будет пронизывать все наши фонетически разнохарактерные буквы и их сочетания: «Так постепенно я проверял и выравнивал натуральные открытые ноты своего диапазона» (с. 191).

На этой же дороге снизу вверх будем добиваться выравнивания регистров, что очень важно в деле постановки голоса. Благодаря этому воздушному тракту так называемое «грудное звучание» низких нот ни в коем случае не должно «направляться в грудь». Все ноты — и верхние и нижние — как бы уносятся кверху активной воздушной струей. Но низкие тона неизбежно отразятся и в груди и даже в спине; средние могут отразиться в зубах, в твердом нёбе, даже в затылке; высокие — в головном костяке, в носовых раковинах, в лобной пазухе. Все наше тело звучит.

Так постепенно мы воспитываем в себе способность ощущать, «слышать» весь свой звукообразующий аппарат при правильном направлении воздушного столба от диафрагмы в голову в виде активной, непрерывно циркулирующей струи воздуха, улетающей кверху.

Очень важно для последующего этапа работы над звуком образно понять, запомнить, «увидеть» этот воображаемый тракт, пролагаемый нашим дыханием. Нам, актерам-практикам, очень помогает такое видение, образ того, на что мы направляем наше внимание и волю: «Когда вам нужна будет сила, рисуйте голосом и интонацией сверху и вниз самые разнообразные фонетические линии...» (с. 222).

Нет необходимости говорить о том, что речь идет о глубоко прочувствованном, насыщенном содержанием слове, так как много К. С. Станиславский и не признает. В данной цитате нам нужно подчеркнуть лишь «направление голоса», на которое указывает Константин Сергеевич и которое соответствует полностью тому приему постановки голоса и дыхания, которые разбираются. Всякий иной возможный прием работы над голосом и незнакомое

ему в таком случае понятие «по вертикали», часто встречающееся у К. С. Станиславского, приводит к суждению о формальности отдельных его положений, встречающихся в разделе «Речь на сцене». Мне представляется это глубоко порочным.

Немногочисленные пособия и учебники современных авторов по технике речи (проф. Е. Ф. Саричевой — «Техника сценической речи», А. В. Прянишникова и Е. А. Корсаковой — «Техника речи») несомненно являются вкладом в практическое развитие незаконченных работ К. С. Станиславского. Указанные в этих трудах приемы работы над голосом изложены опытными педагогами. Они ценны обилием продуманных, разнообразных упражнений, которые могут быть использованы и в работе над приемом, указанным Константином Сергеевичем. Но надо глубоко понять, что **речевая манера** как раз и зависит от той или иной манеры **постановки голоса**. При овладении певческим дыханием меняется, например, как уже говорилось в начале главы, артикуляционная «выразительность»; она словно смягчается; мы не увидим у исполнителя, овладевшего техникой речи в данной манере, беспрерывно двигающегося по всем направлениям рта (**е, и, о, у, а, ы**), не услышим «**ррраскатистого**» «**р**», вязкого «**ммм**» и т. д. Мы **не заметим** артикуляции, мы будем лишь **видеть и слышать** то, что захочет, чтобы мы увидели и услышали, **художник слова**. Конечно, голос человеческий может быть качаловским, ермоловским — неповторимо прекрасным по тону, по глубине, по тембру и обаянию. Но это редкий природный дар. Имеется в виду обычный человеческий голос, поддающийся обработке, и пределы возможностей которого у каждодневно тренирующегося артиста поистине неисчерпаемы.

Последнее, что предстоит сказать при переходе к описанию «включения звука», — это о трех формах измерения дыхания, имеющих в вокальной терминологии. Эта терминология поможет и в дальнейшем при определении характера звучания — мысли во фразе, в слове. Она относится целиком к **внешней** музыкальной оболочке звука, что нам также необходимо усвоить, как и «слово — действие — мысль — чувство — образ»: «Изучить звуковые формы, чтобы лучше наполнить их содержанием», — говорит К. С. Станиславский.

В вокальной терминологии понятие «дыхание» включает **три измерения**:

- 1) глубина (дыхание), «опора»;
- 2) высота (резонирование, направление вверх воздушного столба);
- 3) близость (слово).

Хотя о дыхании говорилось достаточно, но перечислим еще раз, что мы знаем о дыхании **профессионально**:

**Глубина** — дыхание костоабдоминальное (смешанное, ниже-реберное). Эластичная работа диафрагмы, борьба мышц вдыхателей и выдыхателей (вдыхатель — диафрагма, выдыхатель — брюшные мышцы); вдох — через нос, выдох — как бы в голову — глубокий, а не выдувание губами.

**Высота** — направление, стремление воздушной струи в теменные кости. Особенно важно в работе над звуком—голосом, «опорой» звука, использованием резонаторов.

**Близость** — слово, т. е. то, что нас интересует в основном. Слово, слетающее с кончиков губ, что зависит от работы всех частей речевого аппарата.

Принимаясь за разбор занятий над звуком, можно сказать, что при **глубине** и **высоте** звучания будем добиваться безукоризненной близости слова (чтобы оно слетало с кончиков губ!). Но терминологию запоем. Она пригодится всегда.

Суммирую все вышеизложенное.

Прием постановки голоса, описываемый К. С. Станиславским, неразрывно связан с пониманием мышечной свободы, полного раскрепощения всех мускулов, а также с профессионально воспитанным дыханием. Полное владение дыханием — умение при выдохе сохранить вдыхательное положение — вот те обязательные условия, при которых только и рождается тот звук, который «мерещился» Константину Сергеевичу и который он подслушивал у величайших артистов мира. При этих условиях на первом этапе работы никогда не следует стремиться к тому, чтобы вызвать искусственно звук («скажите громко фразу», «спойте ту или иную ноту»). Необходимо найти, подслушать естественно рождаемый звук, действительно похожий на легкий, еле слышный стон. Этот пойманный тон голоса, последовательно проверяемый вниманием, слухом, сознательным контролем, впоследствии направим по всем свойственным звучанию путям воздушного столба, через все резонаторы, прощупывая их, осознавая, насколько это, конечно, возможно. Именно в эту первую пору работы над освоением правильного естественного звука, окрашиваемого по-разному разными усилителями (резонаторами), мы и приучаемся **ощущать звук в себе** («тон во рту»). Начинаем понимать, что звук зависит от нашего умения собирать его в определенном, наиболее выгодном для него фокусе («маска», «головные резонаторы», «грудной звук» и т. д. и т. п.). Не надо заботиться о полетности, потому что верно звучащий голос неизбежно полетит вперед, бу-

дет искать выход, стремясь через слово передать тот или иной оттенок мысли и чувства. Чем действеннее задача, тем стремительнее полетит вперед наш голос. Забота наша сводится к наиболее точному использованию резонаторов и ни в коем случае не к усиленному звуку, стремящемуся долететь до цели («полетность»).

«Тайна большого красивого голоса заключается не в механическом и физическом явлении звучания голосовых связок, происходящем от давления на них воздуха, а в том, чтобы уловить этот спетый тон в голове и во рту и с помощью всех данных для этого природой резонансовых<sup>1</sup> и вибрирующих аппаратов сконцентрировать его и оформить»<sup>1</sup>.

Самое простое физическое действие уже должно быть связано с умением пользоваться произвольно правильным вдохом и выдохом. Что касается звука, то вся стремительность речевого потока находится в прямой зависимости от правильного способа выдыхания.

Важно добиться «не громкого», а «верного» звучания, «поэтому, когда вам на подмостках понадобится подлинная сила речи, забудьте о громкости и вспомните об интонации с ее верхами и низами...» (с. 223). Силу речи нужно еще искать в постепенном нарастании от „piano" к „forte" и их взаимоотношениях» (с. 224).

Для разговорной речи на сцене чрезвычайно нужны звучный тон голоса, слышимость и музыкальность при тихом звуке. Отсюда понятен совет К. С. Станиславского при тренировке первых упражнений давать лишь половину звука. Практически ценно и его замечание о роли и многообразии резонаторов в нашем голосообразующем аппарате: «...Резонирующие места во всех точках твердого нёба, в области гайморовой полости, верхней части черепа и даже в затылке» (с. 192).

Переходим к разбору тренировки звука — «включению звука».

Мы говорили уже, что звук рождается в дыхании. Прослушаем, проверим, повторим дыхательные движения:

1. Челюсть нижняя сброшена на грудь.
2. Язык вбран на буквы «е», «и», «ы».
3. Проверим напряжение мышц. Освободим их. Не торопясь, внимательно. Рука на диафрагме — контролер.
4. Вдох через нос — нёбо как будто тонизируется. Проверьте. Ноздри раскрыты, «как окна в сад». Полно вдыхаем самый любимый вами запах, например «я люблю ландыш». Запомните его, Удержите в памяти: один, два, три.

<sup>1</sup> Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной методологии.

5. Выдох - считайте мысленно! - четыре, пять, шесть, семь, восемь (или десять, но не меньше восьми). Выдыхайте пока через нос. Еще раз вдох, и диафрагма моментально тонизируется. Правда? Вдох и толчок диафрагмы в одно мгновение со вздохом. Проверьте. Все мягко, деликатно, без малейшего усилия. Вдох и выдох через нос при опущенной челюсти. Не забудьте об этом.

6. А теперь вдох через нос, а выдох через рот — теплое наше дыхание как бы посылается нами обогреть верхний этаж головы, все помещение, а оно большое. Вдох через нос — и новая теплая струя воздуха плывет снизу вверх, как бы совсем не выходит из рта на ладонь. Сильно озябшие руки мы согреваем именно таким «глубинным» выдохом. Вспомните подробно себя на улице зимой, когда хочется согреть застывшие пальцы. Еще вспомните курящего человека: при разговоре дым выходит и через нос и через рот. Курящий человек об этом и не думает. Как бы и нам сосредоточиться на хорошей «понюшке» воздуха и отправить ее наверх! — кажется, и щелчок появился? Не ждите его, иначе обязательно будет **подыгран** фальшивый щелчок, — не годится! Нам ведь надо только «подслушать» безупречную работу природных процессов. Еще и еще повторяйте эти движения. Щелчок чуть слышный совпадает с началом выдоха — вот это **правильно!**

7. Продолжаем дышать, еще поднимем и опустим челюсть, и много раз подряд пусть пощелкает «регулировщик» для того, чтобы вы без помехи, без сомнения слышали эти сигналы о правильном направлении и распределении по участкам вашего дыхания: часть — через нос, часть — через рот.

Теперь, ничего не меняя в своем вдыхательном и выдыхательном движении, вспомните-ка **о сохранении вдыхательного положения**. Слишком быстро рассеивается весь воздух выдоха. Проверьте ощущение вдоха. Теперь выдыхайте. Медленнее. Вы ощутили, что значит «сохранение вдыхательного положения»? Проверяйте. А теперь вдох, и — не произносите, а подумайте, — **ой**, выдыхая. Как будто не вы, а ваше дыхание вздохнуло. Вдох — и сразу **ой**. Тихе, не произносите вслух, а только подумайте, — это очень важно. Здесь не в «о» или в «и» дело, а в **намерении** — желании «пожаловаться». Не морщите лба, не наигрывайте несуществующей зубной боли. Это — фальшь, ложь. Причем же здесь природное звучание? Еще и еще повторяйте, еле слышно, звук в себе, тон его во рту, в дыхании, **не форсируйте, не насилуйте звука!** Теперь прибавим в помощь ему сонорный согласный «н».

8. Предварительно сделаем следующее упражнение: кончик языка все так же лениво, мягко коснется верхних зубов; вберите

кончик языка, как в предыдущих тренировочных упражнениях над дыханием (поза аппарата); **мысленно** произносите все гласные и затем произнесите вслух букву «н», даже протяните ее несколько. Повторите несколько раз это упражнение, глядя в ручное зеркальце. Все очень легко, мягко. Смотрите: язык не вас слушается, а собственного отражения в зеркале — на букву «н» кончик языка у верхних зубов, на мысленно произносящиеся гласные кончик языка как бы оттягивается назад; на букве «е» или «ы» кончик языка вбирается в середину, язык как бы сокращается. Видите в зеркальце, как чудесно он взгромоздился, кажется, завалил все выходы и входы для дыхания и голоса, но как он самостоятельно действует, лучше чем при вашем назойливом вмешательстве, — вы только прикажите ему точнее — на «н», на «у» и не следите за его работой, только проверьте результат в зеркальце. Теперь скажите «**нун**», «**нон**», «**нен**», «**нин**», «**нын**». Сначала проделайте все это беззвучно, как в старом, немом кино. Можете и посмеяться над своим отражением в зеркале, над своим **полусонным**, довольно бессмысленным лицом. Какое отношение такая бессмыслица имеет к «непрерывной линии звучания», необходимой для глубоко наполненного смыслом и чувством **словодействия?!** Вот теперь — стоп!! Это уж не веселый смех над своим «щенячьим барахтаньем», а нечто вредное, обывательское, дилетантское. Именно сейчас, когда мы с такой осторожностью подобрались к начальной ноте «непрерывной линии звучания», мы все испортили и надо начинать снова — со вдоха — выдоха, проверки позы аппарата, снова надо вспомнить о **глубине, высоте и близости**, о нижней челюсти, которая на букву «н» сближается с верхней челюстью, а на гласные «у», «о», «а», «о», «и», «ы» активно опускается. Нижняя челюсть — как свободно двигающаяся педаль-рычаг, каждое движение вниз которой как бы посылает дыхание и звук вверх. Все повторите сначала. И вот, наконец, снова добрались до «**нунноннанненнинны**». Не произносите гласных, они сами зазвучат благодаря правильной позе голосообразующего аппарата. Вы только думайте о них. Настраивайтесь на них (**глубина + высота**), но не произносите!! А букву «н» произносите точнее! Язык на каждый гласный оттягивается назад, как в рогатке резинка перед тем, как «пальнуть». Пробуйте, проверяйте.

И вот в одно из повторений, когда особенно мягко язык коснется верхних зубов и мгновенно оттянется назад на буквы «у, о, а, е, и, ы», а нижняя челюсть одновременно с оформлением гласного опустится вниз, вы, делая непрерывно упражнения раза три-четыре подряд «**нунноннанненниннынунноннанненнинны**»

и т. д., услышите незнакомый, **точно ветер в проводах, звук**, который как будто родился «неведомо как». Не вздумайте, повторяя упражнение, его искать. Он пуглив и не любит лишнего внимания. **Создавайте все условия для его рождения**, и он сам появится на свет, рожденный правильно работающим, организованным дыханием и правильной позой голосообразующего аппарата.

Конечно, трудно заниматься без «уха» педагога, но искания, верно направленные, всегда дадут верный результат.

В нашей власти находится создание всех необходимых условий, которые не могут не образовать в сумме своих **элементов** верного рождения первой ноты непрерывной линии звучания. Дальше все пойдет легче. Это — самый центр, кульминационная точка в наших исканиях — рождение «неведомого до сих пор звука». Прочтите описание этого рабочего этапа в главе «Пение и дикция» на с. 191. Теперь многое в этой главе станет совсем понятным и уже знакомым. Описывая дальнейшие тренировочные упражнения, будем всегда иметь в виду **ту основу**, которой посвящено предварительное и подробное изложение. Самое трудное, судя по личному опыту, — это **подготовить** свой аппарат к беспрепятственному, верно организованному, свободно рождаемому звуку — первой ноте всей непрерывной линии звучания.

9. Без конца повторять «**нунноннанненнинны**» и т. д., соблюдая все вышеописанные условия. Затем перейти к «**муммоммам-меммиммы**» и т. д. Губы слегка сомкнуты на букву «м». Помните о языке, о нижней челюсти, о мышечной свободе, о непрерывно поступающем сверху дыхании.

Эти первые упражнения по работе над включением звука так же, как постоянно продолжающаяся тренировка дыхания, являются основными тренировочными упражнениями в работе над голосом. Впоследствии, когда нужно будет настроить, наладить свой аппарат «перед каждым концертом, спектаклем или репетицией», именно эти тренировочные упражнения при соблюдении всех перечисленных условий приводят голос в надлежащую, «рабочую» готовность. Вся остальная работа при изучении последующих элементов пойдет на этой базе — функции **активного дыхания и включения звука**. Перескочить через этот подробный раздел — значит не усвоить основного приема правильного воспитания голоса. Какие бы элементы ни тренировались, какие бы сложные речевые примеры и упражнения ни отрабатывались, их всегда следует выполнять на основе хорошо усвоенного предыдущего этапа работы. При разговоре полезно следить мысленно за **настройкой** своего голоса. Помните: «всегда по вертикали, никогда по горизонтали».

Как видно из предыдущего, прием постановки голоса и связанная с ним работа над дыханием пользуются средствами вокала, но не в обычном понимании определения «вокал». «Тянущаяся нота», как мы рассмотрели, совсем не является вокально-выпеваемой растянутой гласной. Такое упражнение безусловно возможно намного позже, когда уже полностью будет освоена основа естественного рождения звука, т. е. когда дыхание и звук превратятся для нас в органически неразделимый акт; когда придет навык каждый звук, каждую букву питать дыханием; когда ни начало слова, ни его конец (его последняя буква) **не будут падать с высоты** («высокая позиция» в вокале), о которой мы теперь имеем свое представление, хотя мы и не вокалисты.

Вот в каком смысле предлагает К. С. Станиславский пользоваться средствами вокала, их рациональным зерном. Раньше, до издания трудов Константина Сергеевича, имелось в виду при упоминании о вокальных средствах в деле постановки речевого голоса самое подлинное пение.

Молодые голоса безусловно всегда имеют тенденцию крепнуть и развиваться вне зависимости от той или иной методики. Всякое громкое произнесение, «чтение гекзаметра по рычагам тона», всякое «осмысленное чтение вслух», всякий «отрывок описательной прозы», рассказываемый с действенной задачей «видеть», «слышать», «внедрять свои видения» и т. д., с логическим разбором текста, несомненно, способствуют и голосоведению и необходимому умению «распределить свое дыхание».

Но **никогда** эти голоса не будут столь чуткими проводниками мысли и чувства, какими мечтал их воспитать К. С. Станиславский.

**Это разные школы, разные методические системы**, и пора над этим глубоко задуматься. Речь идет о разной исполнительской манере и способе выражать свои чувства и мысли.

В первом случае (возьмем лучшее) мы имеем в результате профессиональное ясное произношение, слышимость и сильный голос (может быть, и развивающийся с помощью пения, — это безразлично).

Во втором случае мы имеем интонационно тонкое, своеобразное (в зависимости от индивидуальности артиста), неисчерпаемое богатство словодействия во всех его проявлениях: «...художественно, красиво и точно выявлять неуловимые оттенки чувств и мысли...» (с. 195).

В первом случае — актер-профессионал, во втором — художник слова; в первом — актер «вообще», во втором — актер, воспитанный по системе.

Разница существенная.

Звук и дыхание, как отправная точка систематической работы над сценической речью, и определяют собой в конечном счете разницу исполнительской манеры. «Двух совершенно одинаковых манер и приемов произношения не может быть», — говорит Станиславский, определяя многообразие развития актерских индивидуальностей.

Этим положением К. С. Станиславский подчеркивает, что единый принцип в работе звукообразовательного механизма никогда не лишит индивидуальности артиста только **ему** присущей исполнительской манеры. «Сколько новых возможностей откроет нам музыкальная звучная речь для выявления внутренней жизни на сцене!»<sup>1</sup>

Зная, какие требования предъявлял К. С. Станиславский к насыщенности слова мыслью, действием, как он боролся с «болтанием текста» и т. д., непростительно проходить мимо его практических советов-результатов, добытых им громадным трудом в борьбе со своими личными голосовыми данными и дикционными недостатками, а также в практике работы с учениками.

### ГЛАВА III ВЫРАБОТКА ПРОИЗНОШЕНИЯ (ДИКЦИЯ)

#### Гласные и согласные

Правильное произношение того или иного гласного или согласного зависит от верно рожденного, правильно направленного звука голоса, а также четко работающих частей речевого аппарата.

«Что же касается последних рядов партера, то для них существует особая манера говорить на сцене с хорошо поставленным голосом, выработанными гласными и особенно **согласными**. С такой дикцией вы можете говорить тихо, как в комнате, и вас услышат лучше, чем ваш крик, особенно если вы заинтересуете зрителя содержанием произносимого и заставите его самого вникать в ваши слова. При актерском крике интимные слова, требующие тихого голоса, теряют свой внутренний смысл и не располагают зрителей вникать в бессмыслицу»<sup>2</sup> [выделено мною. — Кс. К.]

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. Т. 1. С. 371.  
<sup>2</sup> Там же. Т. 2. С. 290.

В работу над дыханием и звуком нам предстоит втянуть все без исключения буквы русского алфавита. Мы уже встретились со всеми гласными и с двумя согласными «**н**» и «**м**» — сонорными согласными, у которых имеется голос почти такой же, как у гласных (**нннн**, **мммм**). Эти звучные согласные помогли нам в работе над включением звука, что разбиралось в предыдущих упражнениях. Но существуют и безголосые согласные, и шипящие, и свистящие, всем им свойственно то или иное звуковое выражение.

Заметим, что выравниванию в звучании гласных, а также и согласных К. С. Станиславский придает большое значение, считая, что и здесь воспитательная роль вокальных средств может практически принести большую пользу. Но «выравнивание» звучания всех букв ни в коем случае не представляет собой однообразия произношения. Речь идет все о том же **едином дыхательном пути**, по которому поднимается наше дыхание и звучание. Речь идет о верном звукообразовании в произношении. Даже безголосая буква в сочетании с гласной всегда выражается в звуке. Звук же бывает чрезвычайно пестрым не по яркости произношения, а по неверному настрою звучания, когда один звук доносится «как бы из живота», другой — растекается во все стороны, звучит вульгарно и резко и т. д.

И гласные и согласные рождаются **на едином принципе звукопроизводства**, при создании **одинаковых условий** в голосовом аппарате для их рождения. **Голос** всегда идет по своему вертикальному воздушному пути, а **фонетический рисунок** и дикционное оформление того или иного буквенного знака должны выражаться в соответствии со своим произносительным характером. «У многих людей гласные рождаются в одном месте голосового аппарата, а согласные — совсем в другом... Это неправильно, некрасиво и вульгарно.

Гудение согласных должно накапливаться и резонировать там же, где создаются и гласные. Там же они и смешиваются, сливаются с согласными, а после прорыва в губах звуки вылетают изо рта, резонируя в том же резонаторе, что и гласные» (с. 187).

Мы понимаем эти положения следующим образом: например, гласный «**и**», произнесенный при артикуляционной позе, практикующейся до сих пор (растянутые к ушам углы рта), звучит неверно, невыгодно, отражая в звуке неверный характер произношения данной гласной. При освоении средств по работе над дикцией, указанных Станиславским, всякая чрезмерность, подчеркнутость в работе противопоказана. Решающим условием для безукоризненного сценического произношения являются снова **певческое**

**дыхание** и затем точная работа всех частей речевого аппарата, главным образом активная работа нижней **челюсти, языка и губ**. Слегка измененный овал рта уже меняет характер произношения того или иного гласного, например, звук «у», оформленный фонетически вялыми, невытянутыми вперед губами, будет похож слухово на совершенно иной по характеру звук «о», что неточно, неверно и невыразительно. Следовательно, необходимо внимательно прослушать и проверить работу всех частей речевого аппарата, которая, не нарушая правильности голосотечения (**высоты + глубины**), соответствовала бы фонетическому характеру произношения при точном дикционном выражении того или иного звука (**близость**).

В работе над звуком и дыханием мы уже начали по существу тренировку гласного и согласного. Рассмотрим все звуки с тем, чтобы **слово (близость)** звучало наполненно и ярко не только по своему смыслу, но также и по звуковой и дикционной выразительности.

**Гласные** буквы, с точки зрения их голосового выражения, являют собой плавно льющееся дыхание, не встречающее на своем пути никаких препятствий. Поза речевого аппарата, губы в частности (мягкий резонатор), влияют на различную окраску в произношении этих гласных (**о, у, а, е, и, ы**). Наиболее отпавшая нижняя челюсть (два пальца между коренными зубами) — таково положение, такова поза аппарата на букву «а». Губы более округлые и чуть выдвинутые вперед, как бы чуть втянутые щеки — таково положение на звук «о». Выдвинутые активно вперед губы, образующие трубочку, — положение на звук «у». Более распластанный язык (губы — как на букву «а»), чуть приподнятая нижняя челюсть — положение на звуки «е», «и», «ы». Эти три звука произносятся различно с помощью еле заметных изменений в движении нижней челюсти (главным образом). Порядок тренируемых гласных указывать не следует, потому что здесь необходимо прислушаться к индивидуальным данным занимающегося: кому на каком звуке удобнее **понять**, т. е. **почувствовать** необходимую позу аппарата. Рекомендуются создавать различные таблицы для работы над звуком-буквой. Одному необходимо для ощущения правильного голосообразования начинать с гласной «у» («**нуннонн**»... и т. д.), другому — с «е» для правильного положения языка, который не слушается иногда длительное время, и поэтому трудно добиться правильного течения звука («**нееуннонн**»... и т. д.). Как всегда, ухо педагога подскажет, с какой гласной надо начинать тренировку. Лишь бы гласные текли беспрепятственно, плавно, резонируя в голове, во лбу, в передней части лица. В постепенно вырабаты-

ваемую линию звука, тренируемую на упражнениях, состоящих из сочетания сонорных «н» и «м» с гласными, — мы будем включать все согласные буквы в их сочетании с гласными.

**Согласные** буквы являются всегда препятствием в различных частях нашего речевого аппарата, которые преодолеваются активно выработанным дыханием. Если гласные обладают возможностью беспрепятственно изливаться наружу, то для правильного произнесения согласных наше дыхание должно активно **преодолеть** различные препятствия, чтобы вырваться наружу.

Работе над согласными мы придаем особое значение, так как без четко оформленных, напоенных дыханием согласных невозможна сценическая художественная речь. Согласный всегда помогает звучанию гласного. К. С. Станиславский образно, метко и точно дает нам несколько указаний на этот счет, которые являются практически ценными и дают возможность разработать на их основании целый ряд тренировочных упражнений.

Если гласные выравниваются пением, то тренировка согласных требует специальных дикционных упражнений. Какие же указания на то, что представляют собой согласные, — мы находим у К. С. Станиславского.

О сонорных: «В этих звуках ясно различаешь голос, который звучит почти так же, как гласные. Разница лишь в том, что звук не выходит наружу беспрепятственно, но задерживается зажимом в разных местах, откуда и получает соответствующую окраску» (с. 194).

О безголосых: «Они тем не менее тянутся, издавая какие-то шумы».

О взрывных: «Они выталкивают стоящие за ними гласные звуки».

Для того чтобы звучно и энергично произнести букву «б», готовясь к этому, мы как бы накапливаем воздух за сомкнутыми слегка губами. При произношении «б» воздух размыкает губы — разрывает их и вливается в следующий за согласными гласный по всем вышеизложенным правилам звукообразования. Пример. Слово «**бонна**». Проследим звуковое произнесение этого слова: сомкнутые губы, взятое дыхание, чувствуем его за губами, как бы готовыми к преодолению губного барьера (помните о голосовом настрое по вертикали, не растратить бы все дыхание на букву «б», действуйте экономно, уверенно, свободно), вспомните об упражнении на дыхание и включение звука «**нуннон**»... и т. д., язык, оттягивающийся назад на гласные. Не приказывайте себе правильно произнести букву «б», не запугивайте себя, не зажимайте мышц. Смотрите на все слово в целом, на его ударный звук, о нем-то и думайте. В слове «**бонна**» таким опорным звуком будет удобный

для вас, уже знакомый мышцам языка сонорный звук «н», легко направляющий голос по его бесконечной линии звучания. Вот о нем и думайте, к нему и стремитесь, а **губы и дыхание** приготовьте к первому звуку «б». Попробуйте произнести все слово, с тем чтобы последний неударный редуцированный звук «а» был на «высоте» настройки самого «высокого», и снова вернитесь к звуку «б». Теперь произнесите его в различных сочетаниях с другими звуками, сначала в коротких сочетаниях, так как в длинных словах мы еще не оговорили всех согласных, а у каждой из них много особенностей и специфических свойств. В упражнениях лучше всего все время прибавлять новое в сочетании с уже знакомыми мышечно и слухово звуками и слогами: **бам, бум, бом, бем, бым** и т. д., **«бун-бонбанбенбинбын»** и т. д., по-разному соединяя эти знакомые звуки, ощупывая их дыханием, губами, языком, запоминая их **на ощупь**. Так вы изучите правильное произношение звука «б».

Нет необходимости таким образом описывать все без исключения буквы русского алфавита, повторяя уже сказанное, что голос на всех звуках настраивается одинаково (по вертикали), а **оформляется** в произношении звуков применительно к их фонетическим различиям, дикционному характеру.

Наиболее трудными являются буквенные знаки, в которых характер произношения как бы снимает голосоведение. Это шипящие и взрывные «п», «т», «к».

Шипящие сами по себе вне гласной не имеют мелодии — они шипят, жужжат, свистят и хрипят. Часто встречающиеся дефекты в произношении именно этих согласных говорят о том, что при тренировке этих букв необходимы точные указания о месторождении этих согласных, чтобы правильно тренировать язык. Если препятствие для дыхания в губном звонком «в» сосредоточено в губах, то в шипящих «ш», «ч», «щ», «ж» — дыхание стремится разъединить язык и верхнее нёбо. При правильном произношении шипящих края языка прижаты к верхним коренным зубам и шипящий как бы припечатывается спинкой языка к нёбу... Начиная от альвеол десны верхних передних зубов — «ч» и «щ»; глубже к центру нёба — «ж» и «ш», — язык как бы «раздавливает ягоду о нёбо». Вот как энергично должно быть оформлено произношение шипящего! Причем именно от этой энергии дыхание чрезвычайно быстро расходуется при произнесении этих согласных, особенно если их тренировать без гласной, настраивающей голос и не дающей согласному поглотить его весь целиком. Нужно тренировать шипящие при участии всех гласных (кроме «и»), но в несколько иной манере, чем в предыдущих примерах тренировки.

Главную роль в правильном произношении шипящих играют два условия:

- 1) работа языка и
- 2) точное местонахождение и местообразование шипящих.

Мышцы языка должны привыкнуть путем упражнений быть в «боевом порядке» при произношении шипящих. Если при выработке непрерывной линии звучания необходимо, тренируясь, сливать сонорный и гласный в их сочетании (**нунноннан...** и т. д.), то при тренировке шипящих будет правильным произносить шипящий с гласным раздельно — стаккато — **жу, жо, жа, же, жи** и т. д., причем, особенно на первых порах, вернее будет удваивать произношение шипящих. Вот так: **жжу! жжо! жжа!** и т. д., т. е. тренировать **язык**, вырабатывая ощущение взятого препятствия. Для более сознательного и экономного расходования воздуха (дыхания) предлагается подключить одну из уже знакомых сонорных в конце слога: **жжун, жжон, жжан, жжен** и т. д.

«Ч» и «щ» (чьшь) — требует легкости и изящества в произношении, что необходимо подчеркнуть при тренировке этих букв. В быту очень распространено грубое, а также и жесткое их произношение, которое свойственно, например, белорусскому языку (чьо, чьашка и т. п.). В этой работе играет основную роль кончик языка так же, как впоследствии он будет трудиться при произнесении «р», а также свистящих «з» и «с», произношение которых часто нечисто и неверно.

«Ч» всегда произносится с воображаемым мягким знаком «чь». При основном положении языка на шипящие (края прижаты к коренным зубам) в тренировке буквы «ч» прежде всего должен ощущаться кончик языка, как бы централизирующий правильное произношение. Так как мы тренируем не дикцию, как самостоятельную категорию сценического произношения, а голос, ищущий выражение через дикцию, то здесь целесообразнее тренировать «ч» в сочетании с гласными, так же, как и твердые шипящие, но с кратким акцентом на шипящий. Если при тренировке «ж» и «ш» рекомендовалось сдваивать согласный в упражнении **жжо, жжу, жжа** и т. д., то при работе над «ч» и «щ» можно посоветовать очень легкое и быстрое прикосновение языка к нёбу со стремлением произнести гласный **ч (ь) ю! че! чя!** и т. д.

Щ (шьчь) — **щю, ще, шя, ши** и т. д. с ударением на гласный «чЯшка чЯю», «щетка у чушки».

Любые самые трудные сочетания этих букв будут полезны и необходимы для того, чтобы выработать **мышечную память** и этим избежать «случайности» в произношении.



«С» и «з» — кончик языка по ощущению, как иголка, находится у альвеол **нижних зубов**, отсюда и вся тренировка. Крепко прижат кончик языка, дыхание стремится взять препятствие, устремляясь сверху вниз, но не берет его, а как бы придавливает самый кончик языка к зубам, вычерчивая короткую и точную свистящую **сссс** или **зззз**. Если мы протянем такой согласный, не включая его в тон голоса, т. е. шепотом, поза нашего речевого аппарата будет следующей: рот чуть приоткрыт, губы чуть растянуты в стороны, зубы сдвинуты вместе, нижняя челюсть чуть опущена — воздух сочится **сквозь зубы**. Препятствие для дыхания при произнесении свистящих будет в зубах:

**ся, се, сю, се, си, сы — сясьсесьсюсь** и т. д.,  
**зя, зе, зю, зе, зи, зы — зясьзесьзюсь** и т. д.

Любые скороговорки, указанные проф. Е. Ф. Саричевой в учебнике 1948 г., имеют большое значение в деле тренировки свистящих и шипящих при соблюдении всех излагаемых выше условий, цели и направления тренировочной работы. Следует указать на то, что скороговорки помогают тренировке при условии особого акцента на тренируемый звук, т. е. имеют цель натренировать **мышцы языка** в их разнообразной работе над произнесением различных по своему характеру согласных. <...>

Таким образом выработается постепенная необходимая координация, т. е. точная согласованная деятельность всех «приборов», обеспечивающих правильную артикуляцию. Раз выработанный правильный навык постепенно станет автоматическим и легко восстанавливаемым после перерыва той или иной деятельности.

**Главным** во всякой тренировке и в упражнении речевого аппарата в частности **является выработка соответствующей координации**.

Легкость восстановления когда-то усвоенных навыков известна каждому человеку, который после длительного перерыва вновь пытается освоить ранний, привычный вид занятий, например, езда на велосипеде, игра на рояле. Одновременно каждый в таких случаях может убедиться в **разнице**: как это осуществлялось раньше и как это выходит теперь; будут чрезвычайно ощутимы, однако, **основные моменты** когда-то привычной деятельности, они часто сохраняются на всю жизнь.

Чем проще вид деятельности, тем легче он восстанавливается (езда на велосипеде). Более сложная деятельность требует более длительного срока повторной тренировки для восстановления прежней **свободы** осуществляемых действий (игра на рояле). Все

это объясняется тем, что **однажды** выработанная координация **не исчезает** бесследно с прекращением привычной деятельности. В центральной нервной системе остаются **следовые реакции**, на основе которых **может быть достигнуто** с большей легкостью, чем для начинающего, **совершенство** в выполнении необходимых навыков.

Чем проще работа, чем меньше «звеньев» участвует в ее обеспечении, тем легче восстановить их **согласованную взаимосвязь**.

Можно сто раз повторять любое из упражнений, например указываемое нами начальное упражнение для выработки непрерывной линии звучания, и не только не настроить правильно голос, но и приучить себя к неверному мышечному напряжению, искусственному форсированию голоса и т. д. и т. п.

Важно не сто раз **повторить**, а сто раз **подготовить** весь свой физический аппарат к правильному звукообразованию, **создавая** все необходимые условия для верного рождения звука.

Только при такой **сознательной** работе над голосом мы можем гарантировать себя от нежелательных случайностей и дилетантизма. Достигнутые результаты, как-то: выносливость голоса, его эластичность, непрерывная линия звучания, дикционная оформленность, слышимость на расстоянии и т. д., будут в таком случае не случайным совпадением, а органическим подтверждением правильного метода работы.

«Р» и «л». При работе над звуком «р» мы должны знать, что вовлечение в работу кончика языка пригодится нам для свистящих и для правильного произношения звука «л», поэтому, помимо твердого, раскатистого, как электрический звонок, звука **ррр**, необходимо тренировать «рь» — «**ррррррь**», мягкое произношение этой буквы, что дается не всегда легко. В таких, например, словах, как «**бирюза**», «**бирюк**», где «р» стоит между гласными, после звука «и», в частности, язык не всегда работает активно, что необходимо проверить. При верном звучании непрерывного **ррррРР** и **рррррь**, при условии, когда дыхательная струя направлена в голову, приложив ладонь к темени, мы услышим резонанс. Если же нет этой вибрации — отклика в резонирующей полости головы, значит **голосово** звуки «р» и «рь» произносятся неправильно.

Всякое предварительное упражнение с чередованием букв «т» и «д» подготавливает верное произнесение букв «р» и «рь»: «**тду, тдо, тда, тде, тди, тды**» и т. д., произносимые как одно слово — **тдутдотдатдетдитды** и т. д. Такое предварительное упражнение, как «**те-де-де-те**», произнесенное много раз подряд с перемежающимися ударениями на всех слогах по очереди, в разных темпах,

усилия и уменьшая голосоподачу, также принесут большую пользу для приобретения мышечной памяти в работе кончика языка. При такой работе звук «р», при кратком неударном произношении в конце слова и в середине его, всегда сохранит свое полное чистое выражение — «вор», «мор», «гора», «море», «горемычный» и т. д.

Какими еще упражнениями можно пользоваться в работе над «р» и «л»? Всеми, какими можно втянуть в работу кончик языка, вызывающими его вибрацию. Любые сочетания рядом стоящих «р» и «л», например «рларлорлу...» и т. д., «рлярьлерьялю...» и т. д. Вариации могут быть любыми и разнообразными во все возрастающей трудности с обязательными примерами произнесения любых слов — «бром», «брюква», «бровь», «бритва», «бирка», «бор», «пир», «принцип» и т. д. В скороговорках по-прежнему обращаем внимание на активное произношение тренируемого звука, как уже указывалось при разборе тренировочной работы над свистящими. «Кррасильщик кррасил кррасной крраской кррышу кррестьянину Юррке»; «Каррл уккрал у Клэрры кораллы» (произносится слитно, как одно слово, выделяя ударный гласный), причем «р» и «л» тренируются в их парном сочетании при условии подробного изучения положения языка во время произнесения твердого «р» и твердого «л» в отличие от положения языка при мягком произнесении «рь» и «ль». Пример тренировки: «лоллалуллалеллалиллалылла» и «леллялоллеллялюлилля», а также мягкое «ль» с гласным (произнесенным как французский слог *la*) — упражнение такое *lalalalalalalala*. Вибрационное движение очень активизирует кончик языка, и не следует путать это упражнение с произнесением «ляляля», что оставляет кончик языка пассивным.

Возможны еще примеры для тренировки звуков «л» и «ль»: «Лель мой Лель, люлилелилель»; «Тилилень ли-лильень, в плечи врежицы время». Произносится также слитно и плавно, чтобы каждый звук звучал.

Чрезвычайно полезен перечень таких слов, которые связаны между собой и по смыслу, — слов, в которых встречаются уже знакомые **по мышечному ощущению**, натренированные звуки. Любой пример годится: «свет неоновой лампы», «прекрасно настроенный инструмент» и т. д. Сливая одно слово с другим, но выделяя **интонационно** ударное (по смыслу) слово.

На таких фразах можно впоследствии тренировать первое элементарное понятие о **логическом** ударении. Поэтому лучше избегать совершенно бессмысленного набора слов с тренируемыми звуками. Пользуясь сочетанием нужных звуков при работе над вклю-

чением голоса, затем для большей пользы **сознательной** выработки дикционных навыков необходимо **специально** подбирать примеры, таблицы и скороговорки, в основу которых был бы положен смысл, образ. Тренировка при таких условиях органично воспитает способность **правильно** говорить в условиях сцены, потому что «все уже» или «почти все» окажется знакомым мышцам языка, губ, дыхательному движению. Таким образом, эти слова будут воспроизведены **автоматически**, что очень важно и **сознательно**, что **особо** важно для правильного воспитания мастера актера.

Несколько отдельно стоит работа, связанная с употреблением следующих согласных: «п», «т» и «к».

К. С. Станиславский про эти согласные говорит, что они выталкивают стоящие за ними гласные звуки. «Голос звучит слабо на гласных, но лишь только он соединяет их с согласными — сила его звука удесятерится».

Подробно остановимся на этих положениях, потому что в них имеется правильное указание на активную роль согласного в голосообразовании вообще и на свойства взрывных «п», «т», «к» в особенности. Описывать упражнения, как говорилось в начале главы 2-й, невозможно, так как упражнения являют собой живое, изменчивое звучание, практическое освоение учащимся вместе с педагогом всех индивидуальных возможностей, заложенных в каждом организме с его природными особенностями. Правило, примененное с успехом для одного, может оказаться пагубным для другого. Стандарта не может и не должно быть. Поэтому с особой осторожностью и вниманием отнесемся к описанию работы взрывных «п», «т», «к» в процессе тренировки, так как они обладают особой активностью, действительно, в полном смысле слова, **взрывного характера**. Эти взрывы образуются в результате преодоления дыхательной струей препятствий на своем пути («п» — в губах, «т» — в языке», «к» — в задней части глотки и языка).

В самом начале описания работы над согласными говорилось о звонком взрывном «б», который не мыслится без ясно различаемого голоса-тона. Здесь же мы имеем дело с **безголосыми** звуками, которые тем не менее имеют большое значение для правильного и звучного произношения. В обыденной жизни мы часто встречаемся с очень вялым произношением этих согласных, отчего все слова, в которых они имеются, звучат невыразительно, как бы «малокровно». Это происходит потому, что **недостаточно активное дыхание** не встречает никаких **подлинных** препятствий на своем пути (плохо смыкающиеся вялые губы, вялый язык, не ощущающий звука «т», неверно устремленное дыхание,

идушее целиком через рот, отчего страдает звук «к»). Если же дыхание активно и правильно натренировано, если губы сомкнуты, то при произнесении «п» действительно происходит некий выстрел-взрыв: «па-па», «п-рочь», «п-олость» и т. д. Ни на мгновение нельзя забывать, что «взрыв» этот происходит внутри надставной трубы, а не является «холостым» выстрелом, от которого **весь воздух** растрачивается мгновенно, вырвавшись изо рта и рассеявшись в пространстве.

«П-аа-п-аа», при таком произнесении «громадный» гласный поглотит согласный. Необходимо помнить непрестанно об активности нашего дыхания, стремящегося в теменные кости, а не **наружу**. Необходимо помнить об **едином дыхательном пути** для **всех** букв в их голосоведении. Поэтому после взрывного «п» гласный необходимо произнести **правильно**, т. е. вспомнив об убегающем кверху дыхании (а следовательно, и гласном), что не даст возможности гласному звуку рассеяться через наш раскрытый рот во все стороны. При произнесении звука-буквы «а» нижняя **челюсть** опускается, а **не губы** растягиваются. Этот воздушный взрыв подготавливается, образуется **за губами**, как бы заполняет воздухом нёбо, всю голову, и только **какая-то часть** воздуха неизбежно вырвется вместе с произнесением звука «а» наружу, а не весь заряд сразу вместе с гласной.

То же самое происходит и с произнесением звука «т». При произнесении «т» конец языка упирается в верхние передние зубы. С силой поднимающийся воздух разъединяет язык от зубов. Для примера возьмем такое сочетание: «т-а-т-а». Положение на гласную «а» будет таким, как при начальных упражнениях по голосу — язык в подвешенном **положении!**

Если же он будет **неподвижно** лежать «лодочкой» или «лопаточкой» при произнесении следующей за согласным гласной, **никакого взрыва не произойдет**, никакого движения динамики в произношении мы не ощутим. А ведь в каждом звуке есть движение, стремление кверху, иначе образуется звук **плоский**, «белый», мало эластичный, невыразительный, можно сказать, **не согретый дыханием**, так как дыхание при неверном положении языка, губ, челюсти устремляется все целиком наружу и рассеивается в пространстве. При верных условиях дыхание, устремленное в голову, **оформляется в звук** металлического оттенка на гласных, лишаящихся при таком выражении «открытого», вульгарного звучания.

«К» — заднеязычный согласный взрывного характера. При произношении этого звука мы наблюдаем естественно меньшую утечку дыхания (чем ближе к губам, тем труднее экономить дыха-

ние!). При произнесении звука «к» взрыв получается от взятого воздушной струей препятствия, существующего в задней части языка и в стенке глотки.

Теперь попробуем мысленно проверить правильную позу губ, языка, челюсти, глотки, нёба при произнесении согласных «п», «т», «к». Возьмем дыхание, проверим позу речевого аппарата и **как бы ударим воздушной струей снизу вверх по намеченным нами препятствиям**. Несколько раз проделаем это упражнение. Помните — снизу вверх! Не произнося никаких гласных, только согласные — «п», «т», «к». Это упражнение чрезвычайно активизирует наш дыхательный-выдыхательный посыл. Не произнося вслух гласных, лишь думая о них, мы подготавливаем этим упражнением условие для **правильного произношения вслух любого из них**. Практически гласный действительно как бы **выталкивается названными выше согласными**. В живой художественной речи мы, конечно, никогда не ощутим этой роли взрывных в деле голосообразования. Но для того, чтобы наша речь **плавно лилась**, выражая то, что мы чувствуем и видим, мы должны изучить и практически натренировать все звуки: гласные и согласные, оценив особое значение взрывных, помогающих активности, гибкости полнокровного нашего звучания. Опасно же это упражнение в том случае, когда не выработано **активное** дыхание и если все предыдущие упражнения не изучены, не усвоены, не прочувствованы. Тогда мы будем свидетелями несчастливой, умышленной форсировки дыхательного движения (выдоха), и немедленно произойдет **зажим** — связки будут травмированы излишним **нажимом воздушной струи**. Вот почему, считая чрезвычайно действенным данное упражнение для верного голосообразования в произношении, необходимо предупредить о строгой последовательности в тренировке всех звучных согласных и гласных, выработав в себе навык к активному, свободно льющемуся дыханию, и только тогда начать пользоваться тренировочным упражнением взрывного характера. Иногда несколько раз правильно, осмысленно произнесенные «п<sup>т</sup>к» дают уже и верную голосовую настройку. В вокальной терминологии имеется хорошо всем известный термин «**атака звука**». Верное произнесение «п<sup>т</sup>к» соответствует правильному пониманию этого вокального термина. Момент выдоха совпадает с моментом **начала звука**. Когда мы произносим «п<sup>т</sup>к» без голоса (гласного), работает как бы только дыхание. Для верного понимания этих положений прибавим еще упражнение для примера:

«Кукушка кукует ку-ку».

Произнесите эту фразу так, как будто она выражена одними согласными; получим следующее: «ккшк» «ккгкк». Гласные не произносите вслух, но думайте о них, т. е. на каждый имеющийся в этой фразе гласный мысленно приготовьте соответствующую для него позу речевого аппарата: («у» — и губы вытянуты вперед трубочкой; «а» — опущена нижняя челюсть и т. д.). Теперь возьмите дыхание, устремите его на известные вам препятствия (ударьте воздушной струей снизу вверх), а вслух произнесите одни согласные. При таких условиях вся энергия будет отдана согласным. Чувствуете ли вы, какая **активность дыхания** нужна для произнесения указанных согласных в данном примере?

Такая же активная работа дыхания наблюдается при произнесении «т» и «п»: «Из-под топота копыт пыль по полю летит». Так же, как и в предыдущем примере, активно произнесите одни согласные: «испоттопотакопытпыльпополюлетит». Такой записью мы хотим выразить самый характер тренировки.

К. С. Станиславский с исключительной точностью говорит о значении этих взрывных в деле правильной работы над дыханием-звуком. <...>

Начиная эти тренировочные упражнения без звука, втягивая в работу только дыхательное движение, последовательно переходя затем к самому тихому звуку (не шепот), постепенно усиливаем звучание и обратим невольно внимание на то, что **тихий звук** требует **не меньшей активности дыхания**, чем громкий, что очень важно для овладения слышимостью в условиях сцены. Самый интимный разговор требует **самой максимальной активности дыхания** и верной его профессиональной функции, что без всяких специальных «артикуляционных» усилий приведет к абсолютной слышимости нашей речи на любом расстоянии. Это лишний раз подтвердит нам ведущую роль дыхания в процессе звукопроизводства.

### Опора звука

Пятый элемент, без которого вся работа над дыханием и голосом не будет иметь необходимой профессиональной законченности и без которого не мыслится овладение искусством словодействия, известен под термином «упор» или «опора».

Не вдаваясь в существующие в литературе расхождения и споры по этому вопросу, мы приведем несколько определений этого понятия, имеющих в трудах вокалистов. «Сущность опоры зву-

ка еще недостаточно разъяснена как в педагогике, так и в научной литературе. Это очень сложное физиологическое явление, в основе которого лежит все же антагонизм между выдыхательными и вдыхательными мускулами»<sup>1</sup>.

Если проследить, когда впервые возникло определение опоры звука, то увидим, что еще в XVIII веке Манчини уже обращал внимание на необходимость всегда сохранять в запасе остаток дыхания при пении. Это уже и есть предпосылка для правильного понимания термина «опора звука».

«Опора звука есть замедление выдоха...»<sup>2</sup>. «Опора» способствует включению диафрагмы в сферу нашего сознания... Понятие об опоре обосновано и относится к мышечным сокращениям и повышению воздушного давления»<sup>3</sup>.

Эти высказывания несомненно приведут нас к определениям, которые полностью соответствуют нашему пониманию «опорного звучания».

В чем же практически заключается значение «упора» в сценической речи?

Снова и снова приходится подчеркивать, что лишь **выдыхание, направленное в головные резонаторы, при сохранении вдыхательного положения** дает ту сценическую слышимость, тот металлический оттенок голосу, при котором на самом тихом звучании речь наша заполняет все театральное помещение и доносится до самого последнего его ряда.

В основе опоры несомненно лежит и **экономное расходование воздуха** (дыхания). Опять, при вопросе об опоре, мы сталкиваемся с профессиональным **заведованием и распределением выдоха**, т. е. с работой над тренировкой и правильным воспитанием **певческого дыхания**. Верное опорное звучание заключается в том, чтобы «уловить тон в голове и во рту», по выражению проф. Багадурова, чему способствуют все тренировочные упражнения, связанные с основным приемом постановки голоса, указанным К. С. Станиславским, в котором такие термины, как «тихое мычание», «еле слышный стон» и т. п., становятся для нас закономерными и органичными.

При такой тренировке дыхания **включение звука** происходит как бы незаметно, будто само дыхание звучит, о чем мы говорили достаточно и подробно. Можно очень громко произносить, растратить все дыхание, но это будет форсированный, «падающий»,

<sup>1</sup> Фомичев М. И. Основы фонологии. Л., 1949. С. 61.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 62.

а не летящий звук. При воспитании актера в «системе» все внимание его направляется на выполнение действенной конкретной задачи, поэтому понятие «опора звука» несомненно имеет особо важное значение.

Актер, не желающий «соврать», боясь собственного недостаточно послушного звука голоса, еле слышно шепчет слова, которые вне правильного звучания, вне опоры дыхания — **не слышны вовсе**. Иногда справедливое требование режиссера более слышной речи неожиданно приводит к самому нежелательному чувству **неправды, лжи и насилия над собой**.

Так, при отсутствии правильного воспитания голоса и дикции, незаметно прививаются привычки, штампы громкоговорения и недооценка всех возможностей, какими обладает наш голосовой и речевой аппараты.

В сценической практике режиссеры как будто правильно указывают на то, что звучание голоса, чистота дикции зависят от действенной задачи: если, мол, актер целиком, весь без остатка, мобилизован на выполнение задачи, «то и голос зазвучит, и дикция станет четче».

Само собой разумеется, что именно так и должно быть. Доказывать **закономерность такого явления не стоит. Невозможно отрицать зависимость звучания от поведения активно действующего человека** (артиста на сцене).

Но и сводить все искусство речи к простой случайности было бы неправильно. Голос должен звучать всегда верно — «на упоре» он должен быть всегда готовым для того, чтобы откликнуться мгновенно на любое действие, чтобы звучать точно и гибко. Очевидно, Константин Сергеевич поэтому и указывает на целый ряд основных вокальных приемов, способствующих более тонкому воспитанию голоса для речи **на сцене** и для пения **на сцене**, т. е. **в особых условиях**. Эти особые условия требуют от голоса не громкости, а слышимости. Это — разные понятия. Громкость, как таковая, еще никоим образом не обеспечивает слышимости. Слышимость же зависит от всех перечисленных условий, которые далеко не исчерпаны данным изложением.

«В основе опоры лежит применение вдыхательных движений в целях урегулирования выдоха»<sup>1</sup>.

Опора — это прежде всего «ощущение» диафрагмы, так же как у балетного артиста всегда имеется профессиональное «ощущение» спины. Если драматический артист владеет умением «гово-

рить на упоре», он будет слышен всегда и в любом помещении. Владение такой «опертой» речью целиком зависит от профессиональной работы дыхания. Недооценка тренировочной работы по дыханию и включению звука приводит к недооценке профессионального нашего умения, мастерства, искусства слова, словодействия с тех высоких позиций, с каких говорит о театре К. С. Станиславский.

## Резонаторы

Было бы нелепым по каждому из разбираемых элементов специально «выдумывать» отдельные упражнения.

Резонанс звука, зависящий от природных условий, существующих в нашем организме, не поддается нашему управлению. Мы лишь можем воспитать в себе навык пользоваться природными усилителями, различая на слух окраску тона, происходящую от вибрации голоса в той или иной резонансной полости. Прежде всего мы должны научить «ухо» различать оттенки голоса, зависящие от пользования теми или иными резонаторами (оттенок голоса — горловой, носовой, грудное звучание и т. п.).

Укажем на основные резонаторы, помогающие нам воспитывать тембр, окраску голоса:

- 1) грудное звучание — вибрация грудной клетки;
- 2) головное звучание — все высокие ноты голоса, резонирующие в передней части лица, в носовых раковинах, надбровных полостях, черепа, вплоть до затылка;
- 3) среднее — смешанное звучание, когда направляемый в голову звук резонирует и в грудной клетке (иногда даже в лопатках, спине).

Вся эта шкала «грудное—головное—смешанное звучание» является все той же знакомой нам воздушной трассой «от диафрагмы в череп». Головные резонаторы, где оформляются самые высокие певческие ноты голоса, несвойственные разговорной речи, описывать нет смысла, так как мы пользуемся ими в буквальном смысле лишь секундами (в смехе, возгласах). В обычной речи самый высокий разговорный голос не звучит на столь «немыслимо» высоких нотах. Это — область вокала.

Можно говорить в основном о смешанном и грудном звучании, чтобы определить свое понимание работы над воспитанием «ощущения резонанса» (т. е. природных усилителей).

Последующий, 7-й элемент — «регистры» так тесно связан с резонансными возможностями нашего аппарата, что мы соединим

<sup>1</sup> Фомичев М. И. Основы фонологии. С. 62.

его в тренировочной работе над дыханием — звуком — резонированием голоса. Голос, качество его, **ровность звучания на всех регистрах** зависят от способности правильно пользоваться резонаторами автоматически, т. е. привычно и произвольно, без усилия.

Поговорим сначала о так называемом «грудном» звучании.

Самый теплый, глубокий тон — тембр разговорного голоса тот, который имеет резонанс в грудной клетке. Но только при одном условии: если он будет верным по настрою, никогда нельзя забывать о направлении нашего голоса кверху. Только при таком условии **отраженный и в груди** звук будет **подлинно** грудным, верным звучанием. Если же, что часто наблюдается в работе, воспитывается «ощущение резонанса в грудной клетке», и **больше ничего**, тогда голос обычно бывает обеднен обертонами, скован и в конечном счете делается негибким, нарочито приглушенным, заниженным «вообще» («трагически» низким голосом всегда).

Голос лишь пользуется этим грудным резонансом, грудная клетка как бы откликается на голос, направленный вверх. Приведем такой пример: представим себе полую комнату, потолок у этой комнаты стеклянный, а пол медный. Мы направляем наш звук в стеклянный потолок, а он, не находя выхода, отражается гулом в медном полу. Вот приблизительное изложение понятия «грудного звучания». Приходится говорить об этом, имея в виду ложно понятое грудное звучание, без учета «резонанса в голове». При таком условии звук **«ставится на грудь»**, что соответствует всему вышеизложенному. Грудное звучание — не самостоятельно образующийся тон звука, а тон **отраженный**, находящийся **отзвук, опору, окраску в грудном костяке**, т. е. уже в какой-то мере **смешанный**. При таком понимании звук, стремясь всегда на всех тонах **кверху**, никогда не станет неподвижным, искусственно заниженным. Он сохранит подвижность и всегда, поднимаясь по вертикали, на всех своих регистрах приобретает устойчивость и ровность в звучании. Смешанное звучание свойственно всей гамме обычной разговорной речи, кроме самых высоких и самых низких нот, отражающихся в черепе или в грудной клетке. Вся середина, весь фундамент, так сказать, имеет дело со **смешанным звучанием**.

Переходя к работе над слогами, т. е. к соединению гласного с согласным, в упражнениях, которые подробно будут объяснены, тренируются главным образом навыки к опорному звучанию и пользованию резонаторами при выравнивании регистров.

## Слоги

Бывает такая мертвая точка в совместной работе педагога и ученика: ученик потерял старые, ненужные привычки, но еще не может произвольно, легко и привычно пользоваться новыми. Здесь особенно важна роль педагога, его «ухо», чуткость, мера в осторожном и терпеливом прививании нужного. В каждом этапе достигнутого необходимо увидеть **зерно** нового, последующего и растить его. В этом терпеливом выращивании новых качеств и заключается залог успеха в достижении результата.

Принимаясь за тренировку слогов, вспомним описание.

Резонаторы — регистры всех предшествовавших упражнений, так как **слог** (сочетание гласного с согласным) приближает нас к произнесению слова, т. е. выражению мысли — образа-действия. Работа над слогами является предпоследним тренировочным специфическим этапом работы над голосом и дикцией и целиком подчинена всем тренируемым элементам для безотказной работы нашего голосообразующего аппарата.

- 1 — **дыхание** (создать все необходимые условия; все упражнения);
- 2 — **звук** (включение звука в дыхании);
- 3 — **гласные: у, о, а, е, и, ы** — поза аппарата;
- 4 — **согласные: н, м, к, п, т, р, л, ш, ж, ч** и т. д. Все согласные;
- 5 — **упор**
- 6 — **резонаторы**
- 7 — **регистры**

(Эти элементы являют как бы одно общее условие для всех тренируемых упражнений в различных примерах при постоянном контроле за грудным резонансом, проверяя его рукой.)

- 8 — **слоги: ну, но, на, не, ни, ны, му, мо, ми, ко, ка, ки, кы** и т. д.

Эта таблица приводится для того, чтобы показать направление этого тренировочного **кругового** движения. Оказывается, ничего нового в упражнениях на «слоги» нет.

Слог является сочетанием согласного с гласным, и больше ничего. Но так как смысл этих речевых упражнений заключается в проверке всего пройденного: готовности аппарата, активной работе дыхания в буквообразовании, а целый ряд букв мы не оговорили, то необходимо **знать** точное местообразование **каждого** звука — положение губ, языка, челюсти **на каждую** из них. Все это необходимо **узнать** и натренировать до того, как браться за упражнения по слогам.

Все, что относилось к элементам: дыхание, звук, гласные, согласные, опора, резонаторы, регистры, — все это было как бы

**подготовительным** этапом работы для перехода к занятиям по сценической речи, в которых «слоги» и «слова» являются чисто **речевыми** упражнениями. До сих пор мы имели дело с изучением вокальных средств, помогающих подготовить **весь наш звукообразующий** аппарат к освоению элементов по сценической речи, на **основе** разобранных нами приема постановки голоса, упражнения дыхания и выработки **каждого звука**.

Сейчас перейдем к тренировке речевых элементов выражения. Если практически весь раздел не освоен, если нет «привычного» в том, чтобы «затаить дыхание» (сохранение вдыхательного положения), «ощутить» диафрагму, раскрепостить нижнюю челюсть и т. д., вряд ли «тренировка слогов» принесет пользу. Но так как в мою задачу не входит **обучать** предмету техники речи, а лишь заострить внимание на направлении, какое подсказывает К. С. Станиславский, то продолжим описание всех имеющихся у нас упражнений на «слоги», «слова», «цепь слов» и т. д.

Берем всем известную басню И. Крылова «Ворона и Лисица» и разрабатываем на ее тексте упражнения. Этот текст басни удобен как по своим буквенным сочетаниям, так и по размеру-объему текста, используемого для проверки выносливости дыхания, о чем поговорим дальше при изложении упражнения, называемого «скороговорочным».

Моменты вдоха и выдоха, опоры, резонирования и регистравого выражения имеют значение в этой тренировке. Поэтому никакой торопливости. Вообще во всех разбираемых подготовительных тренировочных упражнениях необходимы точность, продуманность, обоснование и т. п. **Механическое** повторение того или иного упражнения **ничего** не даст в лучшем случае и **зачеркнет** всю предшествующую работу — в худшем случае.

Перед тем как взяться за тренировку слогов — «части» слова, необходимо проверить степень своей готовности. Текст басни надо знать наизусть, чтобы не «вспоминать» его во время упражнения, что будет мешать и переключать наше внимание с необходимого нам объекта на ненужный, лишний.

Разобьем весь текст на слоги. Займемся разбором не всего текста, а лишь начальных четырех строчек для наглядного примера. <...>

Если взглядемся, мысленно вслушиваясь в эти сочетания «согласного с гласным», мы ощутим «знакомые» мышцам языка, челюсти, знакомые зубам и дыханию звуковые сочетания.

**Первое упражнение.** Каждый слог произносится стаккато, легко, **на одной ноте**, в течение всей строки. Не тянуть эту ноту, **не выпевать ее**, а только каждым слогом (его ударной гласной)

как бы **подбрасывать** звучание этой ноты кверху. Причем произносится вслух только согласный звук, а на гласный приготовим необходимую позу для его выражения — не больше! **Запомним** положение губ на букву «в». Этот согласный вам еще не встречался в предыдущих упражнениях. Каждую букву надо знать на память.

Верхние зубы слегка прижимают нижнюю губу — «ва-а» (нижняя челюсть под напором воздушной струи отпадает): **ва-а-рро-нн-е** и т. д. Чрезвычайно ритмично с одинаковыми интервалами, **равномерно** чередуются слоги, составленные из различных букв. Приготовимся к произнесению вслух каждой такой «пары». Произносим «подумавши» точный и меткий **слог** — короткий, а не растянутый. Так, в различных буквосочетаниях будем работать над первой **нотой** голоса. Берется любая «самая удобная» нота, и от нее потом будем двигаться и вверх и вниз. Но четыре строчки (целых 44 слога!) произносим на одной ноте. Мы почувствуем, что не все **буквы** «захотят» звучать на выбранной вами ноте. Почувствуем, что гласный «у» хочет более низкого звучания, а гласный «и» — более высокого и т. д. Никакой поблажки! Все буквы в **звучании** должны нам **повиноваться**, для чего мы и занимаемся этим первым дикционным упражнением. Ни одного звука, произнесенного **механически**. Слоги произносятся организованно и ритмично, с равномерными интервалами между ними.

**Второе упражнение.** Четыре строчки слогов — все так же, на одной ноте — наиболее удобной для голоса. Произносим каждый слог отрывисто, легко, как бы **нанизывая** все слоги на улетающий кверху поток дыхательной струи. Задумываться тут некогда. В интервалах между произнесением слогов нужно подумать о том, что тренируем и **зачем**, но не **как**. Слоги произносятся коротко, четко. Чем короче и легче — тем вернее. Не громко, на выдохе, с таким ощущением, как будто каждый слог, как **глоток**, который пьем, а не выплевываем вместе со звуком. Представим себе, что, взяв дыхание, произнося слог, мы его посылаем в череп — в **самую макушку**. Не будем заботиться, чтобы он летел «вперед». Он и так вылетит вперед — рот ведь открыт!

Значит, 44 слога произносим на одной какой-либо ноте, условно скажем, на ноте соль.

**Третье упражнение.** Следующие четыре строчки произносим по слогам на полтона выше (соль диез). Последующие четыре строчки — на ноте ля и т. д. Весь текст, разбитый на слоги, повышаем сначала через четыре строчки, **впоследствии** — **каждую строчку**. Только будем помнить, что повышаем мы **слухово**, а не **позиционно**, т. е. каждый последующий звук будет у нас **стремиться**

вверх, как по лесенке, один над другим, один над другим. Повышая голос по нотам, указывающим мелодическое **изменение** (частоту колебания), мы в ощущении, в позе нашего аппарата **ничего не меняем**. Это очень существенно. Чем выше идет **тональное** изменение звука, тем привычнее и свободнее владем мы нашим аппаратом. Голос звучит на высокой ноте **ми**, но мы тут ни при чем. Мы для этого звука **специально** ничего не делали, к нему не пристраивались, мы были раскрепощены. Конечно, все это вырабатывается долгой и упорной тренировкой, мы забегаем вперед, но не сказать об этих важных рабочих моментах — значило бы неправильно ориентировать на поведение всего нашего аппарата во время тренировки слогов.

Итак, весь текст разбит на слоги, и все они тренируются в повышении и затем в понижении тонально.

«Понижение» также не несет никаких изменений в **настрое** нашего голоса, в аппарате. Важен здесь слух, а не «особое» положение головы, гортани и т. п. Перед тем как взять высокую ноту, у занимающегося очень часто наблюдается некий страх перед мнимым препятствием, а отсюда и «зажимы», напряжение и т. п., т. е. мгновенно нарушается правильная координация всех движений голосоподачи, в результате — или форсированный звук или смещенный в тональности, но не свободно резонирующий голос. **Повышая и понижая** в меру наших возможностей (зависящих от выносливости связок, мощности дыхания, свободно резонирующих полостей), мы **сохраняем** нужную позу аппарата, помним о **глубине, высоте и близости**, словом, по-прежнему заботимся об органически привитой способности создать все необходимые условия в нашем организме для рождения звука, но не заботимся о том, низкий тон или высокий мы берем. Это безразлично. Все звуки стремятся вверх.

**Четвертое упражнение.** Из слогов, повышая по строчке и затем понижая, сложим слова, и, как в первом упражнении тренировали один слог, так же произнесем одно слово, состоящее из нескольких слогов:

Вороне гдета бох послал кусочек сыру.

Здесь важна ударная гласная, которая все слово делает как бы «выпуклым»:

Вороне гдета бох и т. д.

Не бойтесь сильно выделить эту опорную гласную, сохраняя четкое, **неторопливое** произнесение **начала и конца** слова. При-

чем надо помнить о «вертикали», чтобы конечная буква-звук была направлена по своему верхнему пути, а не «свалилась вниз» — «в живот», «в грудь».

**Опорную** гласную в слове не тянуть напевно, все слово вылепляется, отливается, а не «тянется».

Это упражнение также произносится по строчкам. После каждой строчки берется **новое** дыхание, а старое — остаток его — сбрасывается. Затем повышаем по полутонам и тонам. Можно рассказать смысл упражнения, но **рекомендовать, как его делать**, нецелесообразно.

**Пятое упражнение** называется «опорным», так как, помимо всего того, что тренировалось прежде, фиксируем внимание на «ощущении диафрагмы», на продлении вдоха (при выдохе) и т. д. Одно слово произносим громко — «**вароне**», затем проверяем свое выдыхательное, медленное движение и произносим «цепь слов» — всю строчку до конца, не выделяя ни одной буквы, **как одно слово**: «**гдетабохпслалкусочексыру**», «**на!**» (обязательно проверить выдох): «**ельваронавзграмаздяспазавтрактьсафсембылоушсабралас**». (На полтона выше взять дыхание): «**Да!**» («затаить дыхание») «**пазадумаласасырвартудержала**» и т. д. весь текст.

Особенно важна в этом упражнении **абсолютная** ровность произношения всей цепочки слов («как бусинки»), в которых одна буква должна переливаться в другую. Но ни в коем случае нельзя **скандировать, чеканить, подчеркивать** каждую букву. Это будет неверно. Смысл данного упражнения в использовании опорного звучания для постепенной выработки **правильного** произношения любой буквы — главной и неглавной.

**Шестое упражнение.** Это упражнение названо «скороговорочным». Все предыдущее не забываем, но пользуемся возможностью развить в себе навык к быстрому, стремительному произношению любых букв, слов, цепи слов.

Тренируется это упражнение на одном дыхании. Не забывая о сохранении выдыхательного положения, произносим четыре строчки текста:

**Воронегдетабохпслалкусочексырунаельварона-взграмаздяспазавтрактьсафсембылоушсабраласдапазадумаласасырвартудержала-ланатубедулисаблизеханькабежала!** —

и все это произнести, как если бы нам надо было произнести **такое слово**. Вот такое «громадное слово». Очень важно помнить об этом.



Как бы бегом по всем этим бесчисленным буквам **одного слова**, но каждая буква нужна, хотя и ни одна сама по себе не может выразить слова. Такова техника тренировки в этом упражнении. Вспомним еще одно из требований К. С. Станиславского, которое имеется в виду в работе над этими упражнениями. «Наша беда в том, что у многих актеров не выработаны очень важные элементы речи: с одной стороны — ее плавность, медленная, звучная слиянность, а с другой стороны — быстрота, легкое, четкое и чеканное произнесение слов» (с. 299).

«От долгого и многократного повторения одних и тех же слов речевой аппарат налаживается настолько, что приучается выполнять ту же работу в самом быстром темпе. Это требует постоянных упражнений, и вам необходимо их делать, так как сценическая речь не может обойтись без скороговорок» (с. 300).

Плавность и медленная звучная слиянность вырабатываются на всех упражнениях без исключения, так как в **основе** этого требования лежит голосовой настрой и вся вытекающая из него «манера говорить: не рвать слова», а выражать мысль — чувство — образ — это **слитная** речь.

Элементы плавности и слиянность вырабатываются и на разбираемом скороговорочном упражнении, если оно понято в определении, что **все буквы равны**. Конечно, фактически они различны и отличаются одна от другой, поэтому необходимо **точно, верно** передать характер их произношения. Произнесите такое «слово», созданное для специальной тренировки; необходимо, чтобы **каждая** буква стремилась передать ясность произношения последующей. При этом надо сохранить и ритм и темп, чтобы справиться с такой задачей, как **выговорить** все слово на одном дыхании. Язык не заплетается, губы не вялые, дыхание как бы «затаенное», буквы слетают с кончика губ. Такое буквопроизношение происходит незаметно, выразительно и точно.

Можно рекомендовать **скороговорение** воспитать на **медленном** темпе произнесения букв, без рывков, чтобы одна полноценная буква переливалась в другую, и так до конца:

«**Варонгдетабохпаслалкусочексыру...**» и т. д., постепенно **убыстряя** темп. Буквы-близнецы.

**Седьмое упражнение.** Оно тоже по манере тренировки является упражнением на плавное и быстрое чередование различных букв в словоговорении. Но в этом упражнении на весь текст **дыхание берется всего три раза**. Этим упражнением проверяются выносливость дыхания и опорное звучание (упор в речи).

Дыхание берется перед началом текста и затем на реплики — «пленил» (дыхание) и «голосок» (дыхание). Вот так:

Варонгдетабохпаслалкусочексырунаельваронавзграмаздяс-пазафтракатьсяафсембылоушсабраласдапазаумаласасырвортудержаланатубидулисаблизеханькабежалавдругсырнайдухлису-астановиллисицавидитсырлисицусырпленил! (дыхание) и т. д. до конца. В тексте подчеркнуты гласные, которые несколько выделяются при произнесении.

**Восьмое упражнение.** Так как все эти упражнения связаны со слуховыми качествами занимающегося, то следует пользоваться иногда инструментом как для проверки вырабатываемого диапазона, объема голоса, так и для определения характера голоса при речи и пении. Чтобы петь несложную песенку, тоже требуется и «петь, как говоришь» и «говорить, как поешь». Без инструмента заниматься невозможно.

Самое первое речевое упражнение уже тренируется, ориентируясь на ту или иную, **удобную** для начала, ноту на рояле. Но впоследствии, проверяя исполнение упражнения и правильную работу аппарата, следует лишь изредка пользоваться инструментом для речевых упражнений.

Человеческая речь по количеству обертонов богаче, чем рояльная клавиатура, бывает, что, попадая точно голосом в заказанные роялем ноты, голос привыкает на них откликаться, а вне «клавиш» голос словно теряет поддержку, аккомпанемент и делается менее звучным — «тускнеет». Восьмое упражнение тренируется без помощи инструмента, вырабатывая **гибкость** цепи слов.

Данное упражнение имеет большое количество вариантов, и нет надобности о них говорить. Смысл же этого упражнения состоит в том, чтобы в различных комбинациях всех семи предыдущих упражнений проверить степень навыков, степень автоматизации основных дыхательных движений. Необходимо при смене голосовых понижений и повышений использование тихого и громкого, слабого и сильного звука, отрывистого и плавного произнесения, — ту же басню «Ворона и Лисица» **рассказать** по смыслу, с логическим разбором этого смысла (основной его мысли) для того, чтобы **проверить, что мы тренировали, для чего и как мы научились пользоваться приобретенными навыками**.

В упражнениях на «слоги» практически проверяется понятие «упора», «резонанса», «регистровых переходов» (повышение и понижение), слиянности в речи и скороговорения при повторном запоминании каждой буквы (в звуке и произношении).

Упражнения на «слоги» являются восьмым предпоследним элементом, завершающим подготовительную работу над «материалом», из которого можно начать складывать все строение сценической речи.

Все буквы, звуки, несложные звукообразования, изучение природы нашего звукообразующего аппарата, голосоподачи при звуке, резонаторные наши возможности — все это является подготовкой, сбором строительного материала для нашего сценического языка.

### Слова

«...Как из атомов создается вселенная, так из отдельных букв складываются слова, из слов — фразы, из фраз — мысли, из мыслей — целые сцены, из сцен — акты, из актов — громадная по содержанию пьеса, заключающая в себе трагическую жизнь человеческого духа Гамлета, Отелло, Чацкого и др. Это целая симфония!!» (с. 180).

Таких высказываний в работах Станиславского много, и вне связи с главой «Пение и дикция» с ее методическими указаниями они читаются как эстетические взгляды великого режиссера и актера на значение слова в искусстве.

В этих высказываниях К. С. Станиславского можно усмотреть методологические установки. Из дыхания рождается звук, выраженный буквой, имеющей голос (любой гласный, сонорный согласный), из букв рождаются сочетания гласного с согласным, образуя слоги.

Авторская задача кончается у самого входа в **искусство слова**, того слова, о котором говорит вышеприведенное высказывание К. С. Станиславского. Это — тема другой работы.

**Слова**, тренируемые по элементам, еще не «искусство» — это всего лишь «строительный материал» для искусства сценической речи.

Но для того чтобы закончить указываемую тренировочную работу данного раздела (самых основ техники речи), необходимо на примерах **художественного слова** суметь выразить точное видение, желание, мысль, содержащиеся в этом слове.

Весь раздел тренировочной работы требует большой затраты сил, времени и терпения для органического овладения основой звукопроизводства. Естественно, что во время работы над всеми элементами техники речи приходится встречаться **со словом** во

всем его образном значении, поэтому на всех этапах развития и воспитания голоса и дикции необходимы «речевые» примеры (желательно с тренируемыми буквами и их сочетаниями). Эти знакомые звучные буквы обязательно по-новому заставят произнести слово. Оно как бы прочтется заново — чувственно, что легко проверить на практике.

Самые разнообразные примеры слов и цепочки из слов дают возможность закрепить пройденное, освоить его сознательно. Обычно берется или стихотворная строка или небольшой отрывок прозы, и на этих примерах проверяется все, что мы узнали о законах звучания и произношения.

К этому этапу работы относятся и правила орфоэпии, а также и основные сведения о логических ударениях, логических паузах, знаках препинания и речевых тактах.

Разбирая речевые упражнения, мы тренировали слово, сложенное из букв, из слогов, тренировали и цепь слов в виде «скороговорочного упражнения». Все это относилось к технике словопроизнесения, чтобы ни одна буква в нем не пропадала, была правильно выражена и голосово и дикционно.

Когда в конце такой тренировки мы попробуем рассказать текст басни «Ворона и Лисица» по смыслу, мы тем самым принимаемся за работу над словодействием, потому что вне действия передать смысл басни невозможно.

Об этом этапе работы, подытоживающем все усвоенное и понятое, Станиславский говорит: «К концу того периода моей работы, о котором я вам так долго рассказывал, я еще не достиг того, что на нашем языке называется чувством слова или чувством фразы, но несомненно, что в звучании звуков и слогов я уже стал разбираться» (с. 196).

Впоследствии никогда не следует заниматься «чисткой» произношения, проверкой голосоведения на тех художественных примерах, над которыми работает учащийся. Такую «черную» работу желательно производить на самых разнообразных и индивидуально подбираемых упражнениях. Говорю об этом не случайно и небезотчетно: художественный материал, превращаясь в «черновик» с пометками, кляксами, правками и т. д., перестает быть художественным, так как все внимание исполнителя устремляется на эти «пометки» и «поправки» с единственной задачей говорить грамотно и красиво. Одно дело работать над правильным произношением звуков, букв, слогов, другое — отлить мысль в слово, общаться с людьми, воздействуя на них, и т. д.

А. Н. Куницын, Б. Л. Муравьев

## ПРИНЦИП ТРЕНИРОВКИ ФОНАЦИОННОГО ДЫХАНИЯ В ДВИЖЕНИИ<sup>1</sup>

Выражаю глубокую уверенность в том, что предварительная работа над **голосом** и дикцией должна стать самым близким помощником в работе по мастерству: исправление дефектов речи так же, как работа над дыханием, голосом, не может быть самоцелью. Только тесное взаимодействие всех дисциплин в их синтезе образует процесс формирования актера в «системе» К. С. Станиславского.

Остается сказать, что несколько примеров и упражнений, которые приведены выше, найдены в практике моей педагогической работы со студентами Ленинградского театрального института, а также и в личной работе над собой и с товарищами по театру, но ни в коей мере не являются единственно верными упражнениями. Любое упражнение из учебника Е. Ф. Саричевой, **правильно освоенное и использованное**, ценно для тренировочной работы. Этим хочется еще раз сказать, что **самое главное** в работе над голосом и дикцией заключено не в головоломных сочетаниях букв, а в верном понимании, тщательном изучении основных условий, составляющих в своей сумме органичный методический прием для верного профессионального воспитания голоса.

В данной книге автор ставит себе целью последовательно изложить всю программу по изучению основ звукообразования, которую можно обнаружить по элементам при творческом освоении трудов К. С. Станиславского на базе **практической** работы. Чисто «теоретически» такой программы по элементам обнаружить невозможно, так как манера изложения материала у Станиславского носит как бы сугубо личный, «частный» характер, тогда как на самом деле эта манера является лишь выбранной им **формой**. **Содержание** материала прорастает глубоко под текст и поражает своей логической последовательностью в изложении и органичностью всех указаний, положений, несомненно образующих в комплексе методическую установку для работы над собой.

Если мне удалось помочь именно **так прочесть** главу «Пение и дикция», содержащую в себе **основу** этой методической манеры, — буду считать свою задачу выполненной.

В заключение скажу словами К. С. Станиславского: «Чем проще и естественнее — тем труднее».

<...>

«Все живое дышит. Человек тоже дышит, это первое, что он делает, вступая в мир. Но не это о нем знают окружающие, те, кто „принимают" его. Им он заявляет о своем существовании не дыханием, а криком. Что же такое крик? — Громкое, со звуком соединенное, выдыхание... Значит, в смысле выразительного средства второй момент дыхания важнее первого», — пишет К. С. Станиславский в своих заметках к главе «Голос и речь»<sup>2</sup>.

Простейший жизненный пример позволил ему сделать выводы, концентрирующие наше внимание на следующих узловых вопросах: 1) существуют два вида дыхания: а) жизненное, биологическое, газообменное и б) дыхание при речи, фонационное (от греческого слова *phone* — звук); 2) нас должно интересовать развитие и совершенствование второго типа дыхания, так как 3) речевой звук, соединенный с выдыханием, является выразительным средством.

О необходимости специальной тренировки дыхания для речи знали еще за много веков до нашей эры. Так, знаменитый оратор Демосфен, бравший уроки речи у актера Сатира, «голос укреплял бегом, разговором на крутых подъемах и тем, что, не переводя дыхания, произносил несколько стихов или какие-нибудь длинные фразы»<sup>3</sup>.

С тех пор прошли тысячелетия, а школу воспитания дыхания для речи и по сей день нельзя признать окончательно сложившейся.

Одной из причин недостатков речи у молодых актеров до сих пор является неумение правильно организовать фонационное дыхание. Вялость дыхательной мускулатуры, быстрое расслабление дыхательных мышц в самом начале выдоха приводит к тому,

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: Сценическая педагогика: Сб. трудов / Отв. ред. Пиус Л., 1973. С. 147-158.

<sup>2</sup> Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М., 1955. Т. 3. С. 461.

<sup>3</sup> Плутарх. Сравнительное жизнеописание: В 3 т. М., 1964. Т. А. С.

что актер зачастую вынужден делать паузу для вдоха посреди речевого такта, нарушая логическое построение фразы, затрудняя восприятие смысла. Технический недостаток, являющийся следствием нетренированности дыхания, встает на пути к выполнению задачи художественной — воплощению элементарной логической перспективы фразы. Вялое, неорганизованное дыхание мешает избавиться от многих дикционных недостатков, исправить значительную часть неорганических речевых дефектов.

И, наконец, не воспитав сложный и тонко регулируемый навык фонационного дыхания, мы оказываемся бессильными перед любыми, в том числе начальными трудностями работы над голосом.

Какими же способами можно воспитать этот необходимый нам для сцены навык? Чтобы ответить на этот вопрос, надо разобраться в механизмах сложного и многообразного акта, управляемого множеством физиологических и психологических рычагов.

Долгие годы тренировка дыхания являлась не только самостоятельным разделом программы по сценической речи, но и самостоятельным, изолированным разделом работы. Сначала студенты занимались орфоэпией, дикцией, а потом дыханием и, наконец, достигнув определенных успехов в этих разделах, переходили к постановке голоса. Механистичность такого разделения функций речевого аппарата давно уже ощущалась рядом преподавателей сценической речи. Наука о голосе (исследования Левидова, Заседателява, Работнова и др.) еще в 1930-е гг. доказала необходимость объединения этих функций в процессе воспитания голоса и речи, так как дыхание, гортань и артикуляционный аппарат функционируют в тесном единстве, как взаимосвязанная, четко координируемая система. Таким образом, стало ясно, что техника сценической речи должна воспитываться не по частям — дикция, дыхание, голос, — а комплексно. Все эти три компонента должны входить в каждое упражнение независимо от того, что тренируется в данный момент, что является доминирующим. Постоянная забота об этом комплексе в процессе тренировки любого технического навыка сценической речи не снимает, тем не менее, необходимости изучения функций его отдельных частей, и в частности функции дыхания.

Дыхание является актом врожденным, рефлекторным. Оно осуществляется различными мышечными системами и относится к одному из двигательных актов нашего организма.

Регулировка дыхания обеспечивается и контролируется нервной системой, начиная от автоматически действующего дыхательного центра, до высших отделов коры головного мозга. Та-

кова нервно-мышечная природа врожденного навыка дыхания. Наша задача состоит не в том, чтобы перестроить этот навык а как учил Станиславский, — довести до естественного совершенства то, что дано нам природой.

Необходимость специальной тренировки вызвана тем, что природный навык речевого дыхания не способен создать тот сложный аэродинамический эффект, который получил название «опоры» звука и без которого невозможно добиться нужного для сцены звучания. Регуляция выдоха в условиях сценической речи отлична от этого же процесса в жизни. Исследования механизмов регуляции естественного газообменного дыхания показывают, что если вдох является активным процессом, осуществляющимся с помощью мышц вдыхателей (межреберные мышцы, диафрагма и т. д.), то выдох, как правило, происходит пассивно за счет тяжести грудной клетки и эластичности легких. Мышечная же энергия, то есть участие в акте выдоха мышц выдыхателей, при среднем уровне дыхания не проявляется. Исследования активности некоторых мышц выдоха, в частности прямой и косой мышц живота, показали, что они начинают принимать участие в выдохе лишь при глубине дыхания, превышающей наиболее свойственный человеку режим вдоха и выдоха.

При изучении особенности регуляции речевого выдоха в жизни было установлено, что средний уровень силы звука, небольшая продолжительность речевых отрезков и слабо выраженные изменения высоты основного тона, наиболее свойственные бытовой речи, также не требуют при выдохе активного вмешательства выдыхательной мускулатуры, которое начинает проявляться лишь по мере усиления звука, увеличения продолжительности фразы и ярко выраженных изменениях высоты основного тона.

Следовательно, жизненное дыхание и дыхание в условиях бытовой речи чаще всего не требуют активного выдоха и не создают, таким образом, условий для естественной тренированности мышц выдыхателей.

Активный, легко регулируемый выдох, необходимый для речи на сцене, совершается при обязательном участии этих мышц, работа которых в свою очередь благотворно влияет на тонус голосовых связок, повышая их выносливость и работоспособность. Мышцы выдоха нам и следует тренировать.

Принцип любой тренировки сводится к созданию и автоматизации определенного навыка, выработки устойчивого динамического стереотипа. Для этого существует два пути: прямое и косвенное воздействие на двигательную систему. Речевое дыхание,

как и голосовая и артикуляционная система, управляется целыми комбинациями взаимодействующих мышц, часть из которых поддается произвольному воздействию, а часть — не поддается. Непосредственным волевым усилиям не может быть подчинена, например, гладкая мускулатура бронхов, играющая наравне с диафрагмой важнейшую роль в регулировании подвздошного давления.

В основе старой классической школы тренировки дыхания актера лежал принцип непосредственного воздействия на некоторую группу произвольно управляемых дыхательных мышц. Отсюда и требование: вдохни глубже, ощути движение диафрагмы, удержи дыхание и медленно выдыхай, добиваясь длительного выдоха. Тренируются ли при этом мышцы выдыхателя, даже и подчиненные нашей воле? — Нет, они лишь выполняют естественную для себя функцию в неестественном, ничем не оправданном режиме. В результате возникают ненужные мышечные зажимы, нарушается природная регуляция автоматизированных процессов. Формальное подключение к этой тренировке счета от 5 до 15 и 20, имеющего целью удлинить выдох, не вносит существенного изменения в этот механистический процесс.

Практика последних лет, опираясь на теорию предмета, встала перед необходимостью отыскания новых, наиболее результативных способов воспитания фонационного дыхания. В этих поисках необходимо было опереться на следующие природные особенности речевой функции: 1) каждая часть речевого комплекса всегда работает в условиях тесного взаимодействия с остальными; 2) нервно-мышечное управление речевой функцией — сложнокоординированный и саморегулируемый процесс. Вот почему наиболее целесообразным для тренировки первоначальных навыков представляется принцип, основанный на создании условий, ситуаций, органически включающих в работу весь комплекс мышц дыхательного, голосового и артикуляционного аппарата, и отключающий внимание ученика от процесса, совершающегося автоматически.

Известно, что наиболее активными мышцами, обеспечивающими необходимый для сцены диафрагмально-реберный тип дыхания, являются мышцы брюшного пресса. Это они повышают внутрибрюшное давление, поднимают диафрагму, участвуя, таким образом, в создании «опоры». Как же приступить к их тренировке?

Прежде всего необходимо учесть, что эти мышцы бифункциональны. Кроме того, что они являются наиболее активными мышцами выдоха, они еще ведают сгибанием позвоночника, враща-

тельными движениями корпуса, скручиванием его вокруг вертикальной оси. Вот этой-то их функцией и следует воспользоваться, тренируя выдох в движении.

Выдох, необходимый для речи, следует, как мы уже указывали, тренировать со звуком и в условиях, оправданных элементарным целесообразным действием.

Однако для некоторых студентов с особенно вялой дыхательной мускулатурой полезно бывает начать тренировку с упражнений обычной дыхательной гимнастики. Эти упражнения носят подготовительный характер и настраивают нервно-мышечный аппарат студента на последующую систему тренировки, основанную на принципе соединения речи с движением. Всякое гимнастическое движение организует дыхание, углубляет вдох, приводит его в ритмическое соотношение с выдохом, исключает верхний — ключичный способ дыхания.

Мы выбираем лишь те упражнения, которые не только рекомендованы для развития дыхания методистами лечебной физкультуры, но и проверены практиками в некоторых советских и зарубежных школах сценической речи.

Основные цели предлагаемого примерного комплекса физических упражнений следующие:

- 1) физическая тренировка дыхательных мышц,
- 2) выработка преимущественно смешанно-диафрагмального типа дыхания,
- 3) подчинение произвольного процесса дыхания задачам целесообразного использования его (ритмическая регуляция выдоха),
- 4) повышение рабочего тонуса активной физической разминкой.

Комплекс упражнений не претендует на полноту и завершенность. На практике он проверялся неоднократно на ряде курсов.

#### 1-е упражнение

Улучшает условия вдоха и выдоха, активизирует работу диафрагмы.

*Исходное положение*, пятки соприкасаются, носки несколько развернуты, спина прямая, голова держится прямо, руки по швам.

*Исполнение*. 1. Подняться на носки. Руки развести в стороны.

2. Присесть на носках. Колени вместе. Руки вперед.

3. Подняться на носки. Руки развести в стороны.

4. Вернуться в основную стойку.

Темп медленный, счет на 4. Повторить 4-6 раз. При подъеме на носки — вдох, при приседании — выдох.

**2-е упражнение**

Укрепляет мышцы передней стенки брюшного пресса.

*Исходное положение*, ноги на ширине плеч, руки по швам.

*Исполнение*. 1. Наклонить туловище вперед, до горизонтального положения, руки в стороны, голова приподнята (смотреть вперед).

2. Возвратиться в исходное положение.

При наклоне вперед спина выпрямлена. Необходимо ощущать сближение лопаток, для этого руки надо разводить до предела. Темп медленный. Счет на 2. Повторить 3-4 раза. При наклоне туловища — выдох, при выпрямлении — вдох.

**3-е упражнение**

Укрепляет мышцы брюшного пресса и межреберные мышцы.

*Исходное положение*, ноги на ширине плеч, руки на поясе.

*Исполнение*. 1. Наклон туловища влево.

2. Вернуться в исходное положение.

3. Наклон туловища вправо.

4. Вернуться в исходное положение.

Наклоняться в стороны до предела. Темп средний. Счет на 4. Повторить 4-5 раз в каждую сторону. При наклоне — выдох, при выпрямлении — вдох.

**4-е упражнение**

Создает условия для активной работы дыхательных мышц.

*Исходное положение*, руки на нижних ребрах, большие пальцы назад.

*Исполнение*. 1. Наклон туловища вперед, при одновременном нажиме руками на ребра. Локти вперед.

2. Выпрямиться, развести локти в стороны.

Темп медленный. Счет на 2. Повторить 4-5 раз. При наклоне — выдох, при выпрямлении — вдох.

**5-е упражнение**

Затормаживает верхнее дыхание, активизируя диафрагмальное.

*Исходное положение*, основная стойка.

*Исполнение*. 1. Подняться на носки с одновременным подъемом рук вперед и разведением в стороны.

2. Медленно наклониться вперед, опустившись на всю ступню. Руки касаются носков.

Темп медленный. Счет на 2. Повторить 4-6 раз. При подъеме на носки — вдох, при наклонах — выдох.

**6-е упражнение**

Цель та же, что и в предыдущем упражнении.

*Исходное положение*, руки за головой, пальцы «в ключе». Локти назад

*Исполнение*. 1. Наклон туловища вперед, руки за головой, пальцы «в ключе», локти максимально сходятся.

2. Вернуться в исходное положение.

Пальцы не должны быть напряжены. Темп медленный. Счет на 2. Повторить 3-4 раза. При наклоне — выдох, при выпрямлении — вдох.

**7-е упражнение**

Укрепление межреберных мышц.

*Исходное положение*, ноги на ширине плеч. Руки вперед перед грудью.

*Исполнение*. 1. Поворот корпуса направо, правая рука идет в сторону, левая перед грудью.

2. Вернуться в исходное положение.

3. Поворот корпуса налево, левая рука идет в сторону, правая перед грудью.

4. Вернуться в исходное положение.

Темп средний. Счет на 4. Повторить 4-5 раз в каждую сторону. В исходном положении — вдох, при повороте — выдох.

Предложенные упражнения, безусловно, не могут непосредственно воспитать навыки фонационного дыхания. Но вряд ли стоит от них отказываться. По справедливому утверждению Л. Б. Дмитриева, беззвучные дыхательные упражнения «хорошее вспомогательное средство для укрепления дыхательных мышц. Оно особенно показано для лиц, у которых эта мускулатура плохо развита от природы или ослаблена в результате болезненных состояний»<sup>1</sup>.

Укрепив таким образом дыхательную мускулатуру, добившись лучшей управляемости мышц выдоха, можно переходить к тренировке дыхания со звуком. Здесь уже необходимы упомянутые нами условия косвенного воздействия на регуляцию дыхательного процесса: создание разнообразных действенных ситуаций, в которых организм сам будет формировать наиболее целесообразные ответы в процессе выполнения поставленных перед студентом задач. «Природа, — учил Станиславский, — лучший творец, художник и техник. Она одна владеет в совершенстве как внутренним, так и внешним творческим аппаратом переживания и воплощения».

Принцип органического единства физических и психических процессов, ставший узловым в учении Станиславского, находит свое подтверждение и в работе дыхания. Даже непосредственное

<sup>1</sup> Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М., 1968. С. 182.

<sup>2</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. Т. 3. С. 28.

наблюдение обнаруживает зависимость дыхания от психических факторов. Радость, гнев, отчаяние резко меняют дыхание как в количественном, так и в качественном отношении. При радостном известии дыхание учащается, неожиданная неприятность вызывает некоторую задержку дыхания, потом дыхание становится глубже и, наконец, переходит в равномерное по частоте и глубине. При испуге — задержка дыхания («дух захватило»), потом оно становится ускоренным, поверхностным, неравномерным, при сильном чувстве страха — наоборот, медленным и глубоким.

Так кора больших полушарий головного мозга приспосабливает дыхание к ритмичным воздействиям на человеческую психику внешней среды. Актеру необходимо дыхание, способное подчиняться сложному эмоциональному действенному импульсу, вот почему тренировка «чистого» дыхания на упражнениях, лишенных элементарных творческих компонентов, чревата опасностью выработки навыков, непригодных для сценической практики актера, вступающих в противоречие с ней.

Конкретная жизненная необходимость, целесообразность, является решающим фактором развития любого двигательного навыка, в том числе и дыхания. Она, как утверждает И. М. Сеченов в своей работе «Рефлексы головного мозга», стимулирует автоматизацию навыка, определяя оптимальный режим и характер работы мышц, осуществляющих то или иное движение.

Первоначальные комплексные упражнения на тренировку дыхания полезно делать с выдохом на одну из шелевых согласных: «с», «ш», «ф». Произношение этих согласных создает определенный импеданс (противодавление, возникающее в ротовой полости во время речи), что в известной степени приближает характер выдоха к фонационному, отражается на тоне голосовых связок. Вот несколько типовых упражнений:

1. «Выпустить воздух из большого мяча для водного поло». Развести руки, взяв воображаемый мяч (вдох), и, обняв его, медленно сжимать с обеих сторон, имитируя выдохом на звуке «с» свист выходящего воздуха. К концу движения можно усилить свист и последний воздух «выжать из мяча» резким толчком, прижав мяч к груди.

2. «Поздороваться с присутствующими глубоким русским поклоном». Правая рука у левого плеча, медленный поклон, рука опускается до земли на слове: «Здрасссссте!».

3. «Косарь». В руках коса, активные движения справа-налево (скручивания) со звуком, имитирующим свист косы: «сссе, сссе».

4. «Накачиваю шину» (сссе, сссе...) и т. д. и т. п.

Все эти упражнения должны выполняться конкретно и точно с учетом необходимых предлагаемых обстоятельств, способных создать нужный эмоциональный фон, с ясным осознанием цели действия и постоянным стремлением к этой цели. В противном случае внимание студентов приковывается к механизму дыхательного процесса, вызывает мышечный зажим и, как следствие, нарушение авторегулируемой функции речевого выдоха.

Игровой характер упражнений способствует выработке индивидуальных пристроек, наиболее удобных для органической творческой природы каждого студента.

В этих первоначальных упражнениях можно встретиться и с непредвиденными трудностями. Порой оказывается, что привычный двигательный рисунок знакомого рабочего акта, давно уже автоматизированный у большинства, для кого-то оказывается новым, непривычным. Внимание такого студента переключается с цели действия на процесс осуществления самого действия. Возникают затруднения, исчезает легкость и свобода, и, как следствие, появляется излишнее мышечное напряжение. В таких случаях необходимо заменить упражнение другим, построенным на привычном для студента рабочем навыке, или добиться автоматизации необходимой двигательной основы упражнения.

Постепенно усложняется звуковая сторона упражнения, подключается ряд гласных с сонорными согласными «м», «н», «л». Более сложной становится и двигательная координация. Появляются парные упражнения, подразумевающие элементы взаимодействия, внимания к партнеру.

Когда дыхательный навык становится достаточно устойчивым, можно предложить движения анатомически невыгодные для дыхания, требующие сложной приспособляемости организма, преодоления сопротивлений. Так возникают упражнения со скалкой, вначале со счетом, потом со специально подобранным, ритмически совпадающим текстом шутивного стихотворения (главным образом, из стихов для детей. <...>).

Практическое использование упражнений, сочетающих речь с движением, в течение нескольких лет показало, что они являются эффективным средством воспитания дыхания и голоса. Тем не менее объединенная работа двигательной и речедвигательной систем является сложным актом, особенности которого еще фактически не изучены.

Известное в физиологии положение о том, что характер движения определяет характер дыхания, ни в коей мере не является достаточным, когда мы используем движение для воспитания

фонационного дыхания, деятельность которого протекает в тесной координационной связи со сложнейшей нервно-мышечной деятельностью гортани и артикуляционного аппарата в речевом акте. В какой степени то или иное движение влияет на характер дыхания, каким образом это влияние сказывается на качестве звука каковы границы применения этого способа тренировки — вот далеко не полный перечень вопросов, которые надо решить, для того чтобы разработать наиболее эффективную систему упражнений.

Кафедрой сценической речи ЛГИТМиКа совместно с экспериментально-фониатрической лабораторией Института по болезням уха, горла, носа и речи были проведены исследования с применением объективных методов оценки дыхания и звука.

В качестве материала исследования были использованы 4 упражнения. Первое из них заключалось в том, что испытуемым предлагалось произнести в состоянии покоя, стоя, звукосочетания «мэм, мам, мом, мум, мым, мим». Эти звукосочетания обычно используются на уроках по технике речи как тренировочный материал для воспитания голоса. В данном случае испытуемые использовали эти сочетания для тренировки силы звука.

В трех последующих упражнениях эти же сочетания произносились с той же установкой, но одновременно с выполнением различных движений. Для этого была использована имитация широко известных и не требующих потому специальной предварительной тренировки спортивных движений: 1. Имитация ходьбы на лыжах, при которой работа рук положительно сказывается на активизации брюшного дыхания. 2. Имитация спуска лыжника с пологой горки. Происходящие при этом наклоны туловища и двигательная активность мышц брюшного пресса автоматически активизируют фонационный выдох. 3. Имитация гребли на байдарке, при которой происходит скручивание туловища вокруг вертикальной оси, с аналогичным предыдущему движению принципом работы мышц брюшного пресса.

Перед выполнением каждого из трех последних упражнений ставилась элементарная действенная задача, определяющая условия и целевую направленность движения<sup>1</sup>, что в свою очередь влияло на частоту и силу каждого двигательного цикла, а следовательно, и на режим дыхания.

Дыхание испытуемых в процессе выполнения упражнений регистрировалось методом пневмографии. Пневмография (от гре-

ческого — дыхание, записывать) — запись (регистрация) дыхательных движений. Пневмография широко применяется в экспериментальных и клинко-физиологических исследованиях как способ, позволяющий получать ценные сведения о характере дыхательных движений, регуляции внешнего дыхания, его изменениях при различного рода деятельности, а также о превалировании грудного или брюшного типа дыхания и о некоторых других особенностях дыхательных движений.

Параллельно с записью дыхательных движений записывался уровень силы звука.

Всего было обследовано четыре группы испытуемых:

1) группа лиц, не обучавшихся технике речи;

2) группа студентов 1-го курса актерского отделения ЛГИТМиКа. Запись этой группы проводилась дважды с перерывом в 2 месяца, на протяжении которых студенты систематически выполняли указанные упражнения, что позволило проследить характер влияния этих упражнений на дыхание и голос студентов в динамике;

3) группа студентов 3-го курса актерского отделения ЛГИТМиКа, обучение которых проводилось без применения упражнений, сочетающих речь и движение;

4) группа студентов 4-го курса актерского отделения ЛГИТМиКа, обучение которых с первого курса проводилось с применением этих упражнений.

Результаты исследований показали следующее:

1. Дыхание испытуемых 1, 2 и 3-й групп заметно активизировалось при выполнении двигательных упражнений. Мышцы брюшного пресса принимали интенсивное участие в акте выдоха. Уровень силы звука при этом повышался, что особенно заметно при вторичной записи студентов 1-го курса.

2. При явной активизации дыхания в процессе выполнения двигательных упражнений, характер дыхания в каждом из них несколько отличался. Наиболее активным и резким он был в упражнении «Спуск лыжника с горки» и более плавным в упражнении «Гребля на байдарке». Сила звука при этом достигала наибольшего уровня в первом случае и снижалась во втором, превышая, однако, уровень силы звука при выполнении упражнения в статике.

3. У испытуемых 4-й группы существенного влияния движению на характер дыхания не наблюдалось. Дыхательные движения отличались координированностью и экономичностью при выполнении всех четырех упражнений. Сила звука отличалась высоким уровнем, который незначительно повышался при выполнении двигательных упражнений.

<sup>1</sup> Например: лыжнику — отработать широкий, накатный шаг или байдарочнику — обогнать соперника на финише и т. д.



Это обстоятельство дает основание предполагать, что упражнения, сочетающие речь и движения, эффективно действуют на начальных этапах тренировки, а впоследствии, когда навык оказывается прочно усвоенным, практически перестают оказывать влияние на дыхательную и голосовую функции.

Все это приводит нас к выводу, что используемый нами принцип работы над фонационным дыханием является достаточно результативным.

Мы далеки от мысли абсолютизировать этот принцип, считая его единственно возможным, универсальным. Сценическое дыхание — очень сложный процесс, и работа над этим важнейшим компонентом сценической речи требует постоянного совершенствования, дальнейших творческих поисков.

**Б. А. Матанов**

## **ИГРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ТЕХНИКИ СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ<sup>1</sup>**

поисках более эффективных форм работы по технике речи, которые отвечали бы современным научным требованиям и специфике актерского обучения, в педагогической практике кафедры сценической речи ЛГИТМиК в последние годы все большее внимание уделяется игровому способу как одному из средств комплексной опосредованной тренировки голоса и речи на начальном этапе учебного процесса.

В чем состоит своеобразие игры как средства воспитания техники сценической речи? Это не детская, не сценическая и не спортивная игра, а перенесение отдельных компонентов каждой из этих игр в условия голосового и речевого тренинга будущего актера, при котором каждое техническое упражнение оправдывается элементарным действенным заданием. Таким образом, игра на занятиях по технике сценической речи с самого начала обучения погружает учащегося в ту сферу деятельности, которая в дальнейшем становится профессией. При игре воспитание любого голосового и речевого навыка связано с теми первоначальными элементами чувства правды и веры в условиях действия, которые воспитываются на предмете «Актерское мастерство». Не может один и тот же человек на одном предмете уверовать в то, что каждое внешнее проявление «жизни человеческого духа» должно быть оправдано внутренней необходимостью, а на другом — разрушать эту уверенность механической тренировкой, при которой звук и даже слово не являются выражением конкретного действия. Игровой способ воспитания навыков техники сценической речи был рожден естественным стремлением ряда педагогов преодолеть это противоречие. Конечно, установка на звук, дикцию, речь всегда присутствует в игровом тренинге, но она основывается на подключении органической природы ученика

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: Сценическая педагогика: Сб. трудов / Отв. ред. С. В. Гиппиус. Л., 1973. С. 159-179.

к овладению данным голосовым (речевым) навыком. Стало быть, игра на занятиях по технике сценической речи имеет сложную двойственную природу, так как, с одной стороны, будущий актер действует волевым образом в предложенных элементарных обстоятельствах, а с другой — он не исключает из сферы внимания главной цели: тренировки голосовых и речевых навыков. Эта двойственность является одним из самых существенных признаков игры как средства тренировки техники сценической речи.

«Игра» — это рабочий термин, который, на наш взгляд, точнее других выражает суть родившегося в живом педагогическом процессе своеобразного приема воспитания голосовых и речевых навыков будущего актера. Необходимость конкретизировать емкое понятие «игра» требует формулировки, в возможно самых четких чертах, рабочего определения — что будем понимать под этим термином, обозначающим способ воспитания голосовых и речевых навыков актера.

В нашем понимании игра является формой учебного актерского упражнения, подчиненного специфическим требованиям обучения технике сценической речи на основе органической связи словесного действия с физическим и отношения к слову как к «сигналу сигналов», как к носителю конкретной информации.

Иногда к принципам опосредованной и комплексной методики воспитания техники сценической речи, и в частности к игровому способу, предъявляются критические замечания, которые можно обобщить следующим образом:

1. Некоторые частные методы современной общей педагогики нельзя механически переносить в совершенно специфическую область техники сценической речи.

2. Дублирование задач предмета «Мастерство актера». Здесь критические рассуждения примерно таковы: методические системы, базирующиеся на опосредованном принципе, рассматривают речь как специфический момент интегрального психофизического поведения актера и стремятся овладеть ею в естественной связи с остальными актерскими элементами. Но умение связывать все компоненты художественной выразительности, говорят критики, — это объект актерского мастерства. Именно здесь надо искать основной недостаток методов этого типа. Они в большой степени подменяют свои насущные задачи задачами актерского мастерства, пренебрегают специфическим овладением речевым процессом.

3. Отсутствие аналитического момента по отношению к технике речевого процесса. Существует мнение, что комплексный

подход имеет право на существование после продолжительного строго разграниченного освоения отдельных элементов речевого акта, что он может быть только последним синтезирующим этапом в работе над техникой речи. На начальной стадии обучения применение комплексных форм тренировки оказывает отрицательное воздействие.

4. Одной только игрой нельзя исчерпать весь многогранный процесс воспитания техники сценической речи.

Эти критические замечания имеют в основном методический характер. Они показывают, что на сегодняшнем этапе вопрос о методике игрового тренинга в значительной степени дискусионен.

В вышеперечисленных четырех пунктах содержатся некоторые существенные моменты, имеющие, хотя и в разной степени, прямое отношение к игровому способу тренировки. Поэтому на них следует остановиться.

В существующей литературе нет единых и исчерпывающих ответов на все эти вопросы. Вот почему по ходу их дальнейшего рассмотрения местами в качестве примера будут приводиться некоторые данные анкеты, заполненной участниками конференции «Воспитание навыков техники сценической речи», которая состоялась в январе 1971 г. в Ленинграде, а также среди членов методической лаборатории по культуре сценической речи при ВТО в Москве. Можно считать, что результаты опроса дают более полные представления о существующих взглядах на интересующие нас вопросы среди значительной части педагогов по речи<sup>1</sup>.

Остановимся кратко на первом критическом замечании — о механическом переносе некоторых частных педагогических методов в своеобразную область техники сценической речи, — так как иногда оно высказывается при первом поверхностном знакомстве с игровым способом. Ответом на это замечание могут послужить результаты проведенных на кафедре сценической речи ЛГИТМиК подробных исследований сущности игрового принципа тренировки. Они показали, что игровой прием тренировки целым рядом своих компонентов органически связывается со специфическими задачами овладения техникой сценической речи. Этот вывод получил подтверждение и в обобщенном мнении педагогов по речи на упомянутой конференции. <...>

<sup>1</sup> Опрос, использованный в области сценической речи только как подсобное средство исследования, охватил 64 преподавателя предмета. См. об этом. Куницын А. Н., Матанов Б. А. Анкета по вопросам сценической речи // Сценическая педагогика: Сб. трудов. Л., 1973. С. 190-202.

Но если нельзя согласиться, что сам игровой принцип, по существу, является механически привнесенным в процесс воспитания актерской речи, то реальная опасность его формального упрощенного приложения в педагогической практике существует.

Во-первых, бывают случаи, когда слишком примитивно соединяются чисто технические упражнения с игровой оболочкой. Это происходит тогда, когда действенная природа опосредованной комплексной тренировки голоса и речи не понята в принципе. Наверное, когда ставится вопрос о более результативном методе работы, не надо понимать только механическую связь между новой формой занятий и существовавшим взглядом на голосовой аппарат, как на «механизм, нуждающийся в управлении», а следует учитывать тот сложный органический процесс, который касается сущности актерского обучения по речи на основе современных научных выводов о природной саморегуляции голосовой функции и в связи с действенным характером сценической речи. Об этом всегда надо помнить в практической работе, потому что инерция старых приемов на занятиях по технике речи очень сильна и часто мешает творческому переосмыслению и перестраиванию педагогического процесса.

Во-вторых, иногда игровой момент может взять верх над насущными задачами сценической речи и превратить тренировку в игру ради самой игры. Такая вероятность существует тогда, когда механически привносятся игровые элементы (из области детских или спортивных игр, например), не учитывая те обязательные специфические голосовые или речевые цели, которым должно подчиняться любое игровое упражнение.

В-третьих, опасна тенденция универсального применения стереотипных упражнений без необходимой перестройки их для каждого курса, для каждой группы, для каждого студента, подобно с конкретным этапом педагогического процесса. Такой механический перенос шаблонных упражнений может резко снизить эффективность игрового способа.

<...> Любая попытка ограничиться одной, стандартной для всех случаев, системой универсальных игровых упражнений заранее обречена на неуспех. Возможно только определить русло, главное направление практического применения игрового способа, а в каждом отдельном случае педагог должен пристраиваться, соображаться с конкретными условиями. В этом состоит творческое своеобразие игрового принципа тренировки, перед которым, на наш взгляд, открыты широкие перспективы для дальнейшего развития и усовершенствования в практике и теории предмета.

Теперь рассмотрим второе критическое замечание, утверждающее, что игра в большой степени подменяет насущные задачи техники сценической речи задачами актерского мастерства и таким образом пренебрегает специфическим овладением речевым процессом.

В какой мере оно является основательным?

На наш взгляд, отправные позиции этой критики — ошибочны. Они тяготеют к ограниченному пониманию цели воспитания актерских голосовых и речевых навыков, считая, что насущные задачи техники сценической речи кончаются на создании необходимых стереотипов голосообразования и голосоведения, а умение пользоваться ими для осуществления различных исполнительских намерений отводится исключительно предмету «Мастерство актера». Но такая концепция не находит подтверждения в современных научных данных и в художественных требованиях актерской практики.

Одно из основных положений, на котором должно строиться целостное обучение драматического актера сегодня, было сформулировано К. С. Станиславским. Подводя итоги своей богатой и разносторонней педагогической деятельности, он пишет: «Мы выше всего ценим в искусстве работу творческой, органической природы и ее подсознания... Вот почему во всех упражнениях по выработке психотехники мы постоянно думаем о вовлечении нашей природы и ее подсознания в творческую работу»<sup>1</sup>. <...>

Как уже было сказано, существуют два основных пути для воспитания голоса актера: мышечные движения, осуществляющие голосовой акт, могут быть выработаны как абстрактно верные, формально правильные координации, но они могут совершенствоваться и в тесной связи с элементарными действительными задачами. Во втором случае говорим об опосредованном подходе в воспитании техники речи, к которому относится и игра. Именно к принципу опосредованной методики, по существу, направлено рассматриваемое критическое замечание.

Обобщая весьма большое количество новейших экспериментальных исследований, теоретических взглядов и практических наблюдений, Л. В. Дмитриев делает следующий вывод: «Думать, что можно сначала поставить голос, т. е. выработать необходимый комплекс двигательных рефлексов и тонких дифференцировок движений в отрыве от исполнительских задач, а потом уже заниматься исполнительством, является ошибкой с физиологической

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М., 1955. Т. 3. С. 419.

точки зрения... Всякий, даже самый простой, навык должен уязвляться с элементарной исполнительской задачей»<sup>1</sup>.

Имея в виду эти основательные требования, можно прийти к заключению, что насущные задачи техники сценической речи нельзя понимать так ограниченно, относя их к области чисто внешних голосовых и речевых рефлексов. Современному актеру не нужны формальные механические, дыхательные, дикционные и голосовые навыки, совершенно не согласующиеся с многообразием и специфичностью сценической практики. Любой голосовой и речевой, хоть и самый элементарный, навык драматического артиста следует воспитывать как внешнее выражение ясной мысли, четких видений, точного словесного взаимодействия. Поэтому неправильно считать, что надо сначала сугубо отдельно работать исключительно над чисто внешней техникой речи, а уже потом — над техникой словесного взаимодействия. Эти две стороны актерского слова нерасторжимо, органически связаны друг с другом. Следовательно, насущной целью техники сценической речи является специфическое развитие голосового и речевого аппарата, направленное на воплощение художественных задач.

Однако надо сказать, что концепция опосредованного подхода, доведенная до догматического абсолюта, содержит в себе тенденцию отрицания техники голосообразования и речеведения. Нельзя считать, что голосовые и речевые качества можно «незаметно» косвенно усовершенствовать только в работе над художественным текстом. Такая абсолютизация тоже чужда нашему пониманию сути опосредованной методики. <...> Сценическая речь, как одна сторона общего целостного формирования актера, имеет свои своеобразные законы и технические приемы, без соблюдения которых невозможно совершенствование актерского творчества даже при наилучших природных голосовых способностях и дарованиях. Недооценка значения специальной тренировки техники речи ведет к недооценке уровня современных профессиональных требований к актерскому мастерству.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в педагогическом подходе к технике сценической речи возможны две негативных крайности: 1) полная оторванность воспитания голосовых и речевых навыков от требований актерской практики и 2) отрицание по существу специфического овладения техникой сценической речи.

<sup>1</sup> Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М., 1968. С. 240.

В связи с этим необходимо подчеркнуть ответственную роль педагога, его умение в каждом отдельном случае не игнорировать и не абсолютизировать техническую сторону актерского слова, а квалифицированно совершенствовать необходимые профессиональные голосовые и речевые качества будущего артиста.

Как этот комплекс методологических требований реализуется при игре?

Необходимо отметить еще раз: использование игрового тренинга совсем не означает, что искусство актерской речи можно свести к чистой случайности. Игра ни в коем случае не пренебрегает необходимостью специфического овладения техникой речевого процесса. Она направлена на создание и закрепление профессиональных голосовых и речевых навыков на основе понимания техники речи только как элемента в системе целостного актерского воспитания. Таким образом, неправильно считать, что игра, как вид опосредованной тренировки техники сценической речи, имеет претензии дублировать специфические задачи предмета «Мастерство актера». Конечно, если преднамеренно не ставится знак равенства между понятием «дублирование» и сущностью взаимосвязанного обучения, без которого сегодня невозможно полноценное воспитание актера. Педагогическая наука дает многочисленные доказательства бесспорности пользы взаимосвязанного обучения, о котором еще К. Д. Ушинский писал: «Переход от одного предмета к другому должно делать так, чтобы между переменяемыми предметами была какая-нибудь связь, чтобы все они, будучи проникнуты одной связующей мыслью, составляли одно целое»<sup>1</sup>. Это общее педагогическое требование относится в самой большой степени к современному актерскому обучению, которое должно строиться на основе действенной природы театрального искусства.

Обратимся к конкретному примеру<sup>2</sup>, чтобы более рельефно показать, как при игре сочетаются насущные задачи техники речи с действительными элементами.

На первом курсе при работе над щелевыми согласными звуками практиковалось игровое упражнение «Пилка». Вдвоем, стоя друг против друга, мы должны распилить воображаемое полено

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 т. М.; Л., 1949. Т. 3. С. 202.

<sup>2</sup> В настоящей работе элементарные практические примеры приводятся только для выяснения отдельных аспектов игрового принципа. Необходимо еще раз подчеркнуть, что регламентация универсальных упражнений при игровом тренинге немыслима.

воображаемой пилой. При этом сопровождаем наши рабочие движения соответствующими звуками С и Ш: пила идет в одну сторону — С, в обратную — Ш. Пила двигается туго — тверже и активнее произносим согласные звуки. Пила идет свободно — и артикуляция становится легче. Быстро или медленно работаем — это тоже оказывает влияние на звучание. А если пила длинная, наши движения будут более размашистыми, со скручиванием туловища по вертикальной оси. Таким образом, любое изменение «рабочего» режима сказывается на произношении. Студент имеет возможность тренировать артикуляцию данных щелевых согласных в самых разнообразных действенных вариантах, проникнуть в «душу букв». Потом можно заменить С и Ш другими фрикативными согласными, например З и Ж.

Здесь вполне основательно можно спросить: а внимание студента? Куда оно должно быть направлено — к выполнению действенной задачи (в данном случае «распилить дерево») или к произношению тренируемых согласных?

Наблюдения над педагогическим процессом показывают, что в этой области существуют очень сложные взаимоотношения, которые находят свое обоснование в соответствующих научных исследованиях.

По поводу сложной проблемы соотношения сознания и движения (можно считать, что выдвинутый вопрос является частным случаем) современные научные истолкования вполне согласуются с представлениями И. М. Сеченова. Известно, что он, признавая необходимость участия сознания в движениях, в то же время многократно подчеркивал, что в ряде случаев активное вмешательство воли и сознания в налаженное движение может оказаться вредным. Этот теоретический вывод находит конкретное приложение в практике воспитания трудовых, спортивных и других навыков.

Сущность опосредованного подхода при игре заключается в том, что на начальном этапе тренировки внимание учащегося направлено преимущественно к выполнению элементарного физического действия и отвлечено в некоторой степени от процесса произношения.

Но это положение не надо понимать в абсолютном смысле. Игровой тренинг должен учитывать и то существенное обстоятельство, что речевая деятельность актера связана не только с концентрацией внимания, но также и с умением распределять его. <...> Об этом важном условии художественной полноценности голосовой стороны актерского творчества пишет и Ф. Шаляпин:

пин: «Я пою и слушаю и наблюдаю. На сцене два Шаляпина. Один играет, другой контролирует...»<sup>1</sup>.

При игровом тренинге актерские голосовые и речевые навыки вырабатываются с учетом профессионального требования к распределению внимания на основе сложного сочетания выполнения элементарной действенной задачи с последующим анализом технической стороны тренируемого навыка.

Как показывают исследования физиологов, существенной особенностью автоматизированных движений является то, что они могут осознаваться и после осуществления двигательного акта.

Это положение находит частичное применение при игре. На занятиях по речи после выполнения игрового упражнения обычно делается разбор сообразно с индивидуальными качествами каждого студента. Перед педагогом стоит ответственная задача привлечь в необходимой степени сознание учащихся к осмыслению технологии голосоведения, побудить их сопоставлять, сравнивать оттенки звучаний и ощущений, развивать ассоциативные связи, понимать, что является причиной, а что следствием.

В этом процессе принципиальное значение имеет развитие контролирующих систем обратных связей. Это — слуховые, мышечные, вибрационные (резонаторные) и другие ощущения, при помощи которых осуществляется обратная связь между акустическим результатом и соответствующими отделами мозга. От того, насколько тонко развиты эти анализаторы, зависит правильная оценка работы голосового аппарата и возможность управлять фонационным актом с большой точностью. Поэтому совершенствование индивидуальных ощущений, контролирующих голосовую функцию, должно быть обязательным моментом в педагогическом процессе обучения по технике речи.

Опосредованный подход при игре должен быть направлен к созданию таких разнообразных действенных ситуаций, в которых естественно формируются наиболее целесообразные ответные реакции в процессе выполнения поставленной перед студентом задачи. Эффективность игры связана с умением педагога варьировать, перестраивать каждое упражнение с учетом опосредованного воздействия на определенные голосовые или речевые особенности.

В качестве примера обратимся к описанному игровому упражнению «Пилка». На курсе, где оно практиковалось, у студента

<sup>1</sup> Шаляпин Ф. И. Статьи, высказывания, воспоминания: В 2 т. М., 1958. Т. 1. С. 303.

Р. А. язык, важнейший артикуляционный орган, был относительно трудноподвижным. Поэтому было целесообразно несколько трансформировать элементарное действенное задание так, чтобы оно косвенно способствовало тренировке подвижности языка: в данном случае задание «пилить» резко и быстро активизировало работу артикуляционного аппарата.

А у М. В. координация между дыханием и звуком была сравнительно непрочной. В этом случае упражнение надо было выполнять в более активном физическом режиме, стимулирующем фонаторно-дыхательную функцию. Вот почему ставилось такое действенное задание, которое заставляло студента произносить энергично щелевые согласные звуки, делая одновременно широкие размашистые движения со скручиванием туловища по вертикальной оси. Таким образом, опосредованно активизировалась деятельность дыхательной мускулатуры в процессе фонации.

Часто в ходе занятий студенты сами предлагают элементарные игровые ситуации или новые варианты уже знакомого игрового упражнения. Педагогу надо быть очень чутким и в каждом конкретном случае уметь воспринимать и применять положительные элементы этих предложений в зависимости от задач данного этапа работы. Педагогическая способность поддерживать инициативу у студентов приучает их самих отыскивать разнообразие и богатство игровых форм на основе собственных наблюдений и жизненного опыта. При игровом тренинге дело преподавателя не только предлагать придуманные им упражнения, но и подталкивать, направлять творческую активность учеников в нужном направлении. Такая атмосфера работы помогает каждому студенту на действенной основе постепенно познавать свою голосовую и речевую природу и дисциплинировать ее.

Таким образом, опосредованный подход при игре отвечает не только творческим требованиям сценической речи, но и физиологическим научным данным, которые свидетельствуют о том, что у разных людей при выполнении одного и того же речевого акта «механизм голосообразования может осуществляться чрезвычайно неоднородными мышечными движениями, которые могут иметь даже явно противоположное значение, причем это разнообразие относится как к органам дыхания, так и к гортани и надставной трубе, несмотря на то, что в анатомическом отношении у всех людей все голосовые органы принципиально построены одинаково»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Работное Л. Д. Основы физиологии и патологии голоса певцов. М., 1932. С. 120.

Этюдный характер игровых упражнений способствует выработке субъективных, наиболее удобных для органической природы каждого студента, пристроек, побуждает искать свои собственные средства выражения. Этим игровой способ дает будущему актеру оптимальную возможность вырабатывать нужные ему голосовые и речевые навыки.

В связи с рассмотрением сущности опосредованного подхода воспитания техники сценической речи при игре следует коснуться также вопроса об этюдном характере игровых упражнений.

Хотя иногда понятие этюд отождествляется с упражнением и у них на самом деле существует ряд общих компонентов, все же намечаются некоторые значительные различия, которые дают право сосуществования этим двум понятиям в теории и практике театральной педагогики<sup>1</sup>.

Упражнение в основном предназначено для решения более или менее чисто технических задач. Тренировочные упражнения направлены преимущественно на овладение отдельным элементом актерской техники. В них нет ясно выраженной сверхзадачи. По мнению Г. В. Кристи, ее заменяет на первых порах доведенная до сознания учащихся творческая цель: овладеть в совершенстве техникой своей будущей профессии.

Этюд же является сравнительно более поздним этапом педагогического процесса. В нем предполагается одновременное участие всех элементов сценического действия. Содержание этюда черпается обычно из жизненных наблюдений студентов. В основе этюда часто лежит художественный замысел и хотя бы простейшая сверхзадача. Этюд обладает некоторыми признаками искусства, которые в упражнениях либо совсем отсутствуют, либо возникают как исключение. В этом отношении этюд можно считать связующим звеном между актерской техникой и сценическим методом.

На практике между двумя формами нет четкой границы, и очень часто в процессе работы упражнение, проходя несколько этапов, перерастает в этюд.

Хотя эта характеристика этюда и упражнения намечена в основном с позиций воспитания мастерства актера, можно считать, что она сохраняет в своеобразном виде свои основные положения и в области преподавания техники сценической речи.

По своим основным признакам и воспитательным целям игра является упражнением. Она направлена к овладению только одним

<sup>1</sup> Эта проблема затрагивается подробнее в кн.: Кристи Г. В. Воспитание актера школы Станиславского. М., 1968. С. 115-126.

элементом актерского мастерства - техникой сценической речи. При игре заданная студенту действенная ситуация совершенно проста, элементарная задача не осложняется сверхзадачей. Методом игры не надо злоупотреблять и уходить в сторону от его прямого, исключительно тренировочного, назначения.

Однако по ряду своих компонентов игра существенно отличается от формальных чисто технических дыхательных, голосовых и дикционных упражнений. Если можно так выразиться, игра вносит актерский элемент в упражнения по речи. Здесь овладение самым элементарным голосовым или речевым навыком увязывается с простейшим действенным жизненным заданием на основе органической связи словесного действия с физическим и на основе понимания каждого отдельного звука актерской речи как «орудия художественной выразительности». Игра является всегда своеобразным экспериментом в рамках намеченного педагогом задания, и это способствует выработке индивидуальных пристрастий и оттенков тренируемого навыка.

Таким образом, игра в некоторой степени отходит от существовавшего понимания упражнения по речевой технике, и в области преподавания сценической речи ее следует рассматривать как своеобразную двойственную форму воспитания актерских голосовых и речевых навыков. С одной стороны, игра исполняет функции чисто технических упражнений по речи, а с другой — своим действенным разнообразием отвечает специфическим творческим требованиям актерской практики.

Подводя итоги рассмотрения сущности опосредованной методики при игре, необходимо сделать некоторые выводы.

1. Каждое игровое упражнение должно иметь конкретную педагогическую голосовую (речевую) цель, помимо соответствующей элементарной действенной задачи. Только в этом случае игра может быть эффективным средством воспитания техники сценической речи.

2. Опосредованный подход имеет право на существование только тогда, когда втягивается в работу органическая природа будущего актера. Поэтому игровые упражнения должны выполняться конкретно, точно, органично, так, чтобы и при самых элементарных действенных ситуациях была подлинная правда. Не надо «играть» в игру. Любая фальшь, приблизительность, формальное выполнение искажают суть игрового способа.

3. При игре опосредованное воспитание актерских голосовых и речевых навыков должно быть планомерным и индивидуализированным для каждого студента.

Перейдем к рассмотрению третьего критического замечания о том, что игра своим комплексным подходом на начальном этапе обучения игнорирует аналитический момент в овладении отдельными элементами фонационного акта, что комплексное воздействие может быть только конечным, завершающим этапом в работе над техникой речи.

В связи с этим необходимо подробнее разобраться в том, что подразумевается под термином «комплексный подход» в области воспитания актерских голосовых и речевых навыков и каким образом он находит практическое приложение при игре.

Долгие годы усвоение «единственно правильного» типа дыхания, постановка голоса и совершенствование дикции являлись тремя самостоятельными изолированными этапами работы по технике речи, и только в конце педагогического процесса они соединились. При этом очень часто какому-либо отдельному элементу фонационного акта придавалось преимущественное значение. Программы и учебные пособия по сценической речи утверждали самые разнообразные варианты последовательности освоения основных компонентов речевой техники.

Но механичность таких произвольных разделений единого акта фонации стала постепенно ощущаться рядом преподавателей сценической речи. Наука о голосе еще в 1930-е гг. (исследования Л. Д. Работнова (1932), Ф. Ф. Заседателя (1925, 1937), И. И. Левидова (1939)<sup>1</sup> и др.) доказала необходимость объединения трех компонентов фонации в процессе воспитания голоса и речи, так как дыхание, гортань и артикуляционные органы функционируют в тесном единстве, как взаимосвязанная, четко координируемая система. Хотя отдельные части голосового аппарата в некоторой степени способны к самостоятельной и изолированной деятельности, при осуществлении фонационного акта они автоматически взаимосвязаны друг с другом. Автоматизм, который вырабатывается у каждого человека между фонационным дыханием, работой гортани и артикуляционных органов, налаживается с детства. Эти сложные взаимоотношения исключают всякую возможность придавать какому-нибудь отдельному компоненту голосообразования преимущественное значение.

Нейрохронаксическая теория голосообразования, выдвинутая Раулем Юссоном в 1950-е гг., явилась еще одним существенным

<sup>1</sup> Речь идет об исследованиях: *Работное Л. Д.* Основы физиологии и патологии голоса певцов. М., 1932; *Заседатель Ф. Ф.* Научные основы постановки голоса. М., 1925, 1937; *Левидов И. И.* Певческий голос в здоровом и больном состоянии. М., 1939. (Прим. Ред. •сост.)

доказательством факта, что фонация — сложноорганизованный целостный акт под руководством центральной нервной системы<sup>1</sup>.

Таким образом, стало ясно, что техника сценической речи должна воспитываться не по частям, в отдельности, одна за другой — дикция, дыхание, голос, — а с учетом их единой комплексной деятельности. Целью педагогического процесса является качественное достраивание существующих голосовых и речевых навыков, координацию которых надо довести до естественного совершенства применительно к специфическим требованиям речи на сцене. При нормальных голосовых и речевых данных умение педагога заключается в том, чтобы улучшить эту созданную уже координацию, а не разрушить ее.

В ряде руководств последних лет по технике сценической речи, пособиях К. В. Куракиной (1959), Н. П. Вербовой, О. М. Головиной, В. В. Урновой (1964), З. В. Савковой (1968)<sup>2</sup> и др. разрабатываются вопросы практического приложения комплексного подхода к тренировочной работе. Подчеркивается, что изолированное рассмотрение работы отдельных частей голосового аппарата в значительной степени условно. Упражнение отдельного органа без связи с другими является малоэффективным. Поэтому с самого начала педагогической работы над фонационным дыханием надо учитывать необходимость сохранения его контакта с нормальным режимом деятельности гортани, то есть, воспитывая дыхание, по существу уже приступают к работе над голосом, так как дыхание и звук связаны органически. Так же звучание голоса нельзя вырабатывать сузбо отдельно, независимо от ясности произношения гласных и согласных. Дикция рассматривается не как самостоятельная категория сценического произношения, а как звучание голоса, которое находит выражение через четкую работу артикуляционного аппарата. Главная цель тренировочного процесса — выработка, совершенствование существующей координации между отдельными речевыми органами.

Хотя педагогическая работа по технике речи ведется с постоянной заботой об общей согласованной деятельности всех частей голосового аппарата, тем не менее не снимается необходимость рассмотрения функций его отдельных элементов. В процессе овладения речевой техникой, в зависимости от того, что

<sup>1</sup> См.: Юссон Р. Певческий голос / Русский перевод Е. Рудакова. М., 1974. (Прим. Ред.-сост.)

<sup>2</sup> Имеются в виду следующие издания: Куракина К. В. Основы техники речи в трудах К. С. Станиславского. М., 1959; Вербовая Н. П., Головина О. М., Урнова В. В. Искусство речи. Изд. 2-е. М., 1977; Савкова З. В. Как сделать голос сценическим. М., 1968. (Прим. Ред.-сост.)

тренируется в данный момент, один из элементов голосообразования может быть доминирующим. Рациональная организация тренировки строится на сочетании отработки отдельных составных элементов с совокупной деятельностью фонационного аппарата. В каждом отдельном случае это сочетание может потребовать иного конкретного педагогического разрешения в зависимости от индивидуальных особенностей студента.

Именно так понимается вопрос о комплексном подходе в области воспитания актерских голосовых и речевых навыков способом игры.

При игре результативность комплексного подхода зависит в большей степени от его сочетания с общепедагогическим принципом обучения от простого к сложному, когда каждый последующий этап освоения речевой техники оказывается сложнее предыдущего и строится на его основе. В зависимости от специфических требований техники сценической речи при игровом тренинге такое развитие осуществляется по двум основным, тесно связанным друг с другом, направлениям: а) по степени усложнения воспитываемых голосовых и речевых навыков и б) по степени относительной усложненности действенной основы игровых упражнений <...>.

Приведем несколько примеров того, каким образом комплексный подход находит практическое приложение при игре.

В целостной деятельности фонационного аппарата современная наука о голосе различает условно две последовательные функции: функцию образования звука голоса, выполняемую сочетанием дыхания — гортань, и функцию трансформации этого звука, осуществляемую артикуляционными органами. На занятиях по технике речи обычно сохраняется эта последовательность при рассмотрении функций отдельных компонентов единой координированной работы фонационного аппарата. В течение учебного процесса для понимания и овладения целостным и взаимосвязанным актом фонации при игровых упражнениях доминирующей становится то дыхательная, то голосовая, то артикуляционная функция.

Так, например, в следующем игровом упражнении превалирует дыхательный компонент. На групповых занятиях оно выполнялось по очереди. Каждый должен стоя поздороваться с присутствующими глубоким русским поклоном. Правая рука у левого плеча, медленный поклон, рука опускается до земли на слове «Здрасссссте!». Преобладание фрикативного согласного звука С способствует организации ровного продолжительного выдоха.



Или, например, будем играть в «волейбол». Мы перебрасываем «мяч» через воображаемую сетку таким образом: первый двумя руками подбрасывает мяч и вместе с тем говорит, скажем, **МИ**, следующий встречает в воздухе мяч и точным ударом посылает его третьему со слогом **МЭ**, он со своей стороны перебрасывает мяч в чужое поле — **МА**, четвертый — **МО**, пятый — **МУ**, шестой — **МЫ**... и так далее по очереди все гласные. Мяч летит вверх и вперед, а вместе с ним и голос. Удары по мячу четкие — ясно и звонко звучат голоса.

Цель этого упражнения — воздействовать на организацию звука, вовлекая в этот процесс не только механизм голосообразования, но и всю психофизическую природу учащегося.

Известно, что звуки речи взаимовлияют друг на друга. Каждый отдельный звук или звукосочетание определенным образом воздействуют на механизм голосообразования. Через определенные звукосочетания в индивидуальном порядке можно улучшать качество звучания, найти оптимальные условия для деятельности голосового аппарата. Научно объяснено, что энергичное произношение звонких согласных активизирует работу голосовых связок<sup>1</sup>. В данном случае сонорный согласный звук **М** как бы помогает образованию гласных. Педагогу по речи необходимо знать специфические свойства отдельных звуков, чтобы целенаправленно использовать их для выработки нужных качеств голоса.

Одной из главных задач тренировочного процесса является воспитание дикционной четкости. Естественная ясность произношения — обязательное качество профессиональной актерской речи. Разборчивость речи связана прежде всего с четким произношением согласных звуков, которое обеспечивается активной и координированной работой артикуляционных органов. В педагогической практике существует целый ряд разнообразных игровых упражнений, которые, на основе комплексной деятельности фонационного аппарата, направлены преимущественно к совершенствованию произношения согласных.

Вот одно из них. Будем забивать тонкие «гвоздики» воображаемым молотком. Точный удар: **СТИ!** Второй четкий удар: **СТЭ!** Попал? Третий удар — отчетливо: **СТА!** Четвертый: **СТО!** и т. д. Вряд ли стоит упоминать, что выбор и сочетание согласных зависят от индивидуальных особенностей и связаны с конкретной педагогической задачей.

Приведенные элементарные примеры дают известное представление о том, каким образом при игре комплексный подход

<sup>1</sup> См.: *Дмитриев Л. Б.* Основы вокальной методики.

сочетается с овладением отдельными компонентами фонационного акта: дыхание — голосоведение — дикция. Надо сказать, что на самом деле арсенал игровых упражнений должен быть предельно разнообразным, чтобы в общем комплексе каждый из этих трех компонентов тренировался нюансированно и последовательно на основе естественных функций речевого аппарата.

Второе направление, по которому идет развитие педагогического процесса при игровом тренинге, осуществляется по степени относительной усложненности действенной основы игровых упражнений в динамическом, ритмическом и координационном отношении. Слово «относительная» хочется подчеркнуть, так как усложнение по этой линии ограничено специфическими требованиями тренировки актерских голосовых и речевых навыков, и оно оправдано только тогда, когда существенным образом помогает совершенствованию речевого акта.

К примеру, приведем только несколько упражнений, которые в самом общем виде показывают, как можно постепенно усложнять действенную основу игры при тренировке дыхательной функции.

Вспомним приведенное выше упражнение: глубокий русский поклон на слове «Здрасссссте!». Оно направлено к организации ровного продолжительного выдоха. Здесь действенная основа предельно элементарна.

Дальше, в зависимости от очередных задач тренировочного процесса, двигательный рисунок несколько усложняется. Теперь попробуем поздороваться, скажем, французским поклоном начала 18 столетия. (Только при условии, что он правильно усвоен и стал привычным, то есть движение не мешает речи!) Левая нога делает шаг назад, туловище наклоняется вперед, широкие соответствующие движения рук и вместе с тем энергичное: «Здрасссте!». Цель упражнения — тренировка активного выдоха. Потом поздороваемся последовательно таким образом со всеми присутствующими. При разнообразных элементарных действенных заданиях можно варьировать также темп и интенсивность исполнения упражнения.

А теперь «покатаемся» на воображаемых коньках — медленно, спокойно, ради удовольствия. Двигаемся свободно, размашисто, без лишнего напряжения. Нам надо отрегулировать свое дыхание: четыре шага — глубокий вдох, а на следующие четыре шага — ровный выдох на одном из фрикативных согласных звуков. Таким образом тренируется дыхательная функция при более интенсивной физической нагрузке.

Когда дыхательный навык становится достаточно устойчивым, можно предложить такие игровые упражнения, которые требуют хорошей двигательной координации, приспособляемости всего организма к их выполнению, работы фонационного аппарата в невыгодном режиме. Использование подобных упражнений на занятиях по технике речи оправдано еще и тем, что на сцене актеру нередко приходится говорить в условиях повышенной двигательной нагрузки.

Педагогическая практика показывает, что в этом отношении интересным экспериментом являются игровые упражнения со скакалкой. После того, когда прыжки хорошо оттренированы и автоматизированы, включается и речь. Вначале идет только счет: раз, два, три, четыре и т. д. в такт прыжкам. Потом, когда это отработано, прыжки сочетаются со специально подобранным, ритмически совпадающим стихотворным текстом.

Например:

Я и прямо, я и боком,  
Раз, два, три,  
С поворотом и с прискоком,  
Раз, два, три,  
И с разбега и на месте,  
И двумя ногами вместе.  
Доскакал я до угла —  
Жалко, комната мала.  
Ты бы, Зина, так смогла?  
— Я б не так еще смогла! —

отвечает Зина и в свою очередь начинает показывать, что все это она делает лучше.

Затем, с другим подходящим строго ритмическим текстом можно попробовать прыгать и говорить одновременно, а потом остановиться и дальше только рассказать о том, что произошло, например, какому-нибудь «иностранцу», который недостаточно владеет русским языком: все надо произносить ясно, четко и правильно. При этом упражнении по ходу исполнения происходит переключение ритма дыхания на другой режим работы и возникает сложная координация между дыхательной функцией и речевым актом в связи с меняющимися обстоятельствами.

Таким образом, при постепенном усложнении действенной основы игровых упражнений в динамическом, ритмическом и координационном отношении можно тренировать дыхательную функ-

цию в самых разнообразных режимах комплексной работы фонационного аппарата.

На практике при игровом тренинге эти два направления развития педагогического процесса — по степени усложнения воспитываемых голосовых и речевых навыков и по степени относительной усложненности действенной основы упражнений — тесно переплетены друг с другом, и на их общей основе происходит сложное и постепенное овладение техникой речи в соответствии со спецификой слова в творчестве актера.

Л. Б. Дмитриев, обобщая современные требования к методике преподавания техники голосообразования, пишет: «Метод тренировки всей деятельности в целом является во всех случаях основным. [...] Думать же, что, отработав, доведя до автоматизма отдельно все части, можно потом облегчить образование целого, — ошибочно. Наиболее благоприятным в методике изучения нового характера работы голосового аппарата, нового навыка является чередование повторения движения целиком с отдельной обработкой некоторых хорошо вычлняющихся элементов»<sup>1</sup>.

Этим высказыванием хочется еще раз подчеркнуть, что комплексный подход ни в коем случае не отрицает присутствия аналитического момента при воспитании техники речи. Однако это не означает, что анализ и синтез надо рассматривать механически, как формальное разъединение целостного речевого акта и соединение отдельных частей только впоследствии, в конце педагогического процесса. Специфика речевой деятельности требует сложных взаимоотношений анализа и синтеза, освоения каждого компонента в связи и взаимозависимости с остальными. Этот взгляд находит подтверждение в многочисленных научных выводах психофизиологии о том, что процессы анализа и синтеза в этой области тесно связаны между собой и что отдельные детали конкретного двигательного (в том числе и речедвигательного) навыка могут быть предметом анализа и на самой высокой стадии автоматизации.

Подводя итоги рассмотрения сущности комплексного подхода при игре, необходимо сформулировать некоторые выводы.

1. Освоение техники сценической речи способом игры должно базироваться на естественной координированной деятельности всего речевого аппарата.

2. Эффективность комплексного подхода зависит в большой степени от рационального сочетания воспитания целостной

<sup>1</sup> Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. С. 252-253.

деятельности фонационного аппарата с отработкой отдельных его компонентов на основе индивидуальных особенностей каждого студента.

3. При игровом тренинге комплексное воспитание актерских голосовых и речевых навыков должно быть в каждом отдельном случае планомерным и последовательным.

4. Комплексный подход при игре совсем не снимает ответственности с педагога по речи. Наоборот, он требует более высокого уровня специальной квалификации и обязывает к творческому педагогическому воздействию в каждом конкретном случае.

Теперь рассмотрим и четвертое критическое замечание о месте игры в многогранном процессе воспитания актерских голосовых и речевых навыков.

Возможно ли игрой исчерпать весь процесс овладения техникой сценической речи?

На основании существующих косвенных теоретических указаний, некоторых экспериментальных данных и взглядов ряда опытных педагогов, имеющих возможность неоднократно наблюдать педагогический процесс, а также имея в виду разносторонние требования, которые актерская практика предъявляет к воспитанию техники сценической речи, — можно прийти к заключению, что игра не является универсальным средством педагогического воздействия на всех этапах обучения. Как эффективный способ тренировки она широко применима преимущественно в начальном периоде (ориентировочно — в первые два года обучения по сценической речи в театральном институте), пока студент не ощутит природу и своеобразие своего голоса и своей речи, пока элементарные актерские голосовые и речевые навыки не закрепятся в «рамках стереотипа». Потом, когда этот стереотип уже создан, на отдельные голосовые и речевые качества можно воздействовать и непосредственным путем. <...>

Взгляд, что игра должна быть начальным этапом педагогического воздействия на занятиях по технике речи, оправдывается и исследованиями ряда представителей науки о голосе. Так, например, в тридцатые годы И. И. Левидов приходит к выводу, что «именно в начальных стадиях постановки голоса, когда всякие навыки особенно легко воспринимаются, когда голосовой инструмент „настраивается“, особенно важны нормальные установки, которые постепенным и последовательным наращиванием новых навыков превращаются в привычные, зафиксированные

комплексы движений»<sup>1</sup>. Этот вывод затем находит подтверждение в исследованиях Д. Л. Аспелунда (1952), К. В. Злобина (1958), А. М. Егорова (1962), Л. Б. Дмитриева (1968)<sup>2</sup> и др.

<...> Хотя игра как специфическое средство воспитания техники сценической речи имеет ряд значительных преимуществ и во многом отвечает указаниям К. С. Станиславского на необходимость специального приспособления тренировочных упражнений к профессии актера, нельзя забывать, что в таком сложном деле, как воспитание актерской техники речи, «всякая односторонность обнаруживается практической ошибкой» (К. Д. Ушинский). В живом педагогическом процессе преподаватель по речи должен отыскивать и использовать самые разнообразные способы воздействия: и опосредованные приемы, и произвольные установки, и словесное объяснение, и показ, и подражание, и фонетические методы, и некоторые вокальные приемы. На наш взгляд, использование всех возможностей педагогического воздействия является закономерным и оправданным. Однако при условии, чтобы каждый прием был: а) соотнесен с индивидуальностью будущего актера, б) строго целенаправлен, в) в совершенстве освоен педагогом.

Эти требования в полной мере относятся и к игровому способу тренировки. Особенно хочется подчеркнуть последний пункт, так как успех игрового подхода в значительной степени зависит от его правильного понимания, от умения и находчивости педагога. Думать, что игровой прием тренировки — дело простое и легкое, ошибочно. Только при серьезном отношении к задачам и целям предмета «Сценическая речь» игра может привести к положительным результатам.

<sup>1</sup> Левидов И. И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. Л.; М., 1939. С. 177.

<sup>2</sup> Имеются в виду исследования: Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса. М., 1952; Злобин К. В. Физиология пения в профилактике заболевания голоса певцов. Л., 1958; Егоров А. М. Гигиена голоса и его физиологические основы. М., 1962; Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М., 1968. (Прим. Ред.-сост.)

**А. Н. Куницын**

## **ПЕРВАЯ ВСТРЕЧА СО СЛОВОМ<sup>1</sup>**

**Вспомните,** пожалуйста, когда вы начали говорить? Пригласите свою память проследовать с вами в раннее детство и отыскать там хотя бы еле заметные следы первой встречи со словом. Попробуйте выполнить это несложное задание для того, чтобы на собственном опыте убедиться, что вспомнить свое первое знакомство с родным словом — невозможно! Чтобы что-то вспомнить, нам нужно обратиться к этому близкому или дальнему прошлому своим мысленным взором. Именно мысленным! А мысль, как известно, всегда «одета словом». Еще великий Аристотель утверждал: «К области мыслей относится все то, что должно быть достигнуто словом»<sup>2</sup>.

Можно ли вспомнить о времени, которое не оставило в нашей памяти никаких словесных следов? Конечно, нет. Вспомнить можно лишь то, что уже связалось для нас со словом, когда мы, повторив в своем развитии очень сокращенный, условный вариант многовекового пути превращения человека в «животное общества человека», стали, наконец, благодаря слову «человеком разумным». С тех пор вся наша жизнь связалась со словом, и не стало ни единой минуты, способной освободить нас от слова — мысленного или звучащего.

Воистину мудра народная пословица: «Слово не мед, а ко всему льнет». Оно помогает нам войти в мир, познать окружающих и самого себя, накопить знания, выработать взгляды и убеждения, создать свой духовный мир, сформировать себя как личность и, наконец, воздействовать на окружающую действительность, совершенствуя и преобразуя ее.

Но слово не только средство связи между людьми, не только средство познания мира во всех его естественно-природных и социально-исторических связях, не только могучее орудие воздействия

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: Сценическая педагогика: Сб. трудов / Отв. ред. С. В. Гиппиус. Л., 1976. Вып. 2. С. 113-121.  
<sup>2</sup> *Аристотель*. Поэтика. М., 1957. С. 101.

на умы и сердца людей, — слово само по себе является материалом искусства. Художниками слова называем мы писателей и поэтов.

И еще существует театр, берущий произведение драматурга и создающий на этой основе новое произведение искусства.

В сценической жизни, созданной воображением и волей всех творцов спектакля, слово обретает свою ведущую роль. С него, со слова, зарождается творческий акт в театре, словом он и завершается.

Слово — принадлежность театра. Оно похоже на слово в жизни и отлично от него, как созданная с его помощью сценическая жизнь похожа на реальную и не похожа. Эти-то отличия и ставят актера перед необходимостью всему учиться заново: видеть, слышать, говорить.

Вспомним, с чего начинается и чем заканчивается у А. С. Пушкина превращение «духовной жаждою томимого» поэта в пророка, совершенное посланцем бога, «шестикрылым Серафимом»:

Перстами, легкими как сон  
Моих зениц коснулся он:  
Отверзлись вещие зеницы,  
Как у испуганной орлицы.  
Моих ушей коснулся он,  
И их наполнил шум и звон:  
И внял я неба содроганье,  
И горний ангелов полет,  
И гад морских подводный ход,  
И дольней лозы прозябанье.  
И он к устам моим приник,  
И вырвал грешный мой язык,  
И празднословный и лукавый,  
И жало мудрыя змеи  
В уста замершие мои  
Вложил десницею кровавой.  
И он мне грудь рассек мечом,  
И сердце трепетное вынул,  
И угль, пылающий огнем,  
Во грудь отверстую водвинул...

Даровав таким образом поэту иное зрение и слух, бог призывает его к действию:

Восстань, пророк, и виждь и внемли,  
Исполнись волею моей,  
И, обходя моря и земли,  
Глаголом жги сердца людей.

Пусть это стихотворение по своей проблематике далеко от руководства по технологии словесного творчества, а понятия зрения, слуха и языка — лишь символы гражданского прозрения поэта. Эти символы тем и замечательны, что они конкретизированы реальностью.

Сценическая жизнь — всегда воображаемая, вымышленная. Вымышлено все — от предлагаемых обстоятельств до самой природы актерского самочувствия. Может быть, абсолютна правда сценической жизни? Нет, и она не совпадает с жизнью, она только некоторым образом с ней соотносится. Именно поэтому актеру, подобно пушкинскому пророку, необходимо заново учиться видеть, слышать, говорить.

Если первая встреча со словом в жизни не может быть сохранена нашей памятью, то первая встреча со сценическим словом незабываема. Еще бы! Впервые в жизни ты обращаешься к человеку (партнеру, зрителю) не потому, что это тебе лично нужно, а потому, что это предложено правилами игры. Обращаешься со словами, не рожденными тобой, а чужими, заданными той же системой правил. А в это время на тебя смотрят люди, зрители, которые отлично знают, что все происходящее на сцене — неправда, выдумка. Впрочем, они хотят поверить в это: ведь они тоже приняли «правила игры».

Чаще всего будущие артисты испытывают радость сценической игры рано — в школьном, а то и дошкольном самодеятельном театре. Но вряд ли кто-нибудь задумывался в этом возрасте о существовании каких-то законов сценического творчества. Для детей это была обычная игра, отличающаяся от прочих игр только правилом: «играем в театр». Сознательное отношение к акту сценического творчества требует определенной эстетической подготовленности и приходит позднее. Вот тогда встреча со сценическим словом в высшей степени сложна и ответственна. «В жизни почти всегда говорят то, что нужно, что хочется сказать ради какой-то цели, задачи, необходимости... На сцене не то. Там мы говорим чужой текст, который дан нам автором. Часто этот текст не тот, который нам нужен и который хочется сказать», — пишет К. С. Станиславский<sup>1</sup>.

А легко ли произносить на сцене свой текст, те слова, какие хочется сказать? Поначалу и это совсем не простое дело. Жизнь — то ведь не реальная, а придуманная, и прежде чем открыть рот, надо поверить в эту жизнь, погрузиться в нее, заставить себя жить

по ее законам. Вот почему первые актерские упражнения и этюды, как правило, не включают в себя необходимости говорить.

Попробуйте выйти на сцену и сказать какое-либо «заданное» слово — «праздник», или «встреча», или «гроза», например. Так просто не скажешь! «Почему я должен сказать это слово? — спросите вы. — Зачем? Кому? Что ему до этого?» Любое слово — это ведь не пустой звук. Оно требует определенных обстоятельств, конкретного партнера, ясную цель.

Мало того, слово, как в жизни, так и на сцене, — венец действия, оно возникает в результате обобщения единичного, частного, оно появляется в итоге отбора существенного, важного. Такой отбор делается каждым говорящим по-своему. Но если условно разделить людей по типу нервной системы на художников и нехудожников, то принадлежность человека к тому или иному типу легче всего определить по способу именно этого отбора. Художник ведь и думает и говорит «особенно». Тем более, если он драматический актер, для которого звучащее слово является важнейшим средством.

За словом в сознании художника моментально вспыхивает конкретная картина мира, которая тут же вплетается в образную систему его мышления. Абстрактно-логический, понятийный характер мышления чужд художнику. Все это необходимо учитывать, готовя будущего актера к первой встрече со словом. На уроках актерского мастерства эта встреча произойдет не скоро, а на занятиях по сценической речи слово входит раньше в тренировочные задания по дыханию, голосу, дикции, в упражнения по исправлению речевых недостатков. Еще раньше для этих же целей потребовались звук и звуко сочетание, с помощью которых можно, например, зарегистрировать интенсивность, ровность и длительность выдоха (щелевые согласные С, Ш, Ф), настроить голоса на верное позиционное звучание (сонорные М, Н, Л), включить в тренировку гласные звуки (МАМ, МЭМ, МОМ, МУМ, МЫМ, МИМ) и т. п.

Эти тренировочные звуки и звуко сочетания пока ничего конкретного не выражают, но можно ли допустить, чтобы они производились вне всякой целесообразности? Нет!

Материалом драматического искусства является действующий актер, важнейшим средством актерской выразительности — слово. Вот почему к первым же упражнениям по речевому звуку актер должен относиться как к целесообразному действенному средству и как к орудию художественной выразительности.

Тренировочные цели при этом не только выпадают из внимания ученика, но, сливаясь с целями элементарных действий,

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М., 1955. Т. 3. С. 81-82.

достигаются быстрее, прочнее закрепляется необходимый технический навык.

Но вот, наконец, от звуков и звукосочетаний мы перешли к слову. «Скажите слово „мама"», - просите вы ученика. «Мама», - отвечает он, и мы слышим в его интонации: «Пожалуйста, если вам это нужно». - «А теперь попробуйте произнести это слово в каком-нибудь подвижном интонационном рисунке!» И тут ученик обязательно попытается повторить, скопировать вашу интонацию. А что он может сделать еще, если нет никакого другого задания? Можно ли считать такой вариант произнесения полноценной встречей со словом? Нет, ученик повторил звуковой комплекс, не задумываясь о том, что он обозначает. Такое задание под силу и попугаю. Но и оно для нас бесполезно: ученик воочию убедился в том, что слово можно произносить, совершенно не вникая в то, что может за этим словом стоять. Вот она — опасность механического пробалтывания слов, с которой нам предстоит еще не раз встретиться.

А теперь попросите учеников представить себе то, что у каждого из них стоит за этим словом - МАМА. Обратите внимание на лица: в них исчезает напряжение, появляется спокойная сосредоточенность. Легко легли руки, освободились от мышечных зажимов шея и плечи. Слово «мама» вызвало некую физическую перестройку, включило в работу воображение, а оно услужливо предоставило нашим ученикам целую серию картин и образов. Мысль оценила эти картины и вызвала спокойное расположение духа. Таким образом, через мысль и воображение слову удалось воздействовать на физическое состояние человека.

Развивая это задание, мы еще раз сможем убедиться в могучей, преобразующей силе слова. Предложите теперь ученикам назвать какие-то три черты, наиболее типичные, характерные для материнского образа. Взгляните теперь на лица, позы: все подобралось, стало собраннее. Что произошло? Новое задание сообщило новый ритм, иную энергию действия. Мысль, мобилизованная волей ученика и направленная на задание, быстро перебирает деталь за деталью представленной воображением картины, сравнивает их друг с другом, оценивает, отбирает. Через некоторое время физическая жизнь наших учеников изменится, задание будет выполнено, а результаты этой работы неминуемо скажутся на характере поведения ученика.

Педагогу очень важно уметь безошибочно регистрировать этот молчаливый поток мысленных действий. Это умение помогает контролировать линию внутренней жизни актера, отмечать

пропуски, фальшь. Вл. И. Немирович-Данченко часто включал в свою работу над спектаклем такие молчаливые репетиции: «Я часто предлагаю исполнителю сидеть и молча думать о роли со всем „нервом", а я в сторонке наблюдаю. Через пять-десять минут я говорю: „Да, это верно - и та и другая линия роли у вас нажиты. Но вот такой-то линии не вижу, не доходит до меня, и я не знаю, как вы скажете такую-то фразу из такого-то действия, - фразу, в которой ярко отражается именно эта, еще не схваченная вами психологическая линия"»<sup>1</sup>.

Теперь предложите ученикам назвать эти три заветные черты материнского облика. Вот когда слова станут нужными, рожденными по законам органической природы, станут формой, в которую отольется итог всей предшествующей деятельности ума, чувства и воли!

В приведенных нами заданиях слово, таким образом, выступило в двух своих основных ролях: 1) слова, воздействующего на человека извне, и 2) слова, рожденного самим человеком в результате интенсивной работы мысли и чувства.

Задание — назвать три типичных для образа матери черты — преследовало еще одну цель: проверить по результатам отбора этих черт и по способу формулирования их каждым учеником природу его образного, художественного, поэтического видения мира, с одной стороны, понимание, чувствование слова — с другой. Такой ответственный подход к слову необходимо воспитывать с первых же шагов актерского обучения. В противном случае сама возможность формального отношения к слову на каком бы то ни было этапе обучения сценической речи рано или поздно открестит лазейку ремеслу, наигрышу, штампу.

Понятно беспокойство по этому поводу Немировича-Данченко, высказанное им в одной из бесед с молодежью МХАТ: «Если переводить на теорию, то надо сказать, что в основу всего воспитания актера не положена у нас необходимость отливать в слово все то, что мы называем переживанием... Все получит окончательную форму лишь тогда, когда вольется в слово все безраздельно: и темпераментные переживания и пластика. Повторяю: «вольется в слово", которое ярко определит, оправдает все элементы актерских минут на сцене...

Если это с самого начала неверно понято, неглубоко психологически, неметко в определении характерности, или эпохи, или

<sup>1</sup> Немирович-Данченко Вл. И. Беседы с молодежью // Театральное наследие: 2 т. М., 1952. Т. 1. С. 213.

быта, или стиля автора, актерская мысль пойдет не по верному пути и приведет где-то на протяжении роли к художественной трещине, к разрыву с течением пьесы... Вот тут-то и ищите наши грехи»<sup>1</sup>.

Упражнения, подобные предложенным, естественно можно проделать и с другими словами: весна, закат, ручей, гроза и т. д. Можно каждому учащемуся предложить по слову. Можно одно и то же слово предложить трем-четырем студентам. Второй вариант задания полезнее, особенно вначале: сравнивая свои импровизированные рассказы, студенты сами постигают существо задания, вырабатывают единые критерии, дают собственные оценки. Позднее можно предложить студентам самим давать слова-названия своим рассказам.

Определив для себя это название, студент мобилизует и концентрирует вокруг него все связанные с ним представления, весь предшествующий этому моменту опыт, все свои знания о действительности, стоящей за этим словом. Обратите внимание студентов на ту естественную паузу, которая в рассказе их товарища отделила название от самого повествования. Это был необходимый, но, к сожалению, часто пропускаемый на сцене отрезок интенсивной работы мысли и воображения — молчание, заполненное напряженной внутренней речью. Эта интенсивная деятельность направлялась желанием отобрать самые точные, самые яркие, самые надежные слова для того, чтобы открыть ваши глаза на то особенное, удивительное, чего вы раньше не замечали.

Не спеша ведется такой рассказ. Слова-то ведь не выученные, свои. И мелодический рисунок каждой фразы возникает в точном соответствии с мыслью и желанием. На все это также следует потом обратить внимание студентов.

А когда кончится этот рассказ, попросите студента обобщить все сказанное одним словом, как бы названием: весна, закат, ручей. Обратите внимание, насколько теперь дороже и нужнее стало для него это слово. Если это произошло, вы добились главного: студент на собственном опыте убедился, какая огромная работа ума, чувства и воли предваряет каждое сказанное слово в жизни.

Предложенное задание преследует еще одну очень важную для предмета цель: оно помогает понять, почувствовать, на каких органических основах строится естественный человеческий рассказ, тот самый рассказ, который станет постоянной жизненной моделью в будущей работе над литературным произведением.

<sup>1</sup> Немирович-Данченко Вл. И. Беседы с молодежью // Театральное наследие. Т. 1. С. 212-213.

Изучение и исследование природы рассказывания и таких элементов актерской психотехники, как внимание, эмоциональная память, воображение, — вот смысл предложенных нами заданий, которые, по аналогии с актерскими этюдами, могут быть названы первоначальными этюдами по сценической речи.

Работа над такого рода этюдами начинается буквально с первых же уроков по сценической речи и ведется параллельно с технической тренировкой. Работая над произношением, тренируя дыхание, голос, дикцию, нельзя ни на минуту забывать о том, что театральная школа воспитывает художников и только успехи на этом главном направлении помогут оценить со временем технические успехи речевого обучения. Выпуск из стен театральной школы ремесленника, пусть даже и наделенного отличным голосом, безупречной дикцией и идеальным произношением, следует расценивать как просчет не только в области актерского, но и речевого воспитания.

Первоначальные этюды помогли студентам внимательно приглядеться к некоторым особенностям зарождения слова в жизни и, в частности, в живом человеческом рассказе. А что на сцене сообщает слову эту жизненную наполненность? Что ограждает слово от превращения его на сцене в пустышку, погремушку? Истина страстей и правдоподобие чувствований в предлагаемых обстоятельствах, — отвечает на этот вопрос Станиславский, талантливо преломивший в плоскости драматического искусства пушкинскую формулу творчества: «Истина страстей, правдоподобие чувствований в предполагаемых обстоятельствах — вот чего требует наш ум от драматического писателя»<sup>1</sup>.

Искусство актера вторично. То, что драматург предполагает, актеру уже предложено пьесой, а потом и его собственным воображением, а затем предложено режиссером, художником, осветителем — всеми творцами спектакля. Погрузившись в эту, подобную Жизни, атмосферу, поверив в нее и искренне зажив ею, актер способен вызвать в себе «истину страстей». А начинается все со знаменитого «если бы». «„Если бы“, — пишет Станиславский, — является для артистов рычагом, переводящим нас из действительности в мир, в котором только и может совершаться творчество»<sup>2</sup>.

Эти «если бы» уже предшествовали звукам и речевым звукосочетаниям в первых игровых упражнениях по технике речи: «если бы я был резиновой надувной игрушкой» или «если бы я был

<sup>1</sup> Пушкин А. С. О народной драме и драме «Марфа Посадница» // Пу: Поли. собр. соч.: В 17 т. М.; Л., 1949. Т. VII. С. 213.

<sup>2</sup> Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М., 1954. Т. 2. С. 57.

колоколом» и т. д. Но эти задания еще носили характер, условно говоря, первого опосредования: как если бы это был я сам в несложных, знакомых ситуациях детской или спортивной игры, действуя по принципу «я есмь».

Станиславский так характеризует этот принцип: «„Я есмь“ на нашем языке говорит о том, что я поставил себя в центр вымышленных условий, что я... существую в самой гуще воображаемой жизни, в мире воображаемых вещей и начинаю действовать от своего собственного имени, за свой страх и совесть»<sup>1</sup>.

Чтобы наши элементарные технические упражнения приносили максимальную пользу, необходимо с первых же шагов опираться на постоянный фундамент вымысла, превращающего воображаемую жизнь в сценическую реальность, ту самую реальность, которая порождает чувство правды и веры.

Всякого рода приблизительность, обозначение не могут подменять самое простейшее действие. Нельзя забывать, что малейшая неправда, еле заметная фальшь способна выбить ученика из состояния «я есмь», а это неминуемо скажется и на отработке технического навыка. Формальное выполнение любого игрового упражнения приводит к мышечному зажиму и, как следствие, к нарушению природных взаимосвязей, лежащих в основе нервно-мышечного управления речевой функцией. «Самое маленькое действие или чувство, — учит Станиславский, — самый маленький технический прием получают огромное значение, если только они доведены на сцене в момент творчества до самого предельного конца, где начинается жизненная человеческая правда, вера и „я есмь“. Когда это случается, тогда душевный и физический аппарат артиста работает на сцене нормально, по всем законам человеческой природы, совершенно так же, как в жизни, невзирая на ненормальные условия публичного творчества»<sup>2</sup>.

Состояние «я есмь» — постоянный спутник правды, ключ к органической природе артиста с ее подсознанием. До конца это становится ему ясным только тогда, когда он сталкивается с авторским текстом.

Теперь нужно актеру подняться на новую, вторую ступень опосредования, так как ему предложены не только обстоятельства действия, но и несвойственный ему в жизни характер речи, а значит — иной способ мышления, чувствований, иные способы выражения внутренней жизни. Но это уже новая проблема актерского воспитания.

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. Т. 2. С. 79.

<sup>2</sup> Там же. С. 357.

В. Н. Галендеев

## ОБ ИНТОНАЦИОННО-ЛОГИЧЕСКОМ ТРЕНИНГЕ<sup>1</sup>

На протяжении многих десятилетий основной методической базой при воспитании интонационно-логической выразительности оставались так называемые «правила логического чтения», такие, как правило о паузе между группой слов подлежащего и группой слов сказуемого, о паузе в сложных предложениях перед союзом «и», об отсутствии паузы до и после вводного слова, законы выделения противопоставляемых и сопоставляемых понятий, определений, выраженных родительным падежом существительных и слов, выражающих сравнения, и т. д.

В этих правилах и законах подчас зафиксированы весьма тонкие наблюдения над принципами организации фразы в живой разговорной речи, являющейся моделью сценической речи. Однако почти одновременно с введением этих «законов речи» в методический обиход театральной школы возникло и направление, весьма критически их оценивающее.

В самом деле, с одной стороны, «правил» логического чтения слишком много, они трудны для запоминания. С другой стороны, их явно недостаточно, чтобы предусмотреть все возможные в литературном языке случаи логико-интонационной организации текста. «Правила» эти относительны, допускают огромное количество «исключений», делятся на «слабые» и «сильные», предполагают, что на практике можно поступиться одними («более слабыми») в пользу других («более сильных») и т. д. За пределами данной «нормативной» методики остаются все динамические, метрические и тембровые явления, и это, по сути дела, обедняет, «урезает» подход к речи как к целостному смысловому и музыкальному явлению. Но наиболее уязвимый момент «нормативной методики» заключается в том, что закономерности живой речи, зафиксированные в ее правилах, объясняются и мотивируются

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: Сценическая педагогика: Сб. трудов / Отв. ред. С. В. Гиппиус. Л., 1976. Вып. 2. С. 130-141. Публикуется с большими сокращениями.



исключительно грамматическими явлениями. А в практике обучения сценическому слову важно в первую очередь выявить глубинные «дограмматические» связи и отношения текста, добраться до самых первичных авторских импульсов. Ведь в этом, кстати, заключается и одно из основных требований метода действенного анализа.

Поэтому в практике преподавателей сценической речи ЛГИТМиКа в последнее время наметилась тенденция к отказу от «нормативной методики». Мы задались вопросом: возможно ли создание специального логико-интонационного тренинга, направленного на развитие «фразового слуха», но не являющегося набором строго очерченных приемов «на все случаи жизни»? Методические поиски привели нас к аналогии с приемами «сольфеджио», предназначенными для развития мелодического и гармонического слуха у обучающихся музыке. В этой аналогии укрепляло нас и метафорическое высказывание Немировича-Данченко: «Всякая постановка для меня музыкальная; нет, это не так звучит; очень хорошо, но не отсюда; это не в си-миноре написано, а в ля-мажоре»<sup>1</sup>. Опирались мы и на методические идеи выдающегося музыковеда Б. В. Асафьева, блестящего знатока речевой интонации. «Сольфеджио не должно быть системой натаскивания слуха, — писал Асафьев, — оно должно стать методически проводимым учением — средством возбудить жизнедеятельность (актуальность, целеустремленность) слуха»<sup>2</sup>.

Эксперимент по внедрению такого рода тренинга мы провели в группе студентов-режиссеров драматического театра. С этой целью был организован теоретико-практический семинар по проблемам логико-интонационной организации текста. Он предусматривал не только практическую тренировку «фразового слуха», но и усвоение студентами необходимых теоретических и методических установок. Студенты должны были подготовить сообщения, анализирующие труды Станиславского, опубликованные в 3-м томе собрания его сочинений (главы «Голос и речь», «Темпоритм», «Логика и последовательность», «Из рукописи „Законы речи“»). В сообщения входили также примеры собственных наблюдений над речью в жизни, записи спектаклей драматических театров, анализ грамзаписей. Был предложен следующий план сообщений:

<sup>1</sup> Вл. И. Немирович-Данченко ведет репетицию. «Три сестры» А. П. Чехова в постановке МХАТ. 1940. М., 1965. С. 254.

<sup>2</sup> Асафьев Б. В. Речевая интонация. М.; Л., 1965. С. 20.

1. Что такое интонация?
2. Понятие речевого такта, или синтагмы. Деление на синтагмы. Роль этой работы в процессе «присвоения» авторского текста.
3. Запятая. Вопросительный знак. Тире. Двоеточие.
4. Точка. Многоточие. Точка с запятой.
5. Законы речи и «обязательные фонетические фигуры».
6. Пауза логическая и психологическая.
7. Логическое ударение как способ выражения «оценки».
8. Слабые, средние и сильные логические ударения. Координация ударений. Логическая перспектива текста.
9. Процесс «присвоения» авторского текста.
10. Природа подтекста. Кинолента видений. Ее роль в процессе общения.
11. Видения и физические действия. Их функциональная взаимосвязь.

В этом плане мы попытались расположить материал таким образом, чтобы простое и частное предшествовало сложному и общему, и чтобы при освоении первых тем, посвященных «тренингу-сольфеджио», студенты могли бы быть предельно инициативными. На проработку первых пяти тем потребовался целый семестр. Естественно, сообщение студента служило лишь отправной точкой для включения всей группы в соответствующий раздел тренинга. Каждый раздел-тема выстраивался с учетом театрально-педагогического опыта Станиславского и Немировича-Данченко, а также достижений крупнейших советских ученых-лингвистов, занимавшихся проблемами фонетики и фонологии: Щербы, Пешковского, Виноградова, Гвоздева, Зиндера, Фигуровского и др. В частности, мы широко пользовались примерами из книги А. Н. Гвоздева «О фонологических средствах русского языка».

Остановимся на самых общих принципах тренировки, конкретизируя их примерами нескольких первых тем.

Необходимым условием логико-интонационного тренинга мы полагаем создание конкретной речевой ситуации на основе точно отобранных предлагаемых обстоятельств. Впервые эта идея вводится в сознание студентов как будущих методистов при усвоении тезиса: конкретный смысл высказывания вытекает не только из содержания сообщения, но и из ситуации общения, т. е. предлагаемых обстоятельств общения.

Методический прием при этом очень прост. Каждый должен нафантазировать несложную ситуацию, которая вполне могла бы возникнуть во время урока, и построить в связи с этим маленький этюд, где прозвучало бы всего лишь одно слово или выражение: «отлично», или «одну минуту», или «поехали» и т. д. В некоторых

случаях возможен минимальный контекст, а впоследствии расширение контекста даже желательно. Студенты наглядно убеждаются, что изменение предлагаемых обстоятельств, а в связи с этим и контекста, вызывает к жизни различные интонационные конструкции. Анализ их вариантов позволяет сделать вывод о специфике тех или иных интонационных средств языка. Неоценимую помощь может здесь оказать магнитофон.

Итогом слухового анализа на первом этапе становится вывод: под интонацией понимается изменение высоты тона (мелодика), силы и длительности звуков, а также их тембральной окраски.

Постепенно приходит понимание индивидуального характера интонации. Интонация понятна, следовательно, мы связываем с ней определенный смысл. И если интонационное построение даже парадоксально по отношению к «чистому содержанию» высказывания, то это является сигналом о возникновении нового неожиданного смысла. Интонация играет созидательную роль в смысловом итоге высказывания. При этом она регулируется ситуацией общения, видениями, намерениями говорящего.

Целью работы по развитию интонационного, в частности, «фразового слуха» является не приобретение того или иного набора интонационных «клише», но 1) осознание глубокой внутренней зависимости интонации от многих внетекстовых условий; 2) усовершенствование деятельности всего слухоречевого аппарата студента, расширение его модуляционных возможностей.

Все эти выводы важны не сами по себе, а как теоретико-методическая база тренинга. К примеру, если мы выяснили наличие в языке «объективных» интонационных конструкций (ср. «обязательные фонетические фигуры» у Станиславского), то можем попробовать классифицировать их. Так вводится понятие вопросительной, повествовательной (утвердительной) восклицательной мелодик.

Цель работы на этом этапе — уяснить мышечно-слуховой механизм образования той или иной мелодики. Вопрос этот совсем не так прост. Нередко приходится сталкиваться с явным неумением определить, хотя бы в самых общих чертах, характер движения тона или, что случается еще чаще, с неумением подчинить голос тому или иному логико-интонационному заданию. Здесь, как правило, студенту помогают упражнения на контрастность мелодики.

Под контрастностью понимается величина различия между наиболее высоким и наиболее низким тоном в данной фразе. Так, выражение смысла в высказывании «газеты пришли», помещенном в различные речевые ситуации, будет определяться в первую оче-

редь контрастностью мелодики. Будет ли это более или менее заинтересованная информация, вопрос, предупреждение, настоятельная просьба, сугубо эмоциональная оценка факта (например, пришли газеты с долгожданной лотерейной таблицей или — при более сложном вымысле — пришли газеты на далекое зимовье! и т. д.), — каждое сообщение непременно характеризуется различной контрастностью.

Внутри группы «повелительных мелодик» различную контрастность имеют мелодики просьбы, приглашения, «настояния» и т. д. Выясняется это при помощи все того же методического приема: одно высказывание (к примеру, «взгляните на него») помещается в различные речевые ситуации, обусловленные разными предлагаемыми обстоятельствами. Попутно осознается индивидуальный характер контрастности: самая большая и самая малая контрастности в одинаковой степени могут быть показателем напряженности внутренней жизни у разных людей.

По мере усложнения примеров (распространенная фраза, стихотворная строфа и т. д.) упражнения на контрастность приобретают все более универсальный характер: одновременно (подспудно) тренируются такие голосовые характеристики, как гибкость и высотный диапазон.

Вторая важнейшая характеристика интонации — динамическая расчлененность. Ее тренировка создает особый фрагмент тренинга, где вводится понятие ритмико-тональной группы<sup>1</sup>. Под этим определением понимается отрезок речи, характеризующийся единым движением тона и единым доминирующим акцентом. Простейшим упражнением на динамическую расчлененность может быть четкое очерчивание границ односложных или двусложных слов при беспаузном членении фразы. В качестве образца может быть предложена фраза Л. В. Щербы «Тут брат взял нож», или строка из оды Державина «Росс, ополчась, на галла шел», или четверостишие, приведенное С. Шервинским как пример искусственной, «чисто спондеической» конструкции:

Зевс! лей, лей дождь!  
 Даст плод наш труд.  
 Будь, плод, спел, цел.  
 Будь, стол, сыт, полн<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Мы берем эти понятия в том смысле, в каком они даются в работе Б. С. Кандицкого «Текст как интонационная структура» (диссертация на соиск. учен. степ, канд. филологических наук). М., 1969. С. 13.

<sup>2</sup> Шервинский С. Художественное чтение. М., 1935. С. 112.

Во всех этих примерах возможно двойное решение дикционно-интонационной задачи: либо произносить указанные фразы, расчленяя их паузами, что может быть вызвано лишь специальными (психологическими) причинами, либо употреблять беспаузное членение с четкой обрисовкой контуров каждого слова, представляющего в данном случае отдельную ритмико-тональную группу. Здесь возникает «разное тяготение безударных слогов по отношению к ударным, в связи с этим их разная сила, разный слогораздел и вызываемые этим особенности в произношении звуков»<sup>1</sup>. Таким образом, упражнения на динамическую расчлененность речи оказываются комплексным средством тренировки: они развивают «фразовый слух» и одновременно воспитывают и укрепляют важнейшие дикционные навыки.

Немирович-Данченко в период работы над спектаклем «Три сестры» (1940), где нашли наиболее полное воплощение принципы музыкального, «симфонического» звучания текста, говорил: «Я придираюсь к интонациям: повышение перед запятой, понижение на точке. И тут же думаю: чего я придираюсь? Что это, режиссер „Кулыгин“ вдруг во мне обнаружился? Нет, это потому, что пьеса такая. Текст музыкальный»<sup>2</sup>.

Немирович-Данченко, разумеется, не имел в виду употребления каких-то раз и навсегда зафиксированных звуковых моделей знаков препинания. Напротив, он добивался от исполнителей четкой дифференциации различных мелодических ходов, вызванной смысловыми и стилистическими причинами. Репетируя сцену «Коридор театра» («Анна Каренина»), он указывал А. К. Тарасовой — Анне: «„Если бы ты мучился, как я!..“ — вот тут *литературное многоточие* (а не сентиментальное) и его нужно донести»<sup>3</sup>.

Важно добиться не столько знания основных моделей знаков препинания, сколько умения их модифицировать в зависимости от требований контекста. Так, запятая может фиксировать логико-интонационные отношения однородности (перечисление) и неоднородности (подчинение, уточнение, противопоставление, сопоставление и т. д.). В первом случае непременно возникнет мелодический параллелизм, в остальных — это явление исказит смысл высказывания. Между тем неумение различать и выявлять в звучании отношения однородности и неоднородности — одна из распространеннейших ошибок студентов. К примеру, фраза из рассказа А. Платонова «Третий сын» — «Старик по голосу узнал

<sup>1</sup> Гвоздев А. Н. О фонологических средствах русского языка. М.; Л., 1949. С. 105.

<sup>2</sup> Вл. И. Немирович-Данченко ведет репетицию... С. 373.

<sup>3</sup> Немирович-Данченко Вл. И. Театральное наследие: В 2 т. М., 1952. Т. 1. С. 302.

третьего сына, ученого-физика, отца девочки» — интонационно оформляется таким образом, как будто речь идет о трех людях. Этому способствует и мелодико-ритмическая инерция перечисления, заданная в предшествующем тексте.

В подобном случае на помощь приходит тренинг — «сольфеджио». Фразу сходной конструкции мы погружаем в различные речевые ситуации, где она, в зависимости от нафантазированных студентом предлагаемых обстоятельств и видения, может прозвучать сначала с перечислительным, а затем и уточняющим оттенком<sup>1</sup>.

К тому же классу наиболее распространенных ошибок принадлежит подмена противопоставительных и сопоставительных интонационных конструкций перечислительными. Особые трудности вызывают случаи, когда целый авторский текст задается как система фраз, находящихся в отношениях острой смысловой оппозиции, однако внешние синтаксические сигналы противопоставленности (тире, противительные союзы «а», «но», «до» и т. д.) отсутствуют. Такое явление относительно редко встречается в прозе Чехова или Бунина, но очень часто у Толстого:

«Он был стар, они были молоды; он был худ, они были сыты; он был скучен, они были веселы. Стало быть, он был совсем чужой, посторонний, совсем другое существо, и нельзя было жалеть его» («Холстомер», гл. IV). Другой пример: «Началась панихида — свечи, стоны, всхлипывания. Петр Иванович стоял нахмурившись, глядя на ноги перед собой. Он не взглянул ни разу на мертвеца и до конца не поддался расслабляющим влияниям и одним из первых вышел» («Смерть Ивана Ильича», гл. I). В первом примере возникает иллюзия перечислительного характера текста, во втором — описательного.

Рассудочное понимание внутренних противоречий, заложенных в контексте, далеко не всегда приводит к желаемому результату. Известный «закон речи» о выделении противопоставляемых понятий логическими ударениями также не предусматривает четкого различия противопоставительной и перечислительно-описательных мелодик. Необходимо выработать технические навыки: слуховую отточенность, голосовую мелодическую гибкость с тем, чтобы добиться безошибочной дифференциации параллельных и непараллельных мелодических ходов, как того требует контекст. Все это — задачи первых разделов логико-интонационного

<sup>1</sup> Ср. пример А. Гвоздева (из книги «О фонологических средствах русского языка»): «Директор завода, инженер-француз - вот кто там был». Фраза может прозвучать тройко - «Там был один человек, двое и трое».

тренинга. Методические приемы, которыми мы при этом пользуемся, уже описаны выше. С их помощью студенты убеждаются в том, что запятая — знак многообразный, и нельзя ограничиваться усвоением ее функций, связанных с делением текста паузами.

Не менее «многолика» и точка. Правда, в отличие от запятой, она во всех случаях является указателем паузы. Но полнота падения тона на точке в условиях целого текста весьма различна. Она зависит от напряженности действенно-смысловых отношений в том или ином эпизоде, воплощаемой интонационными средствами. Пауза, вызываемая точкой, может быть средством и раздела и связи предложений в тексте. Понятно, что для тренировки вариантов мелодического оформления точки требуются значительно распространенные тексты с «далекой» логической перспективой. Мы находим чрезвычайно удобным материалом для этого раздела тренинга «монологи-речи», где наиболее явственны цели, намерения говорящего и где обильные и разнообразные аргументы служат доказательству единой сквозной мысли. К таким текстам относятся речи-монологи Антония и Брута на Форуме («Юлий Цезарь» Шекспира), Мортимера (Б. Брехт, обработка трагедии К. Марло «Жизнь Эдуарда II Английского»), Медеи («Медея» Еврипида, II акт), IV часть поэмы Маяковского «Война и мир» и др. Могут быть использованы и публицистические тексты.

Мы отметили наиболее общие принципы организации логико-интонационного тренинга — отказ от «нормативной» методики, принцип создания соответствующих речевых ситуаций, сравнительный анализ интонационных вариантов — и попытались конкретизировать их на материале некоторых первых разделов — тем, наименее разработанных в современной театральной педагогике. Форма такого рода тренинга — теоретико-практический семинар — рассчитана на обучение студентов-режиссеров. Но возможна также разработка соответствующей методики и для обучения актеров. Думается, что различие конкретных методических приемов будет сводиться лишь к форме тренинга.

В режиссерском классе семинар по проблемам работы с авторским текстом рассчитан на три учебных года. Описанный в этой статье раздел работы является первой, подготовительной ступенью. Вопросы воплощения авторского стиля здесь только затрагиваются. Так, проработка темы «Речевой такт, или синтагма» предполагает раздел «Стилевые функции синтагмы». Основные же проблемы авторского стиля и связанные с ним проблемы «образа автора» сосредоточены во втором, завершающем разделе.

Вторая ступень тренинга представляет собой попытку реализовать мечту Немировича-Данченко, писавшего: «Я уже говорил не раз, что необходимо у нас завести классы аналитического изучения авторского стиля по большим классическим произведениям... Изучение автора, или, точнее, подхода к раскрытию его лица поможет верно находить стиль спектакля»<sup>1</sup>.

Работа во втором разделе семинара должна опираться на знания и умения, полученные раньше. Например, тема «Ритм повествовательной прозы и драматургия Чехова и Горького. Их сравнительный анализ» потребует отточенного «фразового слуха», понимания основных закономерностей письменной фиксации устной речи.

Естественно, тренинг в этой части нельзя смешивать с чисто филологическими изысканиями. Речь идет о воспитании чуткости к авторскому слову, где ритм фразы и целого текста своеобразно организует ритм действия, ритм содержания. Внимание студентов должно быть обращено на то, что в крупной фразе или речевом эпизоде с их сложной системой распределения акцентов моделируется и присущая данному автору система построения драматургического эпизода.

В процессе обучения будущего режиссера должно быть воспитано чувство ответственности за слово автора, за мысль автора, за то, как они будут реализованы в отрывке, акте, спектакле, — одно из важнейших режиссерских качеств в его работе с актером.

Важнейшим моментом должна стать разработка соответствующих форм интонационно-логического тренинга для актерского класса. Уровень подготовки молодых актеров по этому разделу «речевого воспитания» никак нельзя признать удовлетворительным. Видимо, сказываются недостатки методики преподавания «законов речи», во многом статичной, робкой и отвлеченной от живых закономерностей устного слова.

<sup>1</sup> Немирович-Данченко Вл. И. Театральное наследие... Т. 1. С. 224.

## ВОСПИТАНИЕ НЕКОТОРЫХ НАВЫКОВ ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Определение поэтического и самого понятия «поэтическая речь» вызывает значительные трудности.

Изучение поэтической речи, отграничение «поэтического языка» от других функционально-языковых разновидностей ведется давно и в каждую историческую эпоху решается в соответствии с эстетическими идеалами своего времени. Время вносит существенную поправку в понимание самой категории поэтического и природы поэтической речи. С. Владимиров в работе «Действие в драме» справедливо пишет: «Современная литературная практика достаточно безразлична к принятому родовому делению, как будто бы давно стерла всякие границы между *эпосом, лирикой, драмой*. Но она выдвигает другое триединство, строго соблюдает суверенитет *прозы, поэзии, драмы*. Тут уже линии размежевания очевидны. То, что принято мыслить как способ изложения (стих, проза, диалогическая форма), на самом деле несет значительную долю содержательной нагрузки»<sup>2</sup>. Драма в стихах требует от исполнителя не просто ритмически организованной речи, но подчинения всех элементов речевой выразительности циклическим процессам. В свою очередь, драма, написанная прозой, ориентирует исполнителя на естественную форму человеческой речи.

Различны требования, предъявляемые стихотворной и прозаической драмой к речи, звучащей в сценическом действии. Поэтому различны и методы воспитания навыков поэтической речи в процессе обучения актерскому мастерству.

Современная методика обучения стихотворной речи в предмете «Сценическая речь» вполне удовлетворительно справляется с задачами освоения стихотворных форм. В основе этой методики лежат нормы и законы, установленные стиховедением. Подчинение речи метрической и звуковой организации стиха в сцени-

ческом действии приносит плодотворные результаты. Но несмотря на несомненные достижения и достоинства существующей методики обучения, природа поэтического слова остается еще загадкой. Несомненно, стихотворная речь служит материалом для раскрытия своеобразия поэтической речи. «И все же поэтическую речь нельзя смешивать и отождествлять со стихотворной речью»<sup>1</sup>. Поэтические качества присущи и другим типам речи в той же степени, в какой они присущи стихотворной речи.

Искусство театра целиком зависит от драматической литературы. Слово, рожденное однажды по законам литературного творчества, должно в театре родиться заново, уже по законам сценического творчества. Иной вид творчества — иная структура. При переводе из одной структуры в другую слово не всегда сохраняет свои поэтические свойства, так как «общей системы поэтической речи, имеющей свои структурно-языковые качества и реализующей их в разных видах своей актуализации (тем более в универсальном, внеисторическом плане), не существует. Любое языковое явление при специальных функционально-творческих условиях может стать поэтическим»<sup>2</sup>.

Каковы же эти условия, при которых слово сохраняет свои поэтические свойства? И какова наиболее плодотворная методика воспитания творческих навыков поэтической речи?

Согласно учению К. С. Станиславского, слово воздействует непосредственно на ум, вызывая представления, суждения; сквозное действие — на волю; темпоритм — на чувство. Известно, что слово способно воздействовать на произвольные реакции, но неспособно вызывать непроизвольные. Таким образом, механизм словесного воздействия в условиях сцены практически соответствует механизму словесного воздействия в жизненных условиях.

Именно это положение дает нам возможность признать то определение поэтического образа, которое предлагает П. В. Симонов: «Поэтический образ — это такое сочетание слов, которое вызывает у читателя конкретные чувственные представления о предмете (явлении) действительности, оживляет в сознании читателя соответствующие зрительные, слуховые, осязательные впечатления»<sup>3</sup>.

Физиология высшей нервной деятельности разделила все условные сигналы, воздействующие на нервную систему, на два

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: Сценическая педагогика: Сб. трудов / Отв. ред. С. В. Гиппиус. Л., 1976. Вып. 2. С. 122-129.

<sup>2</sup> Владимиров С. В. Действие в драме. Л., 1972. С. 7.

<sup>1</sup> Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963. С. 132.

<sup>2</sup> Там же. С. 139.

<sup>3</sup> Симонов П. В. Метод физических действий Станиславского и физиология эмоций. М., 1962. С. 55.

типа: фоновые и пусковые. Действие фоновых заключается в том, что они готовят нервную систему к предстоящей деятельности. Внешняя выраженность этих сигналов практически отсутствует. Сигналы же второго типа, пусковые, вызывают реакцию, внешние проявления которой четко выражены в вегетативных сдвигах.

В подготовке к сценическому творчеству особое значение приобретают фоновые сигналы, которые приводят к созданию у актера состояния сценического самочувствия. Путь к его созданию по методу физических действий Станиславского начинается с сочетания словесного (или мысленного) сигнала с конкретным движением. Фоновые сигналы, приводящие к созданию творческого самочувствия, отбираются под влиянием психологической установки, которая возникает на основе словесного материала пьесы, роли. Совершенно очевидно, что овладение навыками поэтической речи требует воспитания ответной реакции на фоновую активность слова.

Материал пьесы, роли предстает перед исполнителем как языковая действительность, как организованная система знаков, которую необходимо перевести в речь. Лингвистика учит, что речь и язык не могут быть сведены друг к другу и каждое из них является своеобразной и вполне самостоятельной реальностью. В языке нет ничего такого, чего не было бы в речи. Но в языке оформилось далеко не все, что есть в речи.

В основе всякого художественного творчества лежит исследовательская потребность. Стимулами ее являются: новизна, сложность, трудность, непонятность. Для поэтической речи такие стимулы — важнейшие, формирующие целенаправленное поведение и различные способы словесного отражения действительности.

Механизм целенаправленного поведения на основе исследовательской потребности, вероятно, остается тем же, что и при других потребностях: создается мотивационное возбуждение — потребность, а она, в свою очередь, приводит в устойчивое возбуждение центральные аппараты нервной системы. Каждая потребность активизирует специфическую функциональную систему, деятельность которой обеспечивает удовлетворение возникшей потребности. Исследования П. В. Симонова с достаточной степенью убедительности показали, что «эмоция есть генерализованная потребность»<sup>1</sup>. Высокие общественные идеалы формируют у художника ту сверхсверхзадачу и сверхсквозное действие, которые определяют его поведение на протяжении всей жизни. Эти

<sup>1</sup> Симонов П. В. Метод физических действий Станиславского и физиология эмоций. С. 23.

идеалы формируют устойчивое отношение личности к окружающей действительности, что выражается в качественной модификации эмоций и осознается субъектом и обществом как чувство. Чувства всегда содержат в себе эмоции и не могут проявиться без эмоциональной реакции.

Вышеизложенное дает основания полагать, что стимулирование исследовательской потребности в словесном выражении действительности может быть связано с воспитанием навыков поэтической речи, если удастся определить степень эффективности воздействия различных стимулов на эмоциональное состояние. С этой целью был проведен эксперимент, в котором принимали участие 24 студента III курса актеров драмы, 8 студентов III курса режиссеров театра кукол, 15 студентов I курса режиссеров драмы.

Цель эксперимента состояла в следующем: попытаться выявить влияние стимула новизны на эмоциональное состояние студента и выяснить, в какой степени это состояние находит свое выражение в словесном отражении действительности. Стимул новизны есть результат рассогласования между знакомыми и незнакомыми стимулами. Применительно к поэтической речи, новизна возникает в результате установки на словесное отражение действительности.

Сам эксперимент состоял из трех частей: выполнялись три различных, но взаимосвязанных задания. Цель первого из них заключалась в том, чтобы добиться у испытуемых рассогласования знакомых и незнакомых стимулов, в результате которого должно возникнуть определенное эмоциональное возбуждение. Второе задание преследовало цель связать возникшее эмоциональное возбуждение со стихотворной формой речи в аспекте психологической установки на словесное отражение действительности. Третье задание выясняло степень эмоционального напряжения и его отражение в слове.

#### Задание 1

Избрать в природных явлениях какие-либо звуковые моменты и найти им звуковые эквиваленты в речи. Идет дождь... В городе, в лесу, в степи. В итоге своих наблюдений студенты представили письменные отчеты.

Каждый из них отметил, что невозможно в звуках речи отыскать точное соответствие звукам дождя. Так, студент С. пишет: «Я был ошеломлен и подавлен богатством и разнообразием звуков,

среди которых я не находил ни одного похожего на те, которые я произношу».

Студент Н.: «Лучший способ передать звук дождя в лесу — записать его на пленку».

Студентка П.: «Я привыкла считать, что дождь „шепчет, шумит, шелестит“, но как это далеко от того, что я слышала на самом деле!»

Студентка Д.: «Я буду писать, что дождь шумит только для того, чтобы меня поняли, хотя он на самом деле не шумит, а гудит, что ли? Не знаю, как это выразить...»

Студент А.: «Я целый час сидел, закрыв глаза, и слушал дождь с ветром, а когда открыл глаза, дождя не было, он перестал, но когда, я не уловил. Впрочем, главное не в этом, а в том, что я только условно могу сказать, что „шелест“ — это и „ш“, и „с“, и „ск“, и „у“, и еще масса подобных звуков — все они и похожи, и очень непохожи на то, что я слышал!»

Студент Р., обладающий тонким музыкальным слухом: «Какая симфония звуков! Порой кажется, что наша речь настолько бедна, что найти точный звук невозможно. Очевидно, дело не в звуках, а в том, что эту симфонию нужно передавать как-то иначе, не прибегая именно к этим звукам».

Ясно, что богатейшая симфония природных звуков не укладывается в «освоенные», «обжитые» представления о них. Психологическая установка на словесное отражение действительности несогласовала у студентов привычные и незнакомые стимулы. Результатом этого несогласования явилась эмоциональная оценка звуков природы и звуков речи. Причем звуки природы вызвали различную эмоциональную реакцию, как положительную, так и отрицательную. В процентном отношении это выразилось так: 22% — отрицательная реакция, 78% — положительная. Отрицательная реакция, как выяснилось впоследствии, связана с тем, что дождь вызвал ассоциации, связанные с неприятными ситуациями, ранее пережитыми. Интересно, что 63% испытуемых оценили звуки речи в сравнении со звуками природы как «бедные». Вероятно, это объясняется тем, что для большинства испытуемых речь еще не стала осознанным средством художественной выразительности.

#### Задание 2

Выделить звуки речи, наиболее полно соответствующие наблюдаемому явлению, отобрать слова, соответствующие ему по содержанию в таком порядке: пять слов с выделенным звуком в начале

слова, пять — в середине, пять — в конце слова. Используя отобранные слова, необходимо написать рассказ. Затем, используя способ «тататирования», предложенный Станиславским, «перевести» этот рассказ в стихи.

Как и предполагалось, сам процесс написания рассказа не вызвал у испытуемых эмоционального сдвига. Так, студент Ш. пишет: «Подобрать слова и составить рассказ не представляло особого труда». Эта картина оказалась типичной для всей группы испытуемых. Труднее оказалось «перевести» рассказ в стихи с помощью приема «тататирования». Предварительно было проведено несколько занятий, на которых практически осваивался этот прием.

В результате выполнения задания обрисовалась довольно четкая картина. Огромное воздействие на испытуемых оказал сам прием «тататирования». Студент А. пишет: «Это „тататирование“ преследовало меня всюду — в трамвае, в автобусе, на улице. В ритме этого „тататирования“ открываются и закрываются двери, зажигаются огни реклам, звучат шаги. Оно — всюду, и никуда от него не спрятаться». Студент С: «Подобно тому, как Марк Твен не мог отделаться от назойливой мелодии, так и я от этого „тататирования“». Это оказалось типичным для всех испытуемых.

Особую трудность для каждого представлял поиск нужного по значению слова, которое соответствовало бы определяющему метру. Студентка Д. пишет: «Хочется кричать „караул!“, но слова не слушаются, не хотят переходить из рассказа в стихи». Студент Н.: «Слова, отобранные для рассказа, для стихов не подходят. Нужно отобрать новые слова, значение которых было бы близко к значению слов и рассказа».

В качестве примера приведем выполнение задания студентом С: «Наблюдал дождь на опушке леса. Дождь мелкий, бесконечный. Ему соответствуют звуки: „щ“ и „с“... Вот — рассказ: Кончилось лето. Осень серым, тусклым сумерком опустилась на землю. Дождь, дождь — бесконечный, несносный, сыплет слезливой мелочью. Слезится тусклый, какой-то насморочный глаз солнца. Сползают улыбки с осенних лиц. Пожухли и сморщились листья. Ритм жизни — монотонный, бесконечный...»

И вот — захотелось сказать об этом же такими стихотворными строчками:

Кончилось лето — осень.  
Дождь бесконечен, несносен.  
Все смазано сумрачной кистью —  
Пожухли улыбки, как листья...»

Приведем еще пример — из записи студента А.: «В то время как я слушал шум дождя и пытался найти звуки, напоминающие этот шум, вдруг, неожиданно, пошел сырой снег! Он становился все гуще и гуще. Наступила тишина и больше не было монотонного гула и шелеста. Все изменилось неузнаваемо. Без всякой подготовки полились слова: Вот и опять — много снега, — вот он тихонько — падает с неба, — словно смешав — землю и небо, — в рощу ложится — стихами из снега... — Как я люблю — сквозь эту завесу — видеть знакомые — контуры леса...».

Дело не в достоинствах и недостатках данных строчек. Важно отметить, что неожиданность и новизна стимулировали воображение студентов и обеспечили выполнение задания.

### Задание 3

Перед изложением этого задания необходимо сослаться на один из выводов психолога С. Л. Рубинштейна: «Влияние эмоций на течение представлений выступает настолько выпукло, что оно может быть использовано наряду с различными физиологическими показателями в качестве диагностического симптома эмоционального состояния. В этих целях используется „ассоциативный эксперимент“, заключающийся вообще в том, что испытуемому предъявляется слово-раздражитель и предлагается ответить на него первым словом, которое у него всплывает под воздействием слова-раздражителя»<sup>1</sup>.

Задание состояло в выяснении, есть ли связь между ассоциациями, которые возникли в результате выполнения первых двух заданий, а также — каково увеличение частоты пульса при подаче эмоциогенных слов? Для этой цели были отобраны две группы испытуемых по десять человек каждая. В первую группу входили те, кто принимал участие в выполнении первых двух заданий, во вторую — не принимавшие участия.

В качестве эмоциогенных было отобрано десять слов из работ испытуемых по принципу наибольшей частоты употребления. К ним подобрано десять синонимов из поэтических произведений.

Частота пульса записывалась с помощью пульсотактометра. Отчеты испытуемых записывались, так же как и побочные реакции. Время регистрировалось с помощью секундомера. После эксперимента испытуемые давали речевой отчет, причем учитывалась

особенность реакции, установленная И. А. Васильевым: «Частота пульса обладает большим латентным периодом, не менее 1,5-2 сек. Такое значение дали опыты с электрокожным подкреплением. На основании этого можно предположить, что если латентный период меньше 1,5 сек, то данная реакция вызвана не словом-раздражителем, а событием, предшествующим ему»<sup>1</sup>. Перед началом эксперимента был проведен сеанс релаксации.

Предъявление эмоциогенных слов различно отразилось в первой и второй группе. Некоторое повышение частоты пульса наблюдалось в момент инструкции перед экспериментом. Всего было сделано 80 предъявлений эмоциогенных слов (каждому испытуемому предъявлялось четыре слова).

Группа, участвовавшая в выполнении первых двух заданий, обнаружила большую эмоциональную возбудимость. Нижний порог пульса составил 115, верхний — 135 уд./мин. В среднем повышение частоты пульса составило 120-125 уд./мин. Во второй группе нижний порог составил 95, верхний — 120 уд./мин. В среднем повышение частоты пульса составило 110-115 уд./мин.

Значительный интерес представили случаи, когда испытуемые узнавали слово из собственного «стихотворчества». В эти моменты наблюдалось наибольшее повышение частоты пульса. Самое большое повышение составило 45 уд./мин. от нормы. Во второй группе повышение частоты пульса произошло у двух испытуемых, которые по ассоциации вспомнили произведения поэтов, по которым были отобраны слова. В этих двух случаях повышение пульса было 30 и 35 уд./мин. от нормы.

В первой группе длительность эмоциональной реакции колебалась в пределах от 35-40 сек. до 1,5 мин., во второй группе — от 30-35 сек. до 1 мин.

### Выводы

В ходе эксперимента испытуемые выполнили три вышеописанных задания. Сочетание субъективных методов оценки выполнения задания (первое и второе) с объективными (третье задание) позволяет сделать следующие выводы:

— психологическая установка на словесное отражение действительности определила поведение испытуемых и обеспечила выполнение трех заданий с различной степенью точности;

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. С. 489.

<sup>1</sup> Васильев И. А. К вопросу об индикаторах эмоционального состояния // Хологические исследования. М., 1973. С. 36.



— в ходе выполнения заданий у испытуемых произошло рассогласование знакомых и незнакомых стимулов, что обеспечило доминанту стимула новизны и стимула трудности;

— отдифференцировать стимул новизны от стимула трудности в выполнении второго задания не представляется возможным;

— «новизна» и «трудность» стимулировали поведение испытуемых и вызвали эмоциональное состояние различной степени напряженности;

— наметилась некоторая связь между удовлетворением исследовательской потребности и словесным отражением действительности в определенном эмоциональном состоянии;

— увеличилась частота пульса в ответ на предъявление эмоциональных слов, что свидетельствует о возникновении эмоциональных состояний различной степени напряженности;

— объективная оценка эмоционального состояния у различных групп позволяет с достаточной степенью убедительности считать, что стимулирование исследовательской потребности при установке на словесное отражение действительности вызывает соответствующее эмоциональное состояние испытуемых.

Подведем итоги. Поэтическое переживание связано с образно-эмоциональным познанием действительности, причем субъективный элемент в процессе познания является доминирующим. Стимулирование исследовательской потребности при установке на словесное отражение действительности может помочь воспитанию некоторых навыков поэтической речи в предмете «Сценическая речь».

**Е. И. Кириллова, Н. А. Латышева**

## **РЕЧЕВАЯ ПОДГОТОВКА АКТЕРА-КУКОЛЬНИКА<sup>1</sup>**

мы предпринимаем здесь попытку осмыслить и обобщить практический опыт преподавания сценической речи на первом актерском курсе кафедры театра кукол. Задачи в основном такие же, что и в драматических классах, - овладение фонационным дыханием, дикцией, устойчивым и гибким голосом, произносительными нормами русского литературного языка. <...>

Художественная специфика и условия работы актера-кукольника существенно отличаются от условий работы актера в драматическом театре и вследствие этого требуют целого ряда дополнительных знаний и речевых навыков, без которых невозможна профессиональная работа в театре кукол.

Во-первых, художественный метод творческой работы актера театра кукол коренным образом отличен от актерской работы в любом другом театре. Ведь актер-кукольник создает сценический образ опосредованно, через инструмент - куклу. Голосо-речевой образ действующего лица спектакля должен совпадать со зримым образом персонажа, созданным художником-скульптором, т. е. с куклой. Это опосредованный способ существования — в спектакле, который требует от актера особых навыков речевой выразительности. Возьмем такой момент, как «попадание в маску» куклы, созданной художником. Для актера драмы не возникает даже подобия такого вопроса, так как его голос и речь всегда сольются с его внешним обликом, как бы он ни был изменен гримом. Воображение актера-кукольника создает предполагаемый образ куклы, закрепляемый в процессе репетиций, образ, который может и не совпасть с замыслом художника. Актеру приходится подчинять и свой замысел роли, и свой психофизический аппарат конкретному инструменту — кукле. Как правило, в условиях театра первые репетиции по времени значительно оторваны от момента встречи

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: Проблемы сценической речи: Сб. науч. трудов / Отв. Ред. С. В. Гиппиус, А. Н. Куницын. Л., 1979. С. 121-128.

актера с куклой. И актер-кукольник должен быть готов быстро перестроить свой психофизический и голосо-речевой аппарат, в минимально короткий срок уловить характерные особенности данной куклы и наиболее убедительно «оживить» куклу словом.

Конечно, в идеале кукла должна быть готова к первой репетиции. В условиях института иногда так и бывает, особенно когда восстанавливают спектакль, ранее уже бывший в репертуаре, или при вводе нового исполнителя в уже готовый спектакль.

Таким образом, актер драматического театра сам должен в совершенстве овладеть и в дальнейшем пользоваться умением дышать, звучать, оформлять речь орфоэпически. Актер же театра кукол должен вложить все это в куклу, чтобы она как бы «овладела» дикцией, дыханием, обладала бы определенным диапазоном и силой звучания, совпадающими с объемом куклы и предлагаемым «объемом» ее дыхания. Всем этим комплексом и создается иллюзия звучания конкретного инструмента — куклы.

Во-вторых, от актера театра драмы способности к частым и мгновенным перевоплощениям практически не требуется, а на концертной эстраде такая способность рассматривается как редкий, уникальный дар. Для актера же театра кукол — это ежедневная необходимость (почти всегда актер исполняет в спектакле несколько ролей, а подчас один ведет диалог двух „кукол), входящая в комплекс его профессиональных умений. Актер-кукольник должен уметь: а) пользоваться только верхним или только нижним участком диапазона голоса, меняя регистры, тембр, звучания; б) подчинять свою артикуляцию, а соответственно и дикцию, форме рта, рисунку губ, особенностям артикуляции инструмента — куклы.

В-третьих, наличие ширмы и других акустических препятствий (мягкие ткани, поролон, декорации, заслоняющие исполнителя и т. д.) порождают профессиональные голосо-речевые приемы, свойственные только театру кукол. Известно, что актер-кукольник постоянно работает в физиологически невыгодном для голоса и речи положении тела (иногда с тяжелой куклой в поднятых над головой руках, иногда стоя на коленях, иногда наклонившись над марионеткой и т. д.). Это требует совершенно определенных отработанных профессиональных данных.

В-четвертых, особенности репертуара роднят актера-кукольника с актером театра юных зрителей. В числе действующих лиц пьес для детей и особенно пьес, предназначенных для постановки в театре кукол, всегда присутствуют животные, сказочные, волшебные персонажи, которые требуют от актера для воплощения их в сценические образы не только органического существования, внутреннего перевоплощения, но и голосо-речевой транс-

формации, способности к звуковой имитации животных, птиц и даже насекомых. В этом проявляется одна из важнейших специфических особенностей сценической речи актера-кукольника требующая специальной подготовки.

Но репертуар театра кукол не ограничивается драматургией для детей. Все чаще на сцене появляются спектакли для взрослых, имеющие особый, чаще всего пародийно-гротесковый, шаржированный и даже эстрадный характер. Участие в подобных спектаклях также требует от актеров театров кукол применения особой голосо-речевой техники.

Все вышеизложенное диктует необходимость наряду с апробированными в актерских классах методами обучения сценической речи разрабатывать и вводить дополнительные специфические методы специально для классов театра кукол.

Кафедра сценической речи института разработала методику опосредованного воспитания профессиональных голосо-речевых навыков. Исследовательские труды кафедры, основанные на научных экспериментах, показали, что «... упражнения двигательного характера, по сравнению с упражнениями статическими, лишены творческих, действенных компонентов, характеризуются большей ровностью, звонкостью и полетностью звучания»<sup>1</sup>.

Особые формы работы со студентами кафедры театра кукол вводятся нами (наряду с традиционными упражнениями по постановке дыхания, голоса, исправлению дикционных недостатков), начиная с первых занятий. Возникнув в процессе поиска как определенная «дань специфике», постепенно формы эти стабилизировались и ныне составляют особый дополнительный раздел программы обучения, способствуют скорейшему овладению инструментом-куклой. На первых же занятиях мы предлагаем студентам «сконструировать» из собственной руки некое подобие речевого аппарата, где четыре пальца обозначают верхнюю челюсть, а пятый, большой палец — как бы является подвижной нижней челюстью. Затем мы предлагаем соединить и синхронизировать раскрытие собственного рта и схематического речевого аппарата — руки. Начинаем со слогов с одним лишь гласным «а», обращая внимание студентов на свободу опускания челюсти. В первом же упражнении при рождении звука на сонорной согласной «м» сближенные большой палец («нижняя губа») и четыре соединенных («верхняя губа») — мягкие, не напряженные — позволяют студенту сконцентрировать внимание не на собственном аппарате, реально

<sup>1</sup> *Муравьев Б. Л.* Техника сценической речи и способы ее воспитания // Наука о театре: Межвузовский сб. трудов / Отв. ред. А. З. Юфит. Л., 1975. С. 414.

участвующем в звукообразовании, а на руке — подобии кукольной маски.

Таким образом, с первых шагов утверждается и реализуется принцип переключения внимания на внешний объект. «М-м-м-а!.. М-м-м-а!» — «произносит» рука, большой палец которой, падая (как и свободная челюсть в аналогичном упражнении), «открывает рот». Та же свобода, мягкость — лишь челюсть опускается. При подключении всей линейки гласных к сонорному «м» мы связываем степень опускания челюсти с оформлением гласных звуков:

- «у» — наименьшее раскрытие рта, губы округлены и вытянуты вперед;
- «о» — нижняя челюсть (и большой палец, изображающий ее в нашем упражнении) несколько опущены, губы оформили «колечко», так же «колечком» сложены и пальцы рук;
- «а» — максимальное раскрытие рта и максимальное опускание большого пальца;
- «э», «и», «ы» — челюсть постепенно подтягивается вверх, закрывая рот; то же одновременно иллюстрирует и рука.

Аналогично оформляем артикуляцию «говорящей» или, вернее, «звучащей» руки и в тренировке гласных с другими сонорными звуками.

Но так ведет себя модель открывающегося рта лишь при артикуляции отдельных звуков и слогов. Следующая ступень — слово. Общеизвестно, что в соответствии с орфоэпическими нормами русского языка долгота и сила гласных в слове зависит от степени их удаленности от ударного слога. Для практического постижения законов редукции гласных необходимо, с нашей точки зрения, привнести дополнительные тренировочные упражнения с помощью инструмента — руки, а затем и с тренировочной куклой.

В первых упражнениях «артикулирующие» движения руки были как бы схемой, дающей наглядное представление об открытии и закрытии рта куклы. Но сами движения руки студента «воплощали» куклу, превращали руку в инструмент.

Известно, что при работе с куклой характер движения руки актера, управляющей артикуляцией, принципиально иной, он диктуется механизмом куклы. Поэтому следующим этапом в работе с рукой и как бы первым этапом в освоении механики куклы стало слияние двух видов работ. Мы предлагаем ввести в тренировку элементарную модель механически открывающегося рта: на руку, на ладонь у основания пальцев, прикрепляются две резинки. Одна из них остается неподвижной, обозначая верхнюю губу (которая у кукол обычно неподвижна), вторая же, соединенная с длинной (30-40 см) ниткой, может с ее помощью оттягиваться, а при ослаб-

лении нитки вновь принимать исходное положение. Таким образом, студент получает наглядную возможность зрительного и мышечного контроля степени раскрытия рта в слогах, в словах, а далее во фразах.

Следующий этап — переход к артикуляции на уровне фразы. При этом мы ограничиваемся ударением, воспроизводимым инструментом — рукой или моделью открывающегося рта, лишь в главном слове речевого такта. В правомерности таких ограничений может убедить обращение к истории современного театра кукол. После появления кукол с открывающимся ртом было время, когда в погоне за правдоподобием заставляли кукол «артикулировать» все гласные, во всяком случае ударную гласную в каждом слове. Но оказалось, что такая степень подражания актеру-человеку чрезмерна и создает ощущение нарочитости, надоедливого «хлопотанья» (подобно тому, как раздражает подчас актер драматического театра, злоупотребляющий мимикой).

Артикулированием ударных слогов главного слова речевого такта в тексте пословиц, поговорок, коротких стихов мы начинаем воспитание бережного отношения к выразительному средству — мимике куклы. Определяя же эти главные слова, мы параллельно начинаем работу и над логикой сценической речи.

Успешное использование инструмента-руки при работе над дикцией и орфоэпией лишний раз подтверждает отмеченную в трудах физиологов связь развития речи и дифференцированных движений кисти. «... При тренировке тонких движений пальцев рук голосовые реакции не только развиваются интенсивнее, но и оказываются более совершенными», — утверждает М. М. Кольцова. Ведь не случайно «в двигательной проекции различных частей тела в процентральной извилине более чем треть площади занимает проекция кисти руки. Кроме того, проекция движений кисти и речевые зоны расположены в непосредственной близости»<sup>1</sup>. Эксперименты М. М. Кольцовой и сделанные на их основе выводы послужили отправной точкой в выработке нашей методики работы с инструментом — рукой.

Следующий этап — включение в тренировочную работу профильной маски с открывающимся ртом.

Маска выполнена художником, следовательно, носит черты обобщенности характера, и хотя она достаточно условна, обладает определенной долей конкретности. Работа с масками начинается с привычных, уже освоенных артикуляционно-звуковых

<sup>1</sup> Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функции мозга ребенка. М- 1973. С. 104.

упражнений: гласного ряда, затем слогов, слов, и далее к фразе. Как учебный текст используются специально подобранные тренировочные фразы, русские народные загадки, пословицы и поговорки, чистоговорки, стихи для детей. Тренировочную работу с плоскостными масками представляется полезным заканчивать диалогами персонажей на материале русских народных пословиц и поговорок, тематически подобранных.

Приведем пример одного из таких учебных диалогов, завершающих первый год обучения:

- 1 — Гость — не кость, за дверь не выкинешь.
- 2 — Хороший гость — дому радость.
- 1 — Хорошему гостю хозяин рад.
- 2 — Умел в гости звать — умеи угощать.
- 1 — Хороша закуска — капуста: и на столе не пусто, и съедят — не жалко.
- 2 — Гостю шей не жалеи, а погуще лей.
- 1 — На чужой каравай рот не разевай.
- 2 — В гостях хорошо, а дома лучше.

С первых дней работы с масками следует обратить внимание студентов на то, что тембральная окраска зависит от формы, размера и особенностей движения рта, разреза и выражения глаз, на то, что необходимо учитывать предлагаемый объем дыхания, т. е. четко представлять себе, как бы дышал и говорил персонаж, угадываемый в маске. Добиваясь голосо-речевого приспособления и слияния с персонажем-маской, педагог сценической речи подводит студента к первой ступени речевого мастерства актера театра кукол.

Наряду с работой над озвучиванием масок осуществляется и озвучивание, «одушевление» вещи, предмета, что также способствует развитию речевой трансформативности. Начинается эта работа с импровизированных монологов и диалогов «говорящих вещей», затем студентам предлагается литературный материал: стихи для детей С. Маршака, К. Чуковского, Б. Заходера и других лучших детских поэтов, в произведениях которых действуют и разговаривают предметы.

Полезно уже во втором семестре начать работу над освоением имитации животных. Как подготовительный этап можно рекомендовать наблюдения за комнатными животными (кошками, собаками, птицами), специальные экскурсии в зоопарк, просмотры фильмов о жизни животных, прослушивания пластинок с записями лесных голосов. Отдельные упражнения, индивидуальные, парные перерастают на групповых занятиях в этюды, которые затем объединяются в закреплённой последовательности. Так создается сценарий группового упражнения, в котором принимает участие весь курс.

Приведем пример одного из сценариев для коллективных имитационных упражнений «Утро в деревне»:

— Одинокий крик старого петуха: «Подъем!!!»

Раздается лягушечье кваканье: «На зарядку становись!» Это мама-лягушка заставляет лягушат делать утреннюю зарядку.

Возникает и постепенно усиливается звон комаров, вылетевших на добычу. Он постепенно заглушается пением цикад и жужжанием пчел, собравшихся на «деловое совещание».

Просыпаются птицы и принимаются за воспитание детей.

Повтор петушиного крика: «По порядку номеров считайся!». Начинается петушиная переключка:

«Первый!» — «Второй!»...

Появляются куры. Наседка выводит на улицу цыплят, о которых судачат остальные обитатели двора.

Хрюканье свиней, принимающих грязевые ванны.

Мычание коровы, зовущей хозяйку. Звук струи молока о подойник.

Щелканье бичей, скрип ворот. Лай собак. Блеяние коз, овец. Мычание коров. Выгоняют стадо. Оно проходит и удаляется. Затихает лай собак.

Гуси требуют еды. Скандалят индюшки.

Выходит кошка с котенком понежиться на солнышке. Котенок ссорится со щенком. Щенок обращается в позорное бегство.

Мы привели (в самом схематичном виде) один из вариантов, в котором объединены некоторые компоненты звуковой имитации. Особое внимание следует обратить на то, чтобы любой подобный сценарий имел в основе определенную «драматургию» с последовательно возникающими микросюжетами, выявленными в имитационных микродиалогах. Такая действенная основа поможет избежать звукоподражательной какофонии, заставит студентов в этих упражнениях целенаправленно действовать в предлагаемых обстоятельствах<sup>1</sup>.

Начальный этап работы проходит без ширмы, и только когда студент правдиво и точно «действует звуком», можно разрешить ему уход за ширму. Это первое упражнение за ширмой выносится на зачет второго семестра.

Формы работы на актерском курсе кафедры театра кукол, подсказанные нам практическим опытом преподавания, в печати освещаются впервые. Был бы чрезвычайно полезен обмен мнениями по этому вопросу с педагогами по сценической речи, работающими со студентами отделений театра кукол.

<sup>1</sup> Основы методики имитационных этюдов впервые разработаны преподавателем сценической речи Горьковского театрального училища Л. А. Булюбаш. Ее опыты были показаны на конференции УНИМА в Ленинграде в ноябре 1972 г.

## ИНТОНАЦИОННАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ РЕЧИ<sup>1</sup>

В педагогике драматического искусства не принято упоминать об интонации, а если о ней и говорят, то как-то вскользь:

— Не думайте об интонации, не заботьтесь о ней. Надо только создать верное внутреннее самочувствие, и нужная интонация появится сама собой! Знакомые слова! Нередко приходится их слышать.

Утверждается, что выразительность зависит от верно выстроенной внутренней жизни образа, от подлинного ощущения жизненной правды. Но в жизненных процессах все обладают подлинным ощущением жизненной правды и у всех правильное самочувствие — это происходит помимо воли человека, подсознательно. Но и в жизни мы почему-то встречаем людей выразительных и невыразительных, одни исчерпывающе выражают свои мысли и эмоции, а другие с трудом убеждают слушателей.

Искусство немыслимо без общения; в драматическом театре основным средством общения является речь, она должна стать выразительным выявлением мыслей и эмоций. Поэтому выразительность речи и определяет художественный уровень драматического искусства.

В театре мы можем встретить немало артистов с хорошими голосами, с безукоризненной дикцией, но не занявших ведущее положение, и, наоборот, актеров с тусклыми голосами, с речевыми дефектами, но все же ставших любимцами зрителей. Это породило опасное предположение, что речь мало что определяет в драматическом театре.

Речь следует рассматривать в двух аспектах, один из которых определяется культурой речи (голосоведение, дикция, орфоэпия) и второй — выразительностью речи или, точнее, ее интонацион-

ным богатством. Между этими двумя сторонами речи существует взаимосвязь. Голос и дикция являются средствами интонационной выразительности, но в то же время голос и дикция не определяют интонационного богатства.

Работая над постановкой голоса, над совершенствованием дикции, следует понимать, что это только предварительная ступень к главной задаче обучения речи — к воспитанию интонационной выразительности.

Представим себе, что мы воспринимаем речь, скажем, через стену. Смысловое значение слов нам не ясно, однако, несмотря на это, мы получаем некоторую информацию. В этом случае можно рассматривать интонацию как бы «в чистом виде» и прийти к выводу, что всякая устная речь немыслима без интонационной организации, что речь без интонации невозможна. Но ее невозможно также оторвать и от акустического строя речи. Нельзя изучать смысловую сторону интонации, не учитывая физического звучания речи. Поэтому остановимся на общих вопросах акустического строя интонации.

Что такое предложение и фраза? Предложение — понятие чисто лингвистическое. Оно подчиняется грамматическим законам, и структура его определяется синтаксисом. Фраза относится к фонетике. «...Фраза вообще не имеет ничего общего с грамматикой... Фраза — единица актуализированной коммуникации. Она не обладает собственной грамматической структурой. У нее есть особая фонетическая структура, которая состоит в интонации. Именно интонация создает фразу», — так писал А. А. Реформатский в книге «Фонологические этюды»<sup>1</sup>.

К изучению устной речи следует подходить с позиций фразового построения, а не грамматических законов предложения. Разговорную речь мы воспринимаем как звуковой ряд чередующихся зон звучания и молчания. Иначе говоря, речь можно рассматривать как прерывающийся звуковой поток. Перерыв в звуковом потоке принято называть паузой, а иногда — интонационной паузой.

При самом поверхностном соотношении устной и письменной речи ярко видно их несоответствие. Если в письменной речи слова пишутся раздельно и пустоты между ними — естественные паузы, то в устной речи слова не разделяются паузами. Знаки препинания в той или иной степени предполагают паузу, а в устной речи далеко не всегда синтаксические знаки ее обозначают. В устной

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: Проблемы сценической речи: Сб. науч. трудов / Отв. ред. С. В. Гиппиус, А. Н. Куницын. Л., 1979. С. 50-56.

<sup>1</sup> Реформатский А. А. Фонологические этюды. М., 1975. С. 14.

речи паузами отделяются речевые такты, фразы и речевые периоды.

Паузы образуются двумя способами: в моменты зоны молчания в которой доминирует фактор времени, и в те моменты, когда фактор времени как бы отсутствует, т. е. мы ощущаем паузу, но временного перерыва в звучании нет. Первый вид паузы принято называть темпоральной, а другой — нетемпоральной.

Паузы отличаются длительностью. Однако определить временем паузу, образованную нетемпоральным способом, невозможно, при определении ее длительности мы исходим из субъективного восприятия ее длительности. Чем длиннее речевой отрезок, тем медленнее речь — тем длиннее паузы. Чем сложнее психологические процессы — тем значительней и длинней паузы и т. д.

По функциональным признакам принято паузы делить на следующие виды: логическая, соединительная и разъединительная, люфт-пауза, для добора воздуха, и психологическая. Но при такой классификации учтены не все функциональные признаки пауз. К какому разряду мы относим паузы, разделяющие стихотворные единицы, паузы внутри слова или паузы внутри речевого такта перед словом, несущим логическое ударение?

Мы воспринимаем речь по силе звучания, т. е. по изменению силы звука в определенном отрезке речи. Такое изменение называют интенсивностью речи, или интонационной силой. Она определяет эмоциональное состояние субъекта и обычно воспринимается нами как громкость. Не будем путать громкость с интонационной силой речи. Ведь на громкость влияют и объективные факторы речевой ситуации (необходимый уровень звука, чтобы речь была слышна, индивидуальные голосовые данные и т. д.).

Следующая характеристика речи — мелодия, которую следует понимать как изменение тона. На мелодию больше всего оказывают влияние смысловое значение высказывания и эмоциональное состояние. Образно определил это Ю. Озаровский, который в начале XX века, занимаясь вопросами теории художественной речи, назвал мелодику речи музыкальным выражением мысли<sup>1</sup>.

Одной из важнейших характеристик интонации является интонационный темп, скорость произношения. Темп определяется и важностью сообщения, и эмоциональным состоянием, и внешними условиями речевой ситуации. Темп речи во многом определяет выразительность ее. Так, например, дикторы с «ней-

<sup>1</sup> См. об этом: *Озаровский Ю. Э.* Музыка живого слова. СПб., 1914. С. 39-40. (Прим. Ред.-сост.)

тральной» выразительностью произносят 305-380 слогов в минуту, а при выразительном чтении темп снижается до 250-190 слогов в минуту.

При восприятии речи мы замечаем дифференциацию слов в речевом такте и фразе по смысловому значению. В процессе речи происходит выделение из речевого потока отдельных слов, наиболее важных для понимания мысли. Мы называем это выделение логическим ударением. Акцентация слова достигается изменением интенсивности, темпа, появлением усилительной паузы и изменением мелодики речи. Вопрос логического ударения в речевом процессе довольно полно разработан в курсе сценической речи. Однако мало уделяется внимания фразовому ударению.

Из группы речевых тактов, составляющих фразу, один такт непременно является главным. «Фразовое ударение — это главное ударение из серии ударений, образующих фразу слов. Если исключить так называемое логическое ударение и взять фразу повествовательного, нейтрального стиля репортажа (интонации нормального, но отнюдь не манерного! репортажа диктора радио или телевидения), то словесные ударения на протяжении фразы будут неравноценны, а какое-нибудь должно быть главным, наиболее значительным, — это и будет фразовое ударение»<sup>1</sup>.

Физические элементы интонации проявляются в органическом соединении, каждый из них выполняет особые функции, а вместе они подчинены единому — выражению содержания высказывания. Всякое высказывание можно рассматривать в прямом семантическом понимании слова (произносим: «Солнечный день!» и в сознании нашего собеседника возникает определенный образ) и по смыслу ситуации. Всякое высказывание произносится в определенной ситуации и направлено на выполнение необходимой задачи. Связь значения с ситуацией порождает смысл высказывания. Мы можем произнести слова о солнечном дне в различных вариантах — констатируя факт или иронически, придавая этим словам обратное значение.

Основная, общая функция интонации — выражение *смысла* высказывания. Но так как смысл высказывания определяют различные факторы, то и функцию интонации можно расчленить на составляющие частные. При классификации составляющих частных следует исходить из сущности психических процессов восприятия действительности и отражения ее в речи. Поэтому частные

<sup>1</sup> *Реформатский А. А.* Фонологические этюды. С. 28

проявления функции интонации мы связываем с мышлением, волей и чувствами.

Логическая функция (иногда ее называют интеллектуальной) определяется мышлением. Проявляется она в формировании понятий, в установлении связей между ними и определении формы высказывания. В практике это выражается в определении речевых звеньев, в установлении между ними зависимости по важности и в составлении формы всего высказывания.

В работе над текстом, при переводе письменной речи в устную особую важность приобретает точное рассмотрение логической функции интонации и в первую очередь определение речевых звеньев. Проявление отношения между речевыми тактами выражается в силе логических ударений, а точное соотношение между логическими ударениями во фразе способствует яркому выявлению мысли. Малейшие нарушения приводят к затуханию мысли, и партнер, воспринимающий речь, теряется в понимании смысла высказывания. Можно говорить о двух формах высказываний: утвердительной — передача информации, и вопросительной — требование информации. Это не означает, конечно, что к первой форме относятся только повествовательные предложения, а ко второй — вопросительные. Вопросительные предложения могут ведь составлять и утвердительную форму высказывания.

Логическая функция интонации способствует здесь точному выражению мысли и служит как бы фундаментом для проявления чувств и речевого действия.

Лингвисты предлагают рассматривать волевою функцию интонации в двух аспектах: в повествовательном и побудительном. «К повествовательным относятся те словесные действия, цель которых — сообщить слушателю какой-то факт без непосредственного воздействия. ... Цель побудительных словесных действий — при помощи интонации воздействовать на слушателя, чтобы изменить его поступки, действия, взгляды, волевые процессы, эмоциональное состояние и т. п.»<sup>1</sup>.

Такое утверждение вызывает сомнение. Всякий речевой акт связан с проявлением воли, а всякое высказывание направлено к слушателю. Если нет слушателя, то нет предпосылки к появлению речевого акта. Следовательно, всякое высказывание направлено к слушателю и предполагает определенное воздействие на него. Приведем пример. Диктор по радио сообщает прогноз погоды, и

в его сообщении не содержится ничего, кроме факта, не выявлено личное отношение диктора к этому факту. Судя по приведенным выше цитатам, это можно отнести к повествовательным высказываниям. Но какова их цель? Если сообщение не предполагает побуждения к определенным действиям, то не возникает надобности их осуществлять. Скорее можно говорить о прямом и косвенном побуждении — приказ, требование, сообщение, пожелание, совет и т. д. Но всякое речевое высказывание должно стать побуждением слушателей к определенному роду действий.

Наша речь всегда несет отпечаток эмоционального состояния. Речь вне эмоциональной окраски невозможна. Даже безразличие к окружающей действительности — это определенное эмоциональное состояние. Способы проявления эмоциональной функции в речи многообразны. Принято считать, что все зависит от изменения интонационного тембра, темпа, интонационной силы, мелодики. Однако вполне уверенно можно утверждать, что эмоциональная функция интонации неразрывно связана с речевыми, словесными действиями, так как реализация их обуславливается чувствами человека, его эмоциями. <...>

Побудить ученика к «интонационной любознательности», воспитать у него интонационный слух и актерский подсознательный контроль за интонационной выразительностью — первостепенная задача педагога сценической речи.

<sup>1</sup> Цеплитис Л. К., Катлане Н. Я. Теория публичной речи. Рига, 1971. С. 90.

## РЕЧЕВОЙ СЛУХ И НЕКОТОРЫЕ СПОСОБЫ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ<sup>1</sup>

Речевой слух определяется как «способность человека при восприятии речи улавливать слухом и одновременно воспроизводить во внутренней речи все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь»<sup>2</sup>. Он включает в себя следующие компоненты:

1) *Физический слух* (способность воспринимать звучащую речь в различных диапазонах громкости).

2) *Фонематический слух* (способность различать и воспроизводить все звуки речи, соотнося их с фонематической системой данного языка).

3) *Звуковысотный слух* (способность ощущать и воспроизводить в речи ее мелодику, тон, тембральную окраску).

4) *Чувство темпа и ритма* (способность слышать и воспроизводить в речи требуемый ситуацией темп и ритм).

Если один из перечисленных компонентов плохо развит, то речевой слух нельзя признать совершенным.

Преподаватели сценической речи очень часто сталкиваются с трудностями, связанными с недостаточной развитостью речевого слуха, в особенности такого его компонента, как фонематический слух. Это обнаруживается особенно ярко при исправлении речевых недостатков (в частности, сигматизма). Учащиеся с плохим фонематическим слухом очень долго исправляют дикционные погрешности, и, как показывает практика, новые произносительные навыки остаются неустойчивыми. Особенно трудно поддается исправлению речь, которая складывалась под воздействием различных говоров, диалектов или акцентов. Отклонения от принятых литературных норм проявляются при произношении отдельных звуков и созвучий, в ошибочной постановке словесных ударений, в мелодике речи. Незрелость фонематиче-

ского слуха становится большим препятствием в процессе воспитания профессиональных голосо-речевых навыков.

Как для занятий музыкой и пением необходим хороший музыкальный слух, так и для занятий сценической речью будущему драматическому актеру необходим развитый речевой слух. Самым активным помощником в его совершенствовании является хорошо развитый музыкальный слух. Для того чтобы понять, каким образом музыкальный слух влияет на развитие речевого, необходимо уяснить, каковы сходства и различия между ними.

Музыкальные звуки обладают двумя признаками: высотой и тембром. Любая музыкальная фраза основывается на необходимости точной фиксации и воспроизведения высоты. Музыкальное впечатление зависит от того, насколько слушатель обращает внимание на подлинную высоту звука. Тембр издаваемого звука хотя и изменяется параллельно с высотой, но сам по себе не может обусловить ни интонирования, ни установления интервальных соотношений. На основании этих данных ученые установили, что у людей, от природы музыкально не одаренных, «в восприятии, представлении отсутствует момент музыкальной высоты. Тогда как свойства, относящиеся к звуковому тембру, могут переживаться ими чрезвычайно тонко»<sup>1</sup>. Многочисленные наблюдения, проведенные Б. М. Тепловым, показали, что немусикальные люди при сравнении высоты двух звуков пользовались только тембровыми категориями: светлый, темный, легкий, острый, массивный, пустой и т. д., в то время как музыканты с профессиональным слухом не придавали значения тембровым категориям и говорили о высоте в собственном смысле этого слова.

В звуках речи и ее шумах высота воспринимается суммарно, нерасчлененно. Тембровые компоненты при восприятии речи не дифференцируются от собственно высотных. Эта недифференцированность и является специфическим признаком «шумового» и речевого слушания. Такое нерасчлененное восприятие высоты можно назвать «тембровым» восприятием, так как в данном случае высота, в собственном смысле этого слова, поглощается тембром. Нерасчлененность, отсутствие слухового анализа — вот специфические признаки тембрового восприятия вообще. Звучащая речь характеризуется высотными признаками в широком смысле этого слова, но высоты в узком смысле, т. е. музыкальной высоты, она не имеет. В этом и заключается

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: Проблемы сценической речи: Сб. науч. трудов / Отв. ред. С. В. Гиппиус, А. Н. Куницын. Л., 1979. С. 60-69.

<sup>2</sup> *Иванова С. В.* Речевой слух и культура речи. М., 1970. С. 10.

<sup>1</sup> *Теплов Б. М.* Ощущение музыкального звука // Ученые записки Гос. НИИ психологии. М.; Л., 1940. Т. 1. С. 120.



принципиальное различие между «мелодикой» речи и мелодией музыкальной.

Итак категория высоты в речи воспринимается только в ее тембровых компонентах. Поэтому совершенно немusикальные люди могут прекрасно воспринимать и воспроизводить мелодию речи как родного, так и иностранного языка, обладать выдающимися имитационными способностями.

Речевой слух и музыкальный обладают, таким образом, и общими признаками, и существенными различиями. Общие составляющие: физический слух, звуковысотный слух, чувство ритма. Специфические различия в четвертом компоненте: для речевого слуха это фонематические способности восприятия, для музыкального — мелодический слух.

Убедительным подтверждением этого различия, коренящегося в тайнах высшей нервной деятельности, могут служить наблюдения, проведенные Г. В. Гершуни и его сотрудниками<sup>1</sup>. После массивного поражения левой височной доли коры головного мозга наступает тяжелая сенсорная афазия, т. е. нарушается восприятие речи, нарушается речевой слух, а музыкальные способности у испытуемого при этом сохраняются, и, наоборот, поражение правой височной доли не затрагивает фонематического слуха, а приводит только к существенным нарушениям в различении музыкальных тонов, ритмов, т. е. к амузии. Эти факты ясно говорят о наличии двух отличающихся способностей слуха: речевой и музыкальной. Чтобы воспринять речевую фразу, необходимо понять ее смысл, заключающийся в тех или иных словах. Слово же определяется фонематическим составом, т. е. фонемами, которые будут в нем услышаны. Восприятие музыкальной фразы зависит от того, насколько слушатель обращает внимание на звуковысотные движения.

Если мы сравним и проанализируем музыкальную и речевую фразы с точки зрения мелодико-интонационного восприятия, то заметим, что каждая из них имеет свою музыкальную интонацию. Однако интонация речи понимается иначе, нежели интонация музыкальная. Под речевой интонацией подразумевается мелодия, которая дает возможность более точно передать мысль говорящего. Мы знаем, что одно и то же слово, по-разному сказанное, интонационно приобретает самый различный смысл. Выразительность речи как на сцене, так и в жизни, достигается умелым интонированием. Для воспроизведения интонации, которая наиболее полно и точно передавала бы заложенную в тексте мысль, драматический

актер должен иметь очень тонкий речевой слух, ибо все перечисленные особенности речевой интонации, по мнению некоторых исследователей, в частности, известного музыковеда и композитора Б. Асафьева, являются своего рода сложнейшей, изощренной музыкой. Всем известны слова К. С. Станиславского, развившего эту же мысль: «Буквы, слоги и слова — это музыкальные ноты в речи, из которых создаются такты, арии и целые симфонии, недаром же хорошую речь называют музыкальной»<sup>1</sup>.

Аналогично воспринимал речь Вл. И. Немирович-Данченко: «Всякая постановка (спектакль) для меня музыкальная, нет, это не так звучит; очень хорошо, но не отсюда. Это не в си-миноре написано, а в ля-мажоре»<sup>2</sup>.

Овладеть всем мелодико-интонационным богатством речи, ее «изощренной музыкой» может помочь лишь в высокой степени развитый речевой и музыкальный слух, в тесном взаимодействии родственных компонентов, таких, как высота, сила, длительность и особенно — чувство ритма. Отсутствие чувства ритма отрицательно сказывается на процессе воспитания верных речевых навыков, начиная с ритмического соотношения ударного и безударного гласных в слове и кончая сложнейшей ритмической организацией стихотворных произведений.

Чувство музыкального ритма несомненно оказывает положительное влияние на развитие чувства ритма речевого. Музыкальный ритм организует закономерное чередование звуков в их временной последовательности, одновременно осуществляя выражение эмоционального содержания произведения. Музыкальный ритм неразрывно слит с мелодией и гармонией, в его основе лежит моторность, которая проявляется в желании (часто неосознанном) двигаться.

Во многих зарубежных странах широко распространена система детского музыкального воспитания, разработанная <...> Карлом Орфом. В Шульверке (школе, созданной Орфом) в основе всех музыкальных упражнений, как ритмических, так и мелодических, лежат речевые упражнения. Слову — элементу речи и поэзии, слову, из которого рождается пение, слову — его мелодико-интонационному произнесению и его звучанию уделяется большое внимание. По мнению создателя этой системы, первоосновой музыки является сплав звучащего слова, жеста, движения. Очень большое внимание К. Орф уделяет и ритмическим упражнениям. В процессе обучения широко используются ритмические эскизы

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М., 1955. Т. 3. С. 172.

<sup>2</sup> Вл. И. Немирович-Данченко ведет репетицию. «Три сестры» А. П. Чехова в постановке МХАТ. 1940 г. М., 1965. С. 254.

<sup>1</sup> См.: Гершуни Г. В. Механизмы слуха. Л., 1967.

для хлопков в ладоши, щелканья пальцами — притопывания ногами, увлекательные ритмические игры.

Как известно, в русском языке словесное ударение подвижно и падает на любой слог слова. Это создает дополнительные трудности и можно утверждать, что правильная постановка ударения в слове зависит от восприимчивости речевого слуха. Если внимательно прислушаться к русскому ударению, то можно уловить увеличение силы и длительности тона ударного слога. В нем, как мы знаем, гласные звучат ясно, отчетливо, в первом предупредительном — слабее, менее активно, короче, чем в ударных слогах, и, наконец, в слабых слогах гласные сильно редуцируются.

Для того чтобы помочь учащимся услышать количественные и качественные изменения в звучании гласного звука, можно ударный слог условно обозначить целой долей, тогда предупредительный слог будет звучать как половина, а заударные и предупредительные — как одна четверть и одна восьмая. Эта градация гласных постоянно нарушается студентами, речь которых страдает диалектными отклонениями от принятых литературных норм. Можно предложить студентам отхлопать ритм слова, попытаться шагами в такт слову изобразить его ритмический рисунок. Иными словами, от слухового восприятия через движение, ритмические ощущения — к тонкому слуховому контролю слуховой памяти. Упражнения такого рода являются первым шагом к освоению ритма речевого такта, фразы, периода и, наконец, сложнейшей ритмической организации стихотворных произведений.

Болгарский пианист и педагог Борис Тричков<sup>1</sup> подчеркивает, что воспитание чувства ритма должно производиться путем его «впитывания телом». Если систематически последовательно развивать ритмические ощущения, то возникает стойкий рефлекс на раздражители, организованные во времени, и у учащихся выра-

<sup>1</sup> Борис Тричков (1881-1944) — болгарский композитор, музыкальный педагог, автор многих детских песен, составитель пособий и учебников по музыкальному воспитанию, среди них «Музыкальные основы» (1928). Создал метод музыкального воспитания «столбца», получивший широкое распространение не только в Болгарии, но и за ее пределами (см. об этом методе: Пеев И., Крушева С. Болгарский метод «столбца» // Вопросы методики воспитания слуха. Л., 1967. С. 109-129). Одна из целей методики Триčkова — создание у учащихся тонального чувства мажорной классической гаммы, в частности до мажора. Отдельный тон рассматривается Тричковым как «орган» со своим точно определенным местом и постоянной функцией, которая является его незыблемым тональным качеством, индивидуальным признаком, постепенно превращающимся в «психическое содержание» (Там же. С. 121-122). Для этого используется ступенчатый моноладотональный принцип. Первые три года обучение проводится в тональности до мажор, следующая тональность ля минор. Первые два года осваиваются диатонические ступени натурального до-мажорного, третий год посвящен изучению альтерированных ступеней, в результате чего натуральный до мажор превращается в хроматический. (Прим. Ред.-сост.)

батывается чувство ритма. Если не удастся воспитать чувство ритма, значит не были созданы необходимые условия его развития.

Музыкально-ритмическое воспитание учащиеся театральных вузов получают на занятиях ритмикой, сценическим движением танцем, фехтованием, а также на занятиях сольным пением, сценической речью, актерским мастерством.

В ЛГИТМиКе педагоги кафедры сценической речи используют систему воспитания речи в движении, основанную на игровых упражнениях, одновременно тренирующих и ритмические навыки учащихся. Например, игра «Обезьянки» заключается в том, что учащиеся «передразнивают» предложенные им ритмические мотивы. В эту игру можно включить сложные ритмические рисунки (группы шестнадцатых, простейший пунктирный ритм, синкопы).

Плодотворно упражнение «Эхо». Любой из учащихся придумывает и прохлопывает ритмическое упражнение, вся группа повторяет его, как эхо. Этот прием хорошо развивает ритмическую память.

Очень полезны упражнения, требующие внимания и быстрой смены движений. Но сама смена движений, изменение ритма должны быть оправданы изменением предложенных обстоятельств. Например, в упражнении «Косьба», широко применяемом на занятиях по сценической речи, ритм может измениться, если педагог предупредит «косарей» о том, что надвигается гроза. В упражнении «Байдарка» ритм движений изменится от такой, например, реплики педагога: «До финиша остаются считанные метры!».

Упражнений такого рода много в «багаже» кафедры сценической речи, и их можно использовать не только для тренировки дыхания и голоса, но также и для развития чувства ритма. Ниже мы приводим несколько методических советов и упражнений для развития речевого слуха, проверенных практикой кафедры, рекомендуемых нами для занятий со студентами 1-2-х курсов.

1. В театральные вузы поступают молодые люди из разных уголков нашей страны. Естественно, что речь большинства студентов несет черты местных диалектов, национальных акцентов. Речь таких студентов, записанная на магнитофонную ленту в сопровождении соответствующих пояснений преподавателя, дает возможность отчетливо понять то, от чего им предстоит избавиться, и то, к чему необходимо стремиться в процессе речевых тренировок. Речевой пример, зафиксированный в самый начальный период обучения, может служить в дальнейшем материалом для проверки результатов речевой тренировки, потому что, как бы ни было воспитано ухо преподавателя в восприятии произносительных отклонений, оно привыкает к речи студентов.

2. Фонетические упражнения с помощью звукозаписывающей аппаратуры могут быть самыми разнообразными. В качестве текстов и упражнений могут быть использованы материалы, которыми располагают преподаватели сценической речи по разделам дикции и орфоэпии. Студенту можно предложить послушать и запомнить одно из орфоэпических правил, повторить за диктором слова, фразы и отрывки; слушать — повторить — воспроизвести записанное, сравнить два речевых образца, один из которых следует литературному произношению, а другой имеет отклонения. Такие упражнения развивают речевое чутье, речевой слух учащихся. Неоценимую услугу при исправлении речевых недостатков могут оказать записи «Современное литературное произношение» (ВТО, 1975).

3. На групповых занятиях, объясняя студентам значение дикционной техники, педагог может проиллюстрировать этот раздел записями речи отдельных актеров, отрывками из спектаклей. Студенты наглядно могут убедиться, как плохая дикция отражается на качестве спектакля, на полноценности сценического образа. Если проводится работа над стихотворным текстом, то опять-таки все законы воплощения поэтических произведений можно продемонстрировать воспроизведением магнитофонных записей поэтических произведений в исполнении больших мастеров. Студенту очень полезно будет услышать и такие записи, где нарушаются законы стихотворного чтения. Правда, педагог должен объяснить, когда это делается сознательно, обдуманно, а когда от неумения.

Создание специальных фонетических пособий может сделать работу по предмету «Сценическая речь» интересной и более продуктивной. Необходимо использовать также грамзаписи выдающихся мастеров театра как старшего поколения, так и наших дней.

4. Для того чтобы учащиеся лучше ощущали фонетический состав слова, им необходимо приучить себя постоянно вслушиваться в звучащую вокруг речь, запоминать слова, им необходимо приучить себя запоминать слова с разрушенным звуковым составом и записывать их в специальный блокнот. На занятиях по сценической речи эти записи читаются товарищам и педагогу. Слева записываются искаженные слова и фразы, а рядом их «перевод» по законам литературного языка. Например: посарела — посмотрела; щю-щють — чуть-чуть; чек — человек; грить — говорить.

Зрительная и графическая память — активные помощники слуховой. Будучи внимательными к речи окружающих, учащиеся станут требовательнее относиться и к своей речи.

5. В классе, где происходят занятия по сценической речи и актерскому мастерству, желательно повесить плакаты с высказыва-

ниями К. С. Станиславского. Например: «Слово со скомканым началом подобно человеку с расплюсненной головой. Слово с недоговоренным концом напоминает мне человека с ампутированными ногами». Или: «Выпадение отдельных букв и слов — то же, что выбитый глаз или зуб, отрезанное ухо и другие подобного рода уродства»<sup>1</sup>. Эти высказывания можно проиллюстрировать юмористическими зарисовками.

6. В конце первого семестра хорошо было бы взять в качестве литературного материала высказывания писателей о красоте и богатстве русского языка (Н. Гоголя, М. Цветаевой, Г. Успенского, К. Паустовского, С. Маршака и др.).

7. Имитационные упражнения также способствуют развитию речевого слуха. Можно, например, для этой цели использовать гекзаметр. Студент произносит одну строчку, второй очень внимательно слушает его, потом имитирует интонацию своего товарища и продолжает чтение дальше.

Очень полезно в жизни прислушиваться к речи окружающих, запоминать наиболее интересные интонационные рисунки и приносить их на занятия в классе.

8. На групповых занятиях нужно вовлекать студентов в коллективную работу. Если педагог занимается с одним студентом, то все остальные должны принимать активное участие в этом процессе: наблюдать, постараться услышать ошибки товарища, найти способ их исправления и, наконец, если необходимо, помочь разобраться ему в ошибке. Поэтому на индивидуальные занятия по технике речи, на наш взгляд, целесообразнее приглашать учащихся парами. Активное участие в исправлении речи товарища вызывает «слуховую ответственность» за него и параллельно большее вслушивание в собственную речь.

9. Основная форма общения на сцене — диалог; это словесная борьба, требующая прежде всего обостренного внимания к партнеру. Умение говорить на сцене неотделимо от умения слушать. Слушая речь партнера, актер должен не только воспринимать мысль говорящего, но и проникать в смысл произносимого партнером, угадывая подтекст и задачу. Поэтому мы считаем полезным уже на первых этапах обучения использовать простейшие упражнения — диалоги. Предварительно оговорив предлагаемые обстоятельства, взаимоотношения студентов, можно предложить им лаконичные фразы. Например, вопрос: «Ты пойдешь сегодня в театр?» и ответ: «Да, пойду» или: «Нет, не пойду», или противопоставление —

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. Т. 3. С. 69-70.

## **ГРУППОВЫЕ ЗАНЯТИЯ СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ**

*Первый актерский курс<sup>1</sup>*

«Я пойду не в театр, а в кино!». Этими фразами партнеры должны целенаправленно воздействовать друг на друга. Затем эти фразы можно заменить тренировочными звукосочетаниями (пткү-пткю-пткэ-пткэ-пткю-пткю; стү-сто-ста, стэ-сти-сты и т. п.), в которых необходимо сохранить смысл ранее произносимых фраз. Эти простейшие упражнения на усвоение четко выраженной интонации вопроса, восклицания, утверждения, противопоставления и т. д. дают возможность одновременно тренировать в сочетаниях и дикционные навыки учащихся.

10. Очень полезны, на наш взгляд, «музыкально-речевые» упражнения. Для этого нужно взять гекзаметр или стихи, например, «Клеветникам России» А. С. Пушкина. Первую строчку — «Или от Перми до Тавриды» — девушки произносят нараспев на ноте «си» малой октавы или ноте «до» первой октавы. Затем эту же строку нужно произнести «на речь», стараясь как можно точнее приблизить речевое звучание к высоте музыкального. Мы говорим приблизить, так как высота звучания речевой строки никогда не совпадает с высотой звучания строки нараспев. Юноши произносят ту же строку нараспев на ноте «ми» или на ноте «фа» малой октавы, затем эту же строку «на речь». Следующую строку «От финских хладных скал» и девушки и юноши произносят на полтона выше. У девушек «до» — «до-диез» первой октавы; у юношей «фа» — «фа-диез» малой октавы. Строчки чередуются нараспев и на речь. Следующую строку поднимаем еще на полтона выше и т. д. Стремясь к максимальному сближению звучания строк нараспев и на речь, мы тем самым добиваемся от учащихся более тонкой, изощренной восприимчивости слухового анализатора.

11. Пение — один из видов искусства, наиболее близко соприкасающийся с предметом «Сценическая речь». Технические навыки, приобретенные учащимися на занятиях сольным пением, способствуют развитию и укреплению речевого слуха и голоса. На занятиях педагоги-вокалисты развивают и совершенствуют слуховое внимание, слуховой самоконтроль учащихся. Все ощущения, которые испытывает студент в процессе пения, находятся под строгим контролем слуха. Сольное пение способствует не только развитию и совершенствованию технических голосовых навыков, но, в первую очередь, будит, воспитывает музыкальный слух, который несомненно влияет на совершенствование речевого слуха, ибо и в речи, и в пении мы встречаемся с такими общими понятиями, как длительность, сила, высота, тембр звука, ритм и темп.

<...>

второй половине нашего века углубились и уточнились представления об устройстве речевого аппарата, механизмах управления им. Выяснилась несостоятельность или крайняя неполнота механистических концепций, пытавшихся по-своему объяснить феномен человеческой речи и, в частности, речи художественной. С другой стороны, экспериментально и фундаментально-теоретически подтвердились некоторые новые догадки о процессе голосо- и речеобразования.

По мере углубления знаний картина становится все более сложной. Рядом с экспериментами физиологов, психологов, лингвистов, кибернетиков, специалистов по физиологической и инженерной акустике возникают обобщения философского характера, касающиеся основных проблем. Выдающийся советский психолог Н. И. Жинкин писал: «Так как речь входит в состав всей человеческой деятельности и участвует в формировании всей личности, то управление речевыми органами зависит не только от специальных кортикальных областей, а от всего мозга в целом, в том числе и от подкорки, как ближайшей, так и отдаленной»<sup>2</sup>.

Речедвигательный анализатор — грандиозно сложное и вместе с тем до изящества целесообразное устройство. В него включены три системы: резонаторная (ротовой резонатор, глоточный резонатор, носоглоточный резонатор); генераторная (голосовые связки, порождающие так называемый первичный звук гортани и «ответственные» за гласные звуки и звонкие согласные, а также шумовой генератор, порождающий прочие согласные); энерге-

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: *Галендеев В. Н., Кириллова Е. И.* Групповые занятия сценической речью. Первый актерский курс: Научно-методическая разработка для слушателей Факультета повышения квалификации. Л., 1983. Первая лекционная часть, опубликованная ранее: *Галендеев В. П., Кириллова Е. И.* Лекционный метод воздействия на голосо-речевой аппарат актера, и речевые упражнения // Проблемы сценической речи: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Е. И. Жинкин. Л., 1979. С. 3-40.

<sup>2</sup> *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. М., 1958. С. 204-205.

тическая система с ее воздухоносными путями и механизмами «внешнего дыхания» (поперечнополосатые мышцы: межреберные, диафрагма).

Все три системы управляются сигналами из центральной нервной системы (ЦНС) и работают в тесном взаимодействии. Импульсы, поступающие на глотку, регулируют величину ее объемов, импульсы на гортань определяют частоту колебаний голосовых связок на нёбную занавеску — включение и отключение носового резонатора, на трахеобронхиальное дерево — количество перекрытий бронхиальных трубочек, дозирующих подвязочное давление, импульсы на дыхательный центр регулируют подъемы и опускания диафрагмы и грудной клетки. К этому надо добавить сложные координированные движения мышц языка, губ, челюстей.

Все элементы речевого устройства связаны между собой подобно «звеньям», попарно. Диафрагма так же, как и глоточная трубка, по-своему повторяет ротовую артикуляцию. Бронхи, помимо механических смещений в процессе физиологического дыхания, «перистальтируют в полном соответствии с движениями всех остальных речевых систем, вплоть до движения губ»<sup>1</sup>, ЦНС обеспечивает связь и взаимодействие речедвигательного анализатора со слуховым. Прежде чем слово будет произнесено, в мозгу возникает его слуховой образ, соотносимость этого образа с предметным значением слова и т. д. Благодаря особой деятельности ЦНС человек способен давать себе отчет в производстве тех или иных речедвижений. Для обучения сценической речи это особенно важно.

Вот на такое сложно управляемое устройство мы и пытаемся воздействовать, совершенствовать его работу. Посильная ли это задача? Думается, да. Ведь, по определению Н. И. Жинкина, «механизм речи — это живой, постоянно перестраивающийся и, в норме, постоянно совершенствующийся механизм»<sup>2</sup>. Возможность совершенствования речевого механизма заложена в принципах деятельности ЦНС. При верно налаженном речевом обучении «система корковых импульсов на речевое произнесение все время приспосабливается к тому, что должно быть, отбрасывая то, что реально получается, но чего не должно быть. В этом и состоит наивысший корковый анализ и синтез при произнесении звуков речи»<sup>3</sup>.

Однако сложность и автоматизм процессов управления речевой функцией — тонкая регулировка аэродинамических усло-

вий при образовании каждого речевого звука, высокая скорость речедвижений, происходящих согласованно в самых различных участках речевого механизма, в том числе во внутренних областях тела, скрытых от прямого наблюдения, — серьезно ограничивает возможность непосредственного, прямого педагогического вмешательства в работу голосо-речевых устройств.

Именно поэтому возникли идеи косвенного, опосредованного воздействия на голосообразующие и речевые органы. Эти идеи и соответствующие методики отражены в работах А. Н. Куницына, Б. А. Матанова, З. В. Савковой, Б. Л. Муравьева. Мы также руководствуемся принципами комплексного воспитания речи и косвенного, опосредованного воздействия на речевую функцию.

Первая встреча педагога по речи с курсом происходит, как правило, на приемных экзаменах. В этот период уже ставится речевой «диагноз», в общих чертах вырабатывается «тактический план» работы с курсом. Наиболее трудные, сомнительные случаи дополнительно анализируются на специальных речевых консультациях. Необходимо выяснить природу того или иного недостатка, состояние активного речевого (фонематического) слуха, степень развития внимания и, наконец, установить предварительный «педагогический прогноз», как исправления недостатков, так и возможностей общего голосоречевого развития.

Мы считаем, что первое занятие по сценической речи нужно проводить летом, сразу же после окончания приемных экзаменов. «Новичков» необходимо ознакомить с первыми элементарными правилами голосовой гигиены, внушить им, что с этого времени они уже «профессионалы голоса и речи», а потому обязаны разумно, сознательно относиться к своему профессиональному инструменту.

В составе любого набора оказывается большая или меньшая группа учащихся с выраженными местными говорами, диалектными особенностями. Вряд ли нужно дожидаться начала учебного года, чтобы рассказать об основных признаках говора и путях его исправления, познакомить с упрощенной фонетической транскрипцией, с правилами редукции гласных звуков, ассимиляции согласных и т. д.

Носитель местного говора непременно должен получить летнее задание. Прежде всего, необходимо вслушиваться в собственную речь, речь окружающей его среды и научиться отличать правильное литературное произношение (радио, телевидение, театр) от ненормативного, диалектного. Полезно произвести орфоэпический анализ небольшого куска образцовой русской прозы,

<sup>1</sup> Жинкин Н. И. Механизмы речи. С. 304.

<sup>2</sup> Там же. С. 353.

<sup>3</sup> Там же. С. 317. [Выделено нами. - В. Г., Е. К.]

попытаться записать этот фрагмент в фонетической транскрипции (разумеется, упрощенной). Словом, учащийся должен начать самостоятельную борьбу за правильную литературную речь. При такой постановке дела, во-первых, выигрывается время, а во-вторых, задается тонус ответственной самостоятельной работы над усовершенствованием непреднамеренной, «жизненной» речи. Опыт показал, что с заданиями такого рода студенты справляются в основном успешно. Результаты проверяются на первых же осенних занятиях.

Первый урок учебного года принято начинать с вводной беседы. Но каждое занятие, в какой бы форме оно ни проводилось, должно проходить под знаком «тренинга и муштры». Поэтому, прежде чем приступить к беседе, нужно договориться об осанке, положении корпуса, наиболее выгодном для работы речевого аппарата. Вспомним, что говорил по поводу осанки К. С. Станиславский, как занимали его внимание такие «мелочи» актерской профессии: «...Наш спинной хребет, который изгибается во все стороны, точно спираль, должен быть крепко посажен в таз. Надо, чтобы он был, как бы привинчен к нему в том месте, где начинается первый, самый нижний позвонок. Если человек чувствует, что мнимый винт держит крепко, — то верхняя часть туловища получает упор, центр тяжести, устойчивость и прямизну»<sup>1</sup>.

Попробуем проверить наш «мнимый винт». Плечи свободны, руки мягкие. В таком положении и дышится по-иному. Это и есть первое упражнение нашего общего тренинга — не только упражнение, но даже рабочий принцип, теперь для нас обязательный. Слушая и конспектируя вводную беседу, мы время от времени проверяем воображаемый «винт», свободу шеи, плечевого пояса, рук.

Чему же посвятить вводную лекцию? Вероятно, нужно попытаться сжато, но, не упрощая картины, рассказать об устройстве речевого аппарата с его тремя периферическими системами, о принципах управления ими, о сложном функционировании механизмов речи; познакомить с современным состоянием науки о говорящем человеке, с явлением «захвата речи» (т. е. пристального и разностороннего изучения речевого феномена различными науками), с теориями голосообразования от М. Гарсиа до Р. Юссона; начать приобщение к высшим образцам речевого искусства актеров, чтецов, ораторов.

Вводная беседа должна дать представление о целях и задачах нашего предмета — ближайших и отдаленных. Задачи перед нами

стоят чрезвычайно сложные: по сути дела, мы будем искать пути сознательного, произвольного управления органами и системами, казалось бы, неподвластными волевому контролю. Поэтому важно, чтобы мы, обучающие и обучающиеся, вели совместный творческий поиск, попытались найти свой «кровный» индивидуальный путь к овладению капризным, ускользающим от нашей воли речевым поведением<sup>1</sup>.

Пока длилась вводная беседа, мы несколько раз проверяли осанку — «воображаемый винт». Теперь это будет исходная рабочая поза для начальных упражнений дыхательной гимнастики<sup>2</sup>. Каждое упражнение должно быть усвоено студентами до такой степени, чтобы любой из них смог бы не только правильно его выполнять, но и провести во время группового тренинга. Для этого нужно верно описать упражнение, суметь дать команду на включение группы в тренинг и сделать корректирующие замечания. Добиваться от учащихся умения самостоятельно провести тренинг целесообразно с нескольких точек зрения. Прежде всего, для этого должна быть безупречно усвоена структура упражнения, вплоть до словесных формулировок. Затем точная формулировка команды при беззвучном выполнении переходит во внутреннюю речь, — таким образом, работа мышц на определенном этапе находится под контролем «внутреннего говорения». «Ни секунды без внутренней речи» — один из важнейших методологических принципов, которые мы исповедуем. Наконец, с первых же занятий учащиеся становятся перед необходимостью говорить публично, сознательно контролируя речевой процесс, т. е. рассчитывая дыхательную, голосовую и артикуляционную энергию, чтобы быть понятыми, верно воспринятыми.

Все это создает предпосылки для пробы **речевого действия**, непременно предполагающего речевое воздействие на партнера в обстоятельствах урока. Вообще, мы полагаем, что на каждом уроке учащимся полезно не только выполнять различные упражнения, но и **активно разговаривать**, хотя бы понемногу. И эту непреднамеренную, спонтанную речь (текст еще не авторский)

<sup>1</sup> Безусловно, вводная беседа может быть построена иначе. Рекомендуем обратиться к ст.: *Куницын А. Н.* Первая встреча со словом // Сценическая педагогика. Вып. 2. Л., 1976.

<sup>2</sup> Разнообразные комплексы дыхательных упражнений приводятся в: Сценическая речь: Учеб. пособие. М., 1976. С. 266-277; *Моисеев Ч.* Дыхание и голос драматического актера. Ч. I. М., 1974. Оба издания иллюстрированы рисунками и фотографиями. Целесообразны и упражнения дыхательной гимнастики, предложенные в кн.: *Вербовая Н. П., Головина О. М., Урнова В. В.* Искусство речи. Изд. 2-е. М., 1977. С. 133-134.

<sup>1</sup> *Станиславский К. С.* Собр. соч.: В 8 т. М., 1955. Т. 3. С. 37.

нужно анализировать с точки зрения постепенно прививаемых навыков - орфоэпических, дикционных, дыхательно-голосовых и, конечно, лексико-стилистических.

Главной тактической задачей первого этапа обучения становится развитие речевого слуха, обострение слухового контроля. Ведь вся наша работа, по существу, сводится к созданию усовершенствованной (по сравнению с природной) системы условно-рефлекторных связей в области речедвигательного анализатора. Разрешение этой задачи возможно лишь под чутким и требовательным контролем слуха, не только чужого (педагогического или слуха товарищей), но и своего собственного. «Чужое ухо „говорит“ только „да“ и „нет“, — писал Н. И. Жинкин, — тогда как свое ухо следит за каждым шагом производимых речедвижений и приспособливает их к выдаче таких звуков, которые могут быть приняты чужим ухом»<sup>1</sup>.

К. С. Станиславский призывал внимательно изучать свою речь, чтобы по-настоящему услышать себя. Естественно — человек с нетренированным слухом практически не способен совершенствовать свою речь. «Услышать себя» совсем не просто. Очевидно, сначала нужно приучиться к тонким слуховым дифференцировкам на материале чужой речи, т. е. пойти путем **сравнительного слухового анализа**. Этой цели служит упражнение «Речевые портреты».

Оно состоит из нескольких слагаемых. Для начала мы предлагаем отыскать в художественной литературе описание речевой манеры персонажа, своего рода «речевой портрет литературного героя». Попробуем приобщиться к изощренной тонкости слуха, которая свойственна большим писателям. Для них речь персонажа — проявление его сокровенной органической сути, «зеркало души».

Вспомним, какая поразительная сила проникновения в натуру Петра Верховенского, одного из героев романа Ф. М. Достоевского «Бесы», ощущается в описании его речевой манеры: «Выговор у него удивительно ясен: слова его сыплются, как ровные, крупные зернушки, всегда подобранные и всегда готовые к вашим услугам. Сначала это вам и нравится, но потом становится противно, и именно от этого слишком уж ясного выговора, от этого бисера вечно готовых слов. Вам как-то начинает представляться, что язык у него во рту, должно быть, какой-нибудь особенной формы, какой-нибудь длинный и тонкий, ужасно красный и с чрезвычайно острым, непрерывно и невольно вертящимся кончиком»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Жинкин Н. И. Механизмы речи. С. 77.

<sup>2</sup> Достоевский Ф. М. Поли. собр. соч.: В 30 т. Л., 1974. Т. 10. С. 143-144.

Попытаемся восстановить в памяти собственные впечатления от того, как говорят наши знакомые. Связывали ли мы когда-нибудь манеру их речи с их характером, с особенностями их внутреннего мира? Созаем ли мы индивидуальность, неповторимость голоса и речи человека?

Вспомним, как, читая роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита», мы слышали «тусклый», «больной», «хриплый и монотонный», «сорванный командами», «придушенный», «злой» голос Понтия Пилата и «высокий, мучающий прокуратора» голос арестанта из Галилеи, а потом «хриплый, разбойничий» голос Иешуа Га-Ноцри, уже распятого на кресте; слышали «тяжелый бас» Воланда, «дающий на некоторых слогах оттяжку в храп», «носовой голос» Азazelло, «козлиный голос» Фагота-Коровьева, говорившего то «треснувшим дребезжащим тенором», то вдруг «чисто и звучно»; помним, как, «стараясь смягчить свой осипший на ветру преступный голос», разговаривала с незнакомым мальчиком Маргарита, «от любви и горя» превратившаяся в ведьму.

Прислушаемся и к тому, как «звучат» герои А. Островского, А. Чехова, Л. Леонова, Т. Манна и др. Но главная задача — воспитать свой слух, как бы вживаясь в речь окружающих.

Второй этап упражнения — «речевой портрет сокурсника». Каждый должен выбрать в своей группе один «объект» для наблюдения. Лучше наблюдать исподтишка, когда человек не знает, что он «взят на мушку». «Объект» нужно описать, а не скопировать. Параметры для наблюдения мы предлагаем после того, как разберемся, в каких же характеристиках можно описать человеческую речь. Во-первых, **особенности голоса**, его высота, сила, гибкость, тембр: резкий он или мягкий, нежный или грубоватый, звонкий или глухой, «минорный» или «мажорный»; его «цвет», его «фактура». Оказывается, голос может быть «металлическим», «ватным», «суконным», «шерстяным», «стеклянным», «бархатным», «масляным», «водянистым» и т. д. Вдумаемся в это разнообразие определений — за ними стоят в ассоциативно-отраженном виде реальные явления голосовой природы человека.

Второй параметр — **дыхание**: мелкое оно или глубокое, плавное или судорожное, шумное или неслышное и т. д. В-третьих, **характер произнесения согласных звуков**: крепкие они или вялые, «влажные» или «сухие», «колючие», «шершавые», «гладкие» и т. д.

Наконец, надо попытаться охарактеризовать темп и ритм речи.

Мы просим наблюдать за тем, как говорит человек в интимной, жизненной обстановке и публично, скажем, на уроке; когда

он говорит «своим текстом» и когда он произносит текст, выученный наизусть (на первых трех-четыре занятия студенты вспоминают в аудитории свой экзаменационный материал или читают любимые стихи); как человек говорит утром и как вечером; со сверстником или со старшими, в столовой и в театре. Два дополнительных требования: 1) «портрет» не должен становиться «кляузой», перечнем речевых недостатков, а скорее связным описанием особенностей речи «объекта»; 2) никто в группе не должен знать, чья речь сейчас описывается, «объект» нужно угадать.

Результаты наблюдений трудно переоценить. «Речевые портреты» мы слушаем в течение 10-12 занятий, в среднем по два в структуре урока. И по мере того как накапливается слуховой опыт, развивается «слуховое сознание», описания становятся все более меткими и тонкими. Студенты начинают замечать, что один и тот же человек «звучит» по-разному в различных ситуациях. Поэтому у некоторых можно расслышать даже «два» или «три» голоса и т. п.

И, наконец, третье слагаемое упражнения — «речевой автопортрет», описание собственной речи. Здесь уже проявляется, так сказать, «слуховое самосознание». «Автопортреты» любопытно сличать с описаниями, сделанными со стороны. Сразу выясняется, что между тем, как слышит себя сам человек, и тем, как его слышат окружающие, имеется заметное различие.

Упражнение «Речевые портреты» не только помогает развитию слуха, воображения, речевой культуры, но, главное, — способствует созданию на курсе критической слуховой среды, без которой непродуктивен процесс обучения сценической речи. Студенты привыкают слышать и поправлять себя и друг друга вне урока по речи, а это чрезвычайно важно.

Основной материал первых двух-трех занятий — дыхательно-голосовой тренинг. Сразу же и довольно активно мы вводим упражнения двигательного характера. Экспериментально установлено, что упражнения двигательного характера по сравнению с упражнениями статичными характеризуются большей координированностью дыхания, а впоследствии и большей ровностью, звонкостью и полетностью звучания<sup>1</sup>. Дыхательная гимнастика чередуется с ходьбой и бегом по кругу под собственный счет, подскоками, которые также отсчитываются вслух. Эти упражнения, дающие определенную физическую нагрузку, чередуются с более спокойными, плавными, статичными.

Уже на втором занятии мы даем представление о так называемом «теплом» фонационном дыхании. Чтобы получился «теплый» выдох, надо слегка поработать мышцами глотки, челюсти, щек, диафрагмой. «Теплый» выдох глубже «прохладного», газообменного, при нем как бы ощущается проход дыхания по всему воздушному тракту. Для тренировки «теплого» выдоха предлагаем такое упражнение. Вы сидите в вагоне электрички (трамвае, троллейбусе, автобусе). Справа от вас замерзшее стекло. Попробуйте теплым дыханием сделать на нем проталинку — корпус при этом немного скручивается. Теперь окно слева от вас. Еще проталинка. Корпус скручивается влево. А теперь теплым дыханием согрейте озябшие руки. В дальнейшем к упражнению можно подключить беззвучно артикулируемые гласные: у, о, а, э, и, ы.

Все упражнения речевой и дыхательной гимнастики нужно чередовать с контрольными фразами, элементами речевого действия. Прodelали одно-два упражнения — представьтесь, пожалуйста, группе. Представиться надо полностью: имя, отчество, фамилия. Произносить свою фамилию публично почему-то, как правило, трудно. Может быть, потому, что для нас это созвучие слишком привычно, и нам кажется, что все должны понимать его с «полутора звуков». Нет, представьтесь, пожалуйста, полно, звучно, ясно, так, чтобы вас не только поняли, но и запомнили, даже полюбили ваше звучное имя. А теперь продолжаем тренинг.

Еще одно-два упражнения — сообщите дату своего рождения: число, месяц, год. Вообще хорошо бы завести на курсе приятную традицию — отмечать дни рождения. Для этого надо запомнить все даты. Записывать не нужно — попутно мы тренируем память, это очень важно для актера. Кто-нибудь запомнил, когда день рождения у А.? Прекрасно, продолжаем тренинг.

Одно-два упражнения - сообщите, пожалуйста, свой домашний адрес, полный, с почтовым индексом. Подумайте, кто именно и зачем должен его запомнить. Диктовать не надо - заинтересованный человек запомнит и так. Только постарайтесь, чтобы ваш адрес прозвучал для него, как музыка, вот тогда-то все и запомнится. Нет, не очень хорошо получается. Совсем, казалось бы, простая вещь - назвать свой почтовый индекс, но в обстановке публичности, на уроке, вдруг начинает заплетаться язык, немеют губы. Этой беде можно помочь. Имеются специальные упражнения для тренировки артикуляционных органов. Ведь язык, губы, челюсть должны подчиняться нашей воле в любых, самых сложных условиях. Кажется, сегодня больше хлопот нам доставляет язык? Вот его и попробуем сейчас потренировать.

<sup>1</sup> См.: *Муравьев Б. Л.* Техника сценической речи и способы ее воспитания // Наука о театре: Межвузовский сб. трудов / Отв. ред. А. З. Юфит. Л., 1975. С. 414.



Взяли карманное зеркальце. Проверили рабочую позу. Попробуем кончиком языка, как острой шпагой, наносить уколы в правую и левую щеки попеременно. Губы сомкнуты, но челюсти разжаты. Делаем под счет. Раз — вправо. Два отдохнули. Три - влево. Четыре отдохнули. Теперь все сначала. Еще. И еще раз. А теперь выведем язык наружу, «шпага» делает выпады в воздух, счет остается таким же. Теперь проверили работу языка в сочетании звуков: дить-тить, деть-теть, дять-тять.

Продолжаем тренировку. Наш язык — «часовая стрелка», а нижняя часть лица — от носа до подбородка — «циферблат». Язык к носу — «полдень». Язык вправо — «три часа дня». К подбородку — «шесть вечера». Язык влево — «девять часов вечера». К носу — «полночь». И еще круг. Делать под счет, плавно, губы не облизывать. А теперь часовая стрелка «взбесилась» — пошла в обратную сторону. «Полночь» - «Девять». «Шесть» - «Полдень». «Девять» — «Шесть» — «Полночь» и т. д. Проверим, чему «научился» язык. Произнесем короткое односложное слово, начинающееся и заканчивающееся «язычным» звуком: шар, торт, зверь, стол, лес, сыр. Подумаем, кому и зачем говорим это слово. Ведь слово всегда обращено к кому-либо. Хотим что-то подсказать, о чем-то напомнить, предупредить? Кажется, язык работает уже свободнее. И начало, и конец слова звучат определенно, ясно.

А теперь попробуем кончиком языка, как хорошо отточенным карандашом, написать перед собой в воздухе это же слово. Буквы должны быть печатными. Пишем последовательно, буква за буквой. Поставили точку. Теперь закрепим слово произнесением вслух. Обязательно поставили и звуковую точку.

Продолжаем тренировку. Наш язык — «жало змеи». В глубине зева — мешочек с ядом. Нашли «жертву». Кончиком языка-«жала» зачерпнули яд и резко выбросили в сторону «жертвы». Язык при этом вытягивается сильно, чтобы разрабатывалась уздечка. А теперь упражнение собственно речевое, словесное. Придумаем короткое словосочетание, которым мы могли бы воздействовать на партнера по учебному полукругу. Оно обязательно должно начинаться и заканчиваться «язычным» звуком: «Дай ключ!», «Сядь на стул!», «Закрой рот!» и т. д. Почувствуем, как эти «язычные» согласные, запускающие и замыкающие короткую фразу, будто бы включаются в акт воздействия на партнера, получают особую, действенную определенность.

Таким образом, гимнастика языка предполагает тренировку на материале слова либо короткой фразы. При таком способе трени-

ровки быстрее и надежнее налаживается психологическая связь между отвлеченными «гимнастическими» речедвижениями и живым процессом говорения.

Мы подошли к достаточно сложной проблеме речевого обучения. В методической литературе, как правило, предлагается начинать дикционный тренинг с выработки «модельных» артикуляционных укладов звуков речи: согласных и гласных, отдельно и в различных сочетаниях. Многие педагоги-практики также настойчиво тренируют произнесение отдельных речевых звуков, независимо от того, «дефектны» они или близки к норме. Нам такая методическая установка не кажется правильной. Дело в том, что традиционная тренировка отдельных речевых звуков имеет установку на элементный состав речи, т. е. на ее статику<sup>1</sup>, и практически не учитывает динамических процессов речи, составляющих ее живую основу.

Живая речь представляет собой поток практически непрерывных изменений. При объективном (инструментальном) анализе было установлено, что «звуки речи, относимые к одной и той же фонеме, настолько варьируют по своим характеристикам в зависимости от окружения и позиционного положения в слове, что невозможно найти четких границ между группами звуков, относимых к разным фонемам<sup>2</sup>.

Педагоги-практики, вероятно, замечали, что, казалось бы, один и тот же «дефектный» звук ведет себя весьма изменчиво в различных словах и сочетаниях, при разных темпах речи и степенях активности. Допустим, дефектность «с» проявляется по-разному (или вовсе не проявляется) в словах «сад», «уксус», «насос», «выступление», «кислота», «лесть», «после» и т. д. Еще более пестрая картина получается, когда слово, содержащее «больной» звук, включается в систему фразы.

Объясняется это тем, что практически мы имеем дело с довольно самостоятельными разновидностями звука. Но в живой речевой практике разновидность, вариация звука — реально уже другой звук. Теория нашего предмета недостаточно учитывает

<sup>1</sup> «Следует отличать элементарный состав речедвигательного стереотипа слова, что составляет статику речи, от слогового квантования этого состава, что составляет динамику речи. Взаимная регулировка этих систем контролируется слухом». (См.: *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. С. 351.) «Слух человека действительно шкалирует непрерывные величины по ступеням прироста или квантам. Это явление называется разностным, или дифференцированным, порогом различения звуков по высоте, громкости и времени». (Там же. С. 93.)

<sup>2</sup> *Чистович Л. А., Кожевников В. А. и др.* Речь: Артикуляция и восприятие. М.; Л., 1965. С. 86.

исключительную динамическую изменчивость фонем в речевом потоке, огромный вариативный запас резонаторной системы. Академик Л. В. Щерба, скажем, правильно заметил, что подъем языка может образовать целую гамму звуков, различающихся по степени открытия ротового резонатора<sup>1</sup>. Н. И. Жинкин установил, что разные вариации открытости и закрытости гласных или оглушение звонких согласных на концах слов дают бесконечное количество новых вариантов артикуляционных укладов<sup>2</sup>.

Многие замечали, что «дефектный» звук, казалось бы, полностью нормализованный в отдельном произнесении и в определенном подборе сочетаний, зачастую снова «разлаживается» в речевом потоке. В первую очередь, это объясняется тем, что при беглой речи артикуляционные органы принимают положение, характерное для последующего звука, уже на протяжении предыдущего звука. При этом, естественно, происходит сдвиг выработанного нормативного артикуляционного стереотипа.

Все эти сложности, доставляющие столько хлопот педагогам-практикам, слабо учитываются в методической литературе по предмету. Так, в книге «Искусство речи» дается артикуляционный уклад шести «основных» гласных звуков и четырех «йотированных»; к гласным причисляется также «й»<sup>3</sup>. Очевидно, что гласные здесь классифицируются даже не по фонемному, а по откровенно буквенному признаку. В основном такая же картина и в учебном пособии «Сценическая речь» под ред. И. П. Козляниновой<sup>4</sup>. В то же время в книге М. И. Матусевич «Современный русский язык. Фонетика» указаны знаки фонетической транскрипции для сорока одного оттенка гласных фонем, т. е., по существу, для сорока одного реально различающегося гласного звука русской речи<sup>5</sup>.

В книге «Сценическая речь» отмечено сорок речевых согласных звуков, а в «Русской фонетике» М. В. Панова их шестьдесят семь<sup>6</sup>. В «Сценической речи» учитываются лишь варианты согласных фонем по твердости-мягкости и аффрикативности. М. В. Панов же учитывает сложные звуковые явления, которые возникают под действием законов речевой динамики. К примеру, он указывает на группу так называемых щелчковых, или взрывно-боковых звуков, образующихся в некоторых слоговых сочетаниях: пм (нэпман),

бм (обман), б'м' (обмен), а также тн (плотный), т'н' (пятница) дн (дно), д'н' (дни), т'л' (петли) и т. д. Во всех этих случаях, в орфоэпической норме, не происходит отдельной артикуляции взрывных, следовательно, эти звуки целостны<sup>1</sup>. Все это — реальные речевые, дикционные явления, с которыми то и дело приходится сталкиваться в практике.

Таким образом, методическая литература предмета дает сильно обедненную картину произносительной стороны речи. Хромает и методика воспитания дикции. Сколь бы тщательна ни была тренировка на изолированных «модельных» звуках и звукосочетаниях, она всегда будет недостаточна для организации живого речевого потока. В связи с этим Н. И. Жинкин, обобщая опыт логопедии, сурдопедагогики и преподавания фонетики иностранных языков, заметил, что при постановке отдельных звуков (слов) можно добиться лишь очень грубых дифференцировок<sup>2</sup>. Расширение набора тренируемых звуков и их комбинаций вряд ли подскажет выход из создавшегося положения.

Мы полагаем наиболее целесообразным начинать дикционное воспитание актера на материале слова и, по возможности, фразы (особая тема — исправление речевых недостатков; в данной работе она не поднимается).

Слог (звукосочетание) недостаточен для тренировки и с точки зрения творчески-смыслового отбора методического материала. Чаще всего это искусственная фонетическая конструкция, которую можно наполнить смысловой нагрузкой лишь с помощью довольно сложной ассоциативной работы мышления. В условиях урока такая работа производится далеко не всегда и слог остается результатом оголенно-механической работы речевых органов, хотя и совершаемой при координации всех трех систем речевых эффекторов.

Слово же всегда обладает выраженным предметным значением, возможности его прямого или ассоциативного включения в состав речевого действия беспредельно богаты. Кроме того, конечная цель речевого тренинга — создание оптимальной системы управления органами речи в процессе художественного (сценического) творчества, т. е. целостного речевого акта. А результаты специальных научных исследований показали, что управление

<sup>1</sup> См.: Матусевич М. И. Л. В. Щерба как фонетик // Памяти академика Л. В. Щербы. Л., 1956. С. 75.

<sup>2</sup> См.: Жинкин Н. И. Механизмы речи. С. 252.

<sup>3</sup> См.: Вербова Н. П., Головина О. М., Урнова В. В. Искусство речи. С. 12-15.

<sup>4</sup> См.: Сценическая речь. М., 1976. С. 188-193.

<sup>5</sup> Матусевич М. И. Современный русский язык: Фонетика. М., 1976. С. 46-48.

<sup>6</sup> См.: Панов М. В. Русская фонетика. М., 1967. С. 33.

<sup>1</sup> В ленинградском произношении перечисленные сочетания произносятся зачастую с явственным взрывом п, б, т. Взрыв здесь ненормативен, т. е. является орфофонической ошибкой. К сожалению, эта особенность не отражена в интересной книге: Вербицкая Л. А. Русская орфоэпия. Л., 1976. В ней исследуются особенности ленинградского произношения.

<sup>2</sup> См.: Жинкин Н. И. Механизмы речи. С. 336.

целым произнесением и управление элементами в составе целого произнесения различны.

Развивая дикцию сразу же на материале слова или фразы, мы, безусловно, лишаемся возможности столь же подробного вмешательства в деятельность речевых органов, как при слоговой тренировке. Однако вряд ли от этого ухудшается результат работы. Еще Л. Д. Работнов заметил (применительно к вокальной педагогике), что «больше пользы будет подражать [т. е. следовать — В. Г., Е. К.] слуховому образу, чем внешним формам и движениям»<sup>1</sup>.

Для того чтобы спланировать дикционный тренинг на материале слова и фразы, нужно подумать о типологии словесных образований с точки зрения их фонетико-артикуляционного и ритмического состава. Слово или словосочетание, начинающееся и заканчивающееся «язычным» звуком, — это уже вполне определенный артикуляционно-словесный тип. Если мы на одном из первых занятий выясним, какие звуки можно отнести к «язычным», то получим такую таблицу:

г-г', д-д', ж-ж', з-з', к-к', л-л', н-н', **р-р'**,  
с-с', т-т' ш-ш', х, ч, тн, т'н', тл, т'л'.

Мы подбирали контрольные слова для тренировки языка, пользуясь этой таблицей. Внутри слова, естественно, использовались гласные и прочие согласные. Попутно выяснялась роль движений языка в организации гласных звуков. Еще раз повторим, что исправлением частных недостатков речи (сигматизмов, ротацизмов, ламбдацизмов и т. д.) студенты занимаются на индивидуальных занятиях; на «группе» педагог обычно лишь отмечает, имеется ли прогресс в работе. Тем не менее работа с такой артикуляционно-фонетической структурой слова помогает исправлять наиболее распространенные отклонения от дикционной нормы.

Можно попытаться классифицировать самые распространенные недостатки по группам. Получится приблизительно такой перечень:

1. Разрушение фонетической структуры слова, «беззвучные» начало и конец. Особенно часто это случается, когда звук пребывает в ослабленной позиции (безударный слог). Причина недостатка — неверный энергетический баланс: на конечный или начальный звук подается недостаточная порция воздуха, поэтому

даже артикулированный гласный «не звучит». Надо учиться рассчитывать дыхательную энергию на «озвучивание» всего слова, а потом и всей фразы.

2. Исчезновение сонорности в ослабленной позиции и на концах слов: «стол», «колокол», «татарин»; в фамилиях на «ин»: Курицын, Боткин, Цапин и т. д. Нужно рассчитывать голосовую энергию на слово и фразу. Сонорный должен «прозвенеть» и в сильной (ударной) позиции и в ослабленной.

3. Недостаток, особенно распространившийся в последнее время: частичная или даже полная замена некоторых сонорных смычных согласных (**н, м, л, т, д, тл, тн, бм, в** и др.) **неопределенным носовым звуком**. Небная занавеска при этом не поднимается или поднимается не полностью. Назовем это «псевдогнузавостью» в отличие от ринофонии, связанной с дефектами нёба, искривлением носовой перегородки, атонией нёбной занавески и т. д. «Псевдогнузавость» проявляется преимущественно в безударных слогах: так, в слове «Ленинград» назализованно звучат первые два слога. Л' — н' — нг артикулируются приблизительно, а то и вовсе вытесняются неопределенным носовым звуком. Для того чтобы избавиться от «псевдогнузавости», необходимо наладить полноценное смыкание согласных и четкое словообразование и слоговое деление в структуре слова, т. е. ликвидировать изъяны динамического процесса. При этом значительная роль отводится мышечным ощущениям движений диафрагмы.

4. Не менее распространенным недостатком является «цвяк» или «дзяканье» — «тсьяканье» (т'с'ет'с'я, д'с'ет'с'и). Им, как правило, страдает больше половины курса. Именно потому, что он носит «эпидемический» характер, исправлять его целесообразно в условиях и индивидуальной, и групповой тренировки. В «цвяке» повинно перенапряжение или, наоборот, излишняя расслабленность мышц языка, распространяющиеся и на другие речевые органы.

Тренировка «язычных» и «губных» звуков, в принципе совпадающая, предполагает элементы творчества, игры. Мы предлагаем студентам сочинить небольшой рассказ (прозаический или стихотворный), состоящий из 6–10 фраз. Каждая фраза должна начинаться и заканчиваться либо «губным», либо «язычным» звуком. К рассказу обязательно нужно нарисовать картинку, так что сама звучащая история как бы становится иллюстрацией к зафиксированным в рисунках видениям.

Вообще, тренировка на собственных, самими студентами сочиненных текстах, особенно полезна: скучноватая, чисто техническая работа при этом приобретает характер творческого поиска.

<sup>1</sup> Работное Л. Д. Основы физиологии и патологии голоса певцов. М., 1932. С. 135-136.

Многие из таких «самодеятельных» курсовых текстов мы используем в тренинге на протяжении всех лет учебы.

Слово вполне может и должно быть использовано и в начальных упражнениях дыхательно-голосового тренинга. Пример такого «словесного» упражнения: ходьба и бег по кругу под счет, а затем переход к «Таблице умножения». Таблица произносится хором, вслух, ритмично, «под дирижера». «Дирижер» регулирует темп и градации силы звука.

Начинаем шепотом: «дважды один — два»; затем тихим звучанием: «дважды два — четыре»; громче: «дважды три — шесть» и т. д. с небольшим наращиванием звучания, допустим, до «дважды семь — четырнадцать». Потом в обратном порядке. Чуть тише: «дважды шесть — двенадцать» и т. д. до «дважды один — два» — шепотом.

Это первое упражнение на развитие динамического диапазона речи, на координацию дыхательно-голосовых и артикуляционных усилий. Шепот и тихое звучание должны быть полными, т. е. с сохранением той же глубины дыхания и интенсивности артикуляции, что и при громкой речи. «Дирижер» — регулирует плавность, постепенность усиления и ослабления звука, предостерегает от крикливости, следит, чтобы при усилении звучания не повышалась резко его тональность, отвечает за синхронность произнесения — счет должен производиться «звук в звук».

В этом упражнении немаловажно и предметное значение словесного ряда (числовая градация «таблицы» как бы ведет за собой градацию динамических нюансов произнесения) и его фонетическая структура: большинство фраз начинается и замыкается согласными или пучками согласных. Ведь «ряды» таблицы можно менять, начиная с «трижды», «четырежды», «пятью» и т. д.

Тренируя «таблицу умножения», мы вводим принципиально важное понятие «объем дыхания». По сути дела, это синоним смешанного, реберно-диафрагматического типа дыхания, с характерными для него ощущениями нижней и верхней границы, наполненности воздухом, осанки, положения грудной клетки, работы брюшных и межреберных мышц. Однако мы полагаем, что на первых порах фиксировать внимание на деталях работы дыхательного аппарата вряд ли полезно. Это может привести к зажимам, к мелким нарушениям дыхательно-фонационного акта. Поначалу важнее ощутить именно «объем» наполняемости дыханием и общий мышечно-скелетный контур тела: спины, плеч, грудной клетки. Все это входит в понятие «объем» дыхания.

Введение слова (фразы) в дыхательно-голосовой тренинг не исключает использования в некоторых упражнениях отдельных

звуков и звуко сочетаний. Так, в упражнении «Гуси-гуси» выдох фиксируется щелевым свистящим звуком. Группа шагает под счет по кругу, потом переходит на «гусиный шаг» (в приседе, с прямой спиной). Четыре обычных шага — четыре «гусиных». «Гусиный» шаг сопровождается фиксированным выдохом на «с». При этом активную координированную нагрузку получает вся дыхательная аппаратура.

Мы конспективно описали основной материал нескольких начальных групповых уроков. «Речевые портреты» и «рассказы на язычных и губных звуках» прослушиваются и обсуждаются в течение 10–12 занятий, обычно в конце урока.

С четвертого или пятого занятия вводим массаж резонаторных участков. Затем приступаем к специальным упражнениям на развитие резонаторного звучания, т. е. на ощущение компактного, сфокусированного отражения звука в резонаторных полостях. Поначалу в тренировке можно использовать сонорные звуки в сочетании с рядом гласных.

Приведем примеры упражнений этого цикла.

«Звонок в квартиру». «Позвонить» в дверь звуком «м» (а затем «н», «з», «ж», «р»). Проверим, верно ли пользуемся «звонком». Одной рукой нажимаем кнопку воображаемого звонка, другой проверяем вибрационные ощущения в области лицевого костяка. Теперь позвонить условным «кодом» (три длинных, два коротких звонка и пр.). Позвонить в квартиру, где длинный пустой коридор, огромная квадратная прихожая (ощущение воображаемой акустики полезно для развития дыхания и голоса). Позвонить к себе домой: «мам-мам-мам...» — «сообщая» радостную весть, позвонить требовательно — «что они там, заснули?» и т. д. Позвонить в «музыкальный» звонок, настроенный на определенный музыкальный интервал или «исполняющий» коротенькую мелодию.

Все это, естественно, индивидуальные упражнения. Но возможно и подключение группы. Допустима ведь гулкая глубина квартиры, в которой самые дальние ее закоулки отзываются на звонок эхом.

Мы создаем хор, который поет только на сонорных согласных. Простую, доступную мелодию, например «Песенку крокодила Гены» В. Шаинского, поем без слов, вокализом, однако без гласных, используя только сонорные «м», «н», «з», «ж», «р», «в». Дирижер задает удобную для всех тональность, поддерживает темпоритм, переключает пение с одного сонорного на другой. Следим, чтобы при непрерывной линии сонорного не проскальзывал гласный звук. Это совсем не просто при пении на «р», «з», «ж», но нам

помогает непрерывный упругий поток дыхания, дозировка внутриротового давления (особая упругость артикуляции).

На последующих уроках тренировка резонаторного звучания становится более обширной. Теперь уже каждое занятие мы начинаем и заканчиваем «хором на сонорных». Соединяем это упражнение с простейшими двигательными комбинациями: во время пения приводим в полный порядок аудиторию, не нарушая темпоритма, строим учебный полукруг и т. д. Переходим к более сложным групповым упражнениям.

«Буря в лесу». Представим себе, что в бурю стонут даже корни деревьев (а мы сейчас древесные корни и пробуем найти соответствующую пластику). В их стоне слышатся все те же сонорные: «м», «н». Стонут старые срубленные пни, они вспомнили, что у них когда-то была мама: «мам... мам... мам». Стонут крепкие вековые деревья: «маам... маам...». Стонут, зовут маму молодые гибкие деревца, кусты. Буря гудит в телеграфных проводах, она разыгралась и на море — гонимые ветром, жалуются и стонут волны. При изменении задания меняется и высота, сила, тембр звучания голоса. Но вот буря кончилась, выглянуло солнце. Теперь особенно приятно искупаться в теплой воде. Попробуем погрузиться в нее постепенно: «ой, мамочка! ой, не могу!» — это от удовольствия, даже от блаженства, — тело постепенно погружается в приятную теплую воду, его обволакивают «звуковые волны».

Как видим, в упражнении «Буря» мы приступили (не фиксируя на этом специально внимания, исподволь) к тренировке регистрового звуковысотного диапазона. Впрочем, элементы звуковысотной тренировки имелись уже в упражнении «Музыкальный звонок».

Упражнение на развитие динамического диапазона речи «Таблица умножения». Определяем условия новой игры: по знаку дирижера «рука, сжатая в кулак» считаем шепотом, если дирижер опускает руку — полным голосом, если поднимет обе руки — тихим звуком. Поначалу смена мощности звучания совпадает с началом новой фразы, а затем совершается независимо от фразовой конструкции и может прийти даже на середину слова. Упражнение развивает способность мобильно менять дыхательно-голосовой режим, укрепляет тонкую дыхательную мускулатуру.

К общему речевому тренингу подключаем тренировку губных звуков. В этой группе, наряду с губно-губными «п», «б», «м», тренируем губно-зубные «в», «ф», огубленные гласные «о», «у». В дополнение к знакомому понятию «дыхательный объем» вводим новое — «рогоглоточный рупор», для краткости называемый просто «рупор». «Рупор» ограничен сверху твердым нёбом, снизу — нижней

челюстью и языком, спереди — зубами и губами, сзади — мягким нёбом, зевом, с боков — боковыми зубами и щеками.

«Рупор» как обобщенное понятие помогает вызвать целостно координированное кинестетическое ощущение работы артикуляционно-резонаторной системы. При неправильной настройке «рупор» может быть «сплюснен», «вытянут по вертикали», «раздут с боков», «зажат по задней стенке» и т. д. Указание педагога на разладку «рупора» в той или иной позиции вызывает более координированную перестройку в работе речевых органов, чем при частных замечаниях, касающихся положения губ, языка, челюсти и т. д.

Артикуляционные уклады в динамическом речевом потоке меняются беспрерывно и молниеносно. Речедвигательные приспособления в значительной степени индивидуализированы. Поэтому мелкие, частные замечания по поводу артикуляции затрудняют ориентировку, в особенности у начинающих. Требуется внимания следующее утверждение Н. И. Жинкина: «Нельзя думать, что точность артикуляции состоит в том, что язык, губы, нижняя челюсть, нёбная занавеска должны занять при произнесении данного звука совершенно одинаковое, совпадающее всегда во всех точках пространства положение... Точность дифференцировок — это точность соотношений между объемами ротового и глоточного резонаторов, между статикой и динамикой»<sup>1</sup>.

На изменение объемов глоточной трубки мы не можем влиять произвольно. Однако известно, что увеличение объема ротового резонатора («раскрытие рта») вызывает сужение глоточной трубки, а это непосредственно влечет за собой повышение акустической мощности гласных. Такое соотношение сохраняется до известных пределов: чрезмерная распахнутость рупора разрушает координацию. Значит, индивидуализированная регулировка раскрытия «рупора» — момент, принципиально важный для становления голосового навыка. Само же понятие «рупор» возникает в процессе дикционного тренинга.

В дикционную тренировку, которую, по сути дела, можно считать дикционно-дыхательно-голосовой, мы начинаем включать с 6-7 занятия пословицы, поговорки, чистоговорки, подбирать тексты, достаточно сложные по речевой координации. Например: «На улице деготник, деготникова жена, деготниковы детки. Мне не до деготника, не до деготниковой жены, не до деготниковых детей». Или: «Тридцать три корабля лавировали, лавировали, лавировали-лавировали, лавировали-лавировали, да не

<sup>1</sup> Жинкин Н. И. Механизмы речи. С. 252.

вылавировали». Или: «Расчувствовавшаяся Варвара расчувствовала нерасчувствовавшегося Вавилу».

Необходимость «раскалывать» крепкие «речевые орешки» только повышает аппетит к работе и ответственность в тренировке. На определенном этапе у студентов даже возникает потребность усложнять чистоговорки, «досочиняя» их до размеров коротенькой истории. Например: «Дело было в Вавилоне. Расчувствовавшаяся вавилонянка Варвара расчувствовала в Вавилоне нерасчувствовавшегося вавилонянина Вавилу Вавилонского». «Разнервничавшегося конституционалиста Константина нашли акклиматизировавшимся в конституционном Константинополе и со спокойным достоинством изобретавшим усовершенствованные пылепневмомешковыколачиватели».

Четырех-пятиколенная фраза, обилие сдвоенных согласных, трудные, даже изощренные сочетания «язычных», заставляющие преодолевать речевую инерцию, — все это требует расчета дыхания, отточенности речедвижений, интонационной конкретности. Нанизывание и преодоление фонетических трудностей постепенно превращается у студентов в своеобразный вид спорта. Однако такими усложненными вариациями текстов мы начинаем заниматься значительно позже, в конце семестра. А пока в сочетаниях средней трудности пытаемся добиться точных речевых дифференцировок, ровного «объема дыхания», свободного и мягкого раскрытия «рупора».

Разумеется, любой текст поначалу тренируется в медленном темпе, но не на «первой скорости», когда после каждого слова возникает интонация точки. Вообще акцентировка каждого слова во фразе (ср. «распевный» и «речевой» способы чтения гекзаметра) приносит большой вред. Чем активнее тренировка фразы «по словам», тем труднее впоследствии добиться целостной и органичной интонационно-логической организации во фразе — словесная «шагистика» накладывает свой пагубный отпечаток.

Специализированные упражнения, развивающие динамический и звуковысотный диапазоны, регулирующие дыхательную функцию, укрепляющие резонаторное звучание и т. д., непременно перерастают в упражнения и тренировочные комплексы, синтезирующие все эти навыки. Хотя практически каждое из описанных упражнений комплексно по своему характеру, синтез элементов все же должен осознаваться учащимися особо.

Второй месяц обучения мы начинаем (примерно, конечно) с синтезирующего упражнения по стихам С. Кирсанова. Приводим текст стихотворения «Буква „М"».

Малиновое «М» —  
 Мое метро,  
 Метро Москвы!  
 Май, музыка, много молодых москвичек,  
 метростроевцев  
 Мечутся, мнутся... — Мало местов?  
 — Милые! Масса места.  
 Мягко, мух мало!  
 Можете! Мерси... —  
 Мрамор, морской малахит, молочная мозаика —  
 Мечта!  
 Михаил Максимыч молвит механику: — Магарыч!  
 Магарыч! —  
 Мотнул мизинец манометра. Минута молчания.  
 Метро мощно мычит  
 Мотором.  
 Мелькает, мелькает, мелькает  
 Магнием, метеорами, молниями...  
 Мать моя, мамочка!  
 Мирово!  
 Мурлычет мотор — могучая музыка машины.  
 Моховая!  
 Митя моргнул мечтательной Марусе:  
 — Марь Михална, Метро мы мастерили!  
 — Молодцы, мастерски! —  
 Мелькает, мелькает, мелькает...  
 Махонький мальчик маму молит:  
 — Мама, мам, можно мне, мам? —  
 Минута молчания...  
 Мучаюсь, мысли мну...  
 Слов не хватает на букву эту...  
 (Музыка, муха, мечта, между тем)  
 Мелочи механизма!  
 Внимайте поэту — я заставлю  
 Слова  
 Начинаться  
 На букву ЭМ  
 Мети Моезд Метро Мод Мостиницей  
 Моссовета Мимо Моздвиженки  
 К Моголевскому Мульвару! Можалуйста!

Эта стихотворная фонетическая шутка, если можно так выразиться, поэтическая игра, совпадающая по настрою с игровой

атмосферой наших уроков. И в то же время в этих стихах запечатлено вполне конкретное историческое событие — открытие московского метро, первого в стране. Звуковой «фокус» оправдан этим событием: загоревшиеся над Москвой малиновые буквы врываются во все слова — так сильно впечатление москвичей от события.

Мы стараемся оснащать уроки такими «игровыми» стихами, где в открытом виде проступает звонкая фонетическая конструкция, подчеркнутость речевой формы, где автор с увлечением играет звучаниями, вовлекая читателей, слушателей или исполнителей в заразительный, виртуозно инструментированный поэтический дивертисмент. Давно замечено, что, скажем, детские стихи Д. Хармса, в которых звуковой и морфологический строй становится сам по себе как бы внутренним сюжетом, раскрывают детям богатства языка лучше всякого учебника. Что же говорить о ценности такого рода поэзии для речевого обучения актера!

Итак, в стихотворении Кирсанова каждая фраза, каждая поэтическая строка, каждое слово начинается со звонкого сонорного «настроенного» «м». Это повышает ценность стихотворения как тренировочного материала. Опишем процесс работы над стихотворением.

Мы никогда не просим материал для групповой тренировки заучивать наизусть дома. Плодотворнее **коллективное** запоминание текста во время урока. Допустим, в группе 12 человек. Каждому предлагаем запомнить одну стихотворную строку. Все вместе стараются запомнить ритм (кстати, довольно прихотливый).

Одно-два повторения — и больше трети стихотворения выучено. Если кто-то забыл «свою» строчку, нужные слова обязательно вспомнит другой студент. В этом сильная сторона коллективного запоминания. Через два-три занятия вся группа почти без ошибок отхлопывает метрическую схему стихотворения, а еще через неделю все стихотворение выучено наизусть. Опыт показывает, что «несиловое» запоминание — в игре, коллективом — вводит произведение в активную память на длительное время. К третьему курсу у нас накопится не один десяток коллективных тренировочных текстов: из стихотворений В. Маяковского, С. Маршака, Д. Хармса, С. Кирсанова, Л. Мартынова, А. Вознесенского, из народной поэзии.

Выученную метрическую схему можно не только отхлопывать ладонями, но и «промычать», передать «по телеграфу» сочетаниями «м» с таблицей гласных (у, о, а, э, и, ы — от менее напряженных к более напряженным) в закрытых слогах. Группа образует круг.

«Телеграфное сообщение» («лента ТАСС») передается по кругу. Звучание должно быть полным, «гудит» все тело.

Переходим к тексту. Принцип упражнения тот же, что и в «Таблице умножения». От шепота — к тихому звучанию — полнее — совсем полно — чуть тише — тише — совсем тихо — шепот. Постепенно причаемся обходиться без дирижера. Его функции распределяются между партнерами в круге. Упражнение выполняем и «соло» (один начинает, другой подхватывает и т. д., это более сложный вариант), и хором. При сольном выполнении нужно «подхватить» дыхательно-голосовую энергию предыдущего участника упражнения и сделать крохотную прибавку или уменьшение. При хоровом варианте — научиться всем вместе рассчитывать прирост или уменьшение звучности при неизменной интенсивности артикуляции. Но в обоих случаях партнеры обязательно должны «дышать вместе», проговаривать вслух или во внутренней речи весь текст упражнения, удерживая непрерывную цепочку видений. Таким образом, здесь уже присутствуют элементы ансамблевой работы.

Интересно, что именно в этом упражнении студенты впервые начали наглядно осознавать ведущую роль тонкой слуховой коррекции и владения дыханием по сравнению с физической мощностью голоса. Человек с совсем, казалось бы, не сильным голосом, при точном расчете дыхания начинает «звучать» ровно, достаточно мощно и даже красиво. Попутно мы обращаем внимание на то, что «звучит» конкретнее, полнее и красивее тот, в чьем воображении живо воссоздается обстановка события, т. е. тот, у кого возникают более яркие видения.

«Буква „М"» — упражнение довольно сложное по структуре. Мощность звучания наращивается от первой строки до семнадцатой («Моховая!»). Это семнадцать динамических нюансов, семнадцать градаций «крещендо». При этом нельзя «застывать» на одной и той же мощности, нельзя и переходить в крик. Затем от семнадцатой до двадцать шестой строки — ослабление звучания, девять градаций «диминуэндо». В техническом отношении это более сложный процесс, чем наращивание мощности. И, наконец, до финальной строчки («Можалуйста!») снова четырнадцать градаций крещендо (мы динамически разделяем слова: «музыка — муха — мечта — между тем», — а также строку: «мети — моезд — метро», поскольку это ключевые, центральные по смыслу стихи).

Упражнение воспитывает чувство тонкой динамической дифференцировки, квантования речи по мощности и высоте. Для того чтобы справиться с такой задачей, нужно уверенно регулировать

дозировку дыхания, управлять его «объемом». Поэтому на первых порах мы рекомендуем сопровождать произнесение своеобразным «дирижерским жестом», двигательной активностью тела с тем, чтобы помочь себе регулировать и общий ритм, и дыхательные «объемы».

Слово во всех его градациях должно звучать **полно**<sup>1</sup>. В понятие полноты речи мы включаем полный дыхательный «объем», полное мышечное раскрепощение, четкость артикуляционных дифференцировок, свободное управление «рупором». Полноты речи мы стараемся добиваться с самых первых уроков, требуем, чтобы учащиеся говорили полно и вне занятий, в бытовой речи.

В «Букве „М“» используются преимущественно градации негромкого звучания (шепот и последующие очень постепенные наращивания), а это сопряжено с достаточной технической сложностью. Однако упор на негромкое, но полное звучание сознателен. Путем аппаратных исследований Н. И. Жинкину удалось определить, что выразительные модуляции речи происходят преимущественно в средней и нижней части динамического диапазона — «от середины до нуля»<sup>2</sup>. В средней зоне уже очень малые подъемы и падения диафрагмы, при малых тратах воздуха, дают заметный акустический эффект. Необходимо добавить, что динамическая нюансировка в данном упражнении сочетается с весьма сжатым звуковысотным диапазоном («нижняя середина» у каждого из учащихся)<sup>3</sup>. На первых этапах голосоречевой тренировки вообще лучше избегать звучания выше голосовой середины. Хоровые упражнения вырабатывают чувство мелодико-ритмической речевой формы. И если в начальных упражнениях можно не добиваться совершенной точности мелодических интервалов, то уж, во всяком случае, ритм должен быть безупречен и произношение синхронно.

<sup>1</sup> Не путать с «полным стилем произношения». Ср.: «Только полный стиль произношения должен господствовать на сцене» (см.: *Комякова Г. В.* Слово в драматическом театре. М., 1974. С. 23). Понятие «полного произносительного стиля» восходит к Л. В. Шербе (см.: *Шерба Л. В.* О стилях произношения и об идеальном составе слова // *Шерба Л. В.* Избранные работы по русскому языку. М., 1957). Оно характеризует стиль приподнято-ораторской или официальной речи, диктовки, разговора с тугоухими и т. д. Для этого стиля характерно полное произнесение отчеств (НиколаЕВич, АлексеЕЕВич, СергЕевна и т. д.), отсутствие редукции гласных, присущее беглой речи, и пр. Сценическая речь, разумеется, отражает всякие стили произношения, вплоть до диалектных наслоений. Так, например, В. И. Качалов использовал в своем творчестве элементы самых различных произносительных стилей, оставаясь при этом на уровне высшей культуры сценической речи.

<sup>2</sup> См.: *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. С. 262.

В этом упражнении мы не добиваемся абсолютного единства тона, и хор звучит не в унисон, а как бы «аккордом».

Одна из наиболее трудных проблем речевого воспитания — борьба с **речевыми аритмиями**. Эта проблема отмечалась в свое время К. С. Станиславским. Вот как он описывал аритмичную речь: «Слово или фраза начинается медленно, а в середине вдруг ускоряется, для того чтобы в конце точно неожиданно шмыгнуть в подворотню»<sup>1</sup>.

Речевые аритмии разнообразны по своему характеру. Разрушение структуры слова и фразы выражается в различных нарушениях ритмической пропорциональности, в растягивании или чрезмерном убыстрении темпа слогаобразования, вплоть до полного выпадения того или иного слога в потоке речи. Естественное, в норме, ослабление силы слога, сокращение его длительности в неударной позиции зачастую приобретает гипертрофированный характер. Возникает чрезмерная слоговая (словесная) редукция, как правило, еще более резко проявляющаяся в системе фразы, в особенности прозаической.

В наиболее резких случаях речевой аритмии тенденция к чрезмерной слоговой редукции затрагивает, как это ни парадоксально, даже ударный слог, т. е. приводит к исчезновению ударного гласного! Подчеркиваем, что мы не касаемся ритмико-мелодических явлений говорно-диалектного происхождения, а обобщаем наблюдения над речью людей, владеющих литературным произношением.

Довольно часто учащиеся, страдающие речевой аритмией, обладают вполне нормальным музыкальным слухом и ритмом. Для большинства из них не представляет трудности координированная ритмическая работа ансамблей скелетных мышц. Последнюю особенность отметил Станиславский. Он указал на то, что в одном и том же человеке уживается аритмия действия с ритмичностью речи, а человек, ритмичный в области движения, может быть одновременно аритмичным в речи. Случаи совпадения музыкальной, телесно-мышечной и речевой аритмии совсем не так уж часты.

К сожалению, явления речевой аритмии **в норме** (т. е. у людей, не страдающих афазиями) практически не изучены. Нет типологии разновидностей этого недостатка. Некоторые ценные для нас соображения высказаны Н. И. Жинкиным<sup>2</sup>. Суть его рассуждений сводится к следующему: каждое из слов различно по метрическому строю, в живой речи все время происходит смена метров, темпоритмические перебои, имеющие определенное смысловое

<sup>1</sup> *Станиславский К. С.* Собр. соч.: В 8 т. М., 1955. Т. 3. С. 70.

<sup>2</sup> См.: *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. С. 80-81, 185-186, 346.



значение. Некоторые люди не справляются с неоднородностью динамических конструкций и частой переменной мест сильных позиций. В этих случаях опаздывает речевое упреждение, т. е. артикуляционные органы не успевают отреагировать необходимой перестройкой на целостную произносительную программу, задаваемую речевыми центрами головного мозга. Борьба с аритмиями по сути сводится к попыткам восстановить речевое упреждение при любой скорости в любом типе ритмической организации речи. Дело осложняется тем, что страдающие аритмией, как правило, не осознают свою речь как ненормативную, поскольку предметное значение слов вполне сохраняется, а восприятие такой речи в жизненных условиях в основном не вызывает затруднений.

Педагогам-практикам известно, что нарушениям речевого ритма сопутствуют «мерцающие» (то появляющиеся, то исчезающие) частные речевые недостатки из групп сигматизмов, ротацизмов и т. д. Они без особого труда поддаются исправлению, пока в качестве тренировочного материала используются слоги, словосочетания и краткие силлабо-тонические стихотворные тексты. Но благоприобретенный навык зачастую раскоординируется, как только дело доходит до неритмизованного речевого потока. Очевидно, недостаточность артикуляционных дифференцировок в этих случаях обусловлена сбоями общей ритмической основы речи.

Нам пришлось убедиться, что студенты музыкальные, но аритмичные в речи, довольно легко справляются с простейшим силлабо-тоническим стихом (ямбы, хорей, трехсложные размеры, близкие к «идеальной» метрической схеме). При этом речевой ритм выравнивается практически до нормы. Однако переход к более сложным метрическим конструкциям и к прозе снова вызывает ритмико-артикуляционные нарушения в речи. Видимо, такая разница в речевом функционировании на материале более ритмизованной и менее ритмизованной речи закономерна. Н. И. Жинкин отмечал, что внесение напевности и постоянного темпоритма изменяет систему речевого слогаделения. Возникает однообразный и всегда постоянный слоговой стереотип, в котором одна сильная слоговая позиция отделяется от другой сильной позиции точным и постоянным промежутком времени. «Однако, — пишет Жинкин, — живая разговорная речь и беглое чтение строятся по другому стереотипу. Здесь выработаны другие правила для сочетания слогов в слове»<sup>1</sup>.

Очевидно, что для борьбы с речевыми аритмиями нужно искать какие-то другие пути. Прежде всего, тренировочный материал должен представлять собой ритмические конструкции, промежуточные между силлабо-тоническим стихом и ритмически неупорядоченной прозой. Это не означает полного изгнания хореев, ямбов и пр. из речевой тренировки, но с большей продуктивностью их можно использовать на самом начальном этапе обучения.

Разумеется, отбор тренировочного материала сам по себе проблемы не решает. Необходимы другие, более активные факторы. К ним мы относим сочетание речевой тренировки с двигательной, включающей в себя определенные комплексы физических упражнений.

В «Механизмах речи» Н. И. Жинкина описаны интересные способы борьбы с заиканием, которое, как известно, имеет в своей патологической основе разлад механизма речевого упреждения в момент запуска речевого сигнала. Лечение предполагало освобождение тела от всяких излишних напряжений и двигательных тормозов. Внимание прежде всего привлекалось к физическим действиям и отвлекалось от процесса словопроизнесения. Метод, родственной методу К. С. Станиславского, давал хорошие результаты<sup>1</sup>.

В связи с этим Н. И. Жинкин делает чрезвычайно важное для нас обобщение: «Для восстановления нормального ритмического стереотипа необходимо усилить упреждение перехода от одного метра к другому. Впереди надо пустить силу, которая, как „на буксире“, потянет за собой переменное упреждение. В дальнейшем „буксир“ можно ослабить и, в конце концов, вовсе убрать. Физические действия и являются таким „буксиром“»<sup>2</sup>. Очевидно, что физические действия здесь означают любые организованные и целенаправленные физические движения.

В чем же заключается психическая и физиологическая целесообразность этого метода? Известно, что речевой акт относится к произвольно управляемым системам. Физические действия управляются произвольно. «Разрушенный в части произвольно управляемой системы речевой стереотип, — заключает Н. И. Жинкин, — будет усилен нормально действующим произвольно управляемым

<sup>1</sup> Там же. С. 346.

<sup>2</sup> Там же. (Это согласуется с выводами Б. Л. Муравьева: «Влияние движения на качество звучания особенно ярко проявляется в начальной стадии оуч "м.м. Муравьев Б. Л. Техника сценической речи и способы ее воспитания. С. о.)

<sup>1</sup> Жинкин Н. И. Механизмы речи. С. 79.

движением скелетной мускулатуры. Это внесет не только общее, но и нужное специфически для речи упреждение»<sup>1</sup>.

Двигательный анализатор представляет собой генетически более «древний», а, следовательно, более «отработанный», олаженный механизм, чем речедвигательный. Системы его эффекторов более чутко и гибко подчиняются указаниям воли. Опыт показал, что верно выполняемые в процессе говорения сложные двигательные комбинации вызывают расторможение и упорядочение в области речи. При этом повышается дыхательный тонус, снимаются многие речедвигательные зажимы.

Тренировка речи в движении помогает решить болезненную проблему разрушения верных речевых навыков на уроках по мастерству актера, когда студент пребывает на сценической площадке в довольно активном движении. Замечено, что в группах, где речь воспитывается в активном движении, «перенос» навыков и умений в основной предмет происходит с гораздо меньшими потерями. Вот почему упражнения двигательного характера полезны и даже необходимы не только для страдающих речевыми аритмиями, но и для всех без исключения учащихся. Методическая задача заключается в отборе движений и в построении тренировок.

Движение, как уже было сказано раньше, мы подключаем к работе с первых же занятий. Форма одежды на уроках — гимнастическая. Учебный инвентарь включает в себя, наряду с тетрадками для записей, карманным зеркальцем и пр., мячи и скакалки. На полу расстилаются защитный ковер или маты. На втором-третьем занятии мы просим почитать какие-либо стихи, стоя на руках, прыгая через скакалку, выполняя кульбиты и даже «колесо» и т. д. Пока это движения еще не отработанные и не организованные с точки зрения их соотношенности с текстом. Для начала учащиеся должны почувствовать, что соединение речи и движения возможно в принципе и вполне в их силах.

Нас иногда упрекают в излишней «сложности» двигательного рисунка упражнений, в завышении физической нагрузки. Однако ни разу, подчеркиваем, ни разу мы не столкнулись с тем, чтобы студенты не могли удовлетворительно выполнить то или иное двигательное-речевое упражнение или, тем более, жаловались на чрезмерную физическую нагрузку. В театральное учебное заведение приходят молодые здоровые люди, как правило, физически

достаточно тренированные. Учебная программа для актерских факультетов и отделений предусматривает значительное повышение тренированности тела. Вместе с тем в практике, разумеется, нужно учитывать индивидуальные физические данные и индивидуальный уровень физической подготовки студента.

Бытует мнение, что говорить в активном физическом движении труднее, чем в статике. Практика опровергает эту мнимую аксиому. Для многих учащихся «задышать» и «зазвучать» в полном объеме значительно проще в активной двигательной комбинации. Ведь надо помнить, что молодые люди, не имеющие опыта публичных выступлений, зачастую просто стесняются, робеют говорить полно, свободно и раскрепощенно.

У К. С. Станиславского читаем: «Мне нужно, чтобы акробатика выработала в вас решимость... Раз, другой вы посадите себе сник или шишку на лоб... Но слегка ушибиться — „для науки“ — не вредно. Это заставит вас в другой раз повторить тот же опыт без лишних размышлений, без мямленья, с мужественной решимостью, по физической интуиции и вдохновению. Развив в себе такую волю в области телесных движений и действий, вам легче будет перенести ее и на сильные моменты во внутренней области»<sup>1</sup>.

Активные двигательные комбинации, выполняемые одновременно со звучанием, развивают своеобразный речевой атлетизм, смелость и активность в речи. Поначалу все комбинации подбираются сугубо индивидуально. В различных сочетаниях сюда включаются пробежки, махи, перегибания, «отжимания», «крестик», «свечка», «солнце», несложные танцевальные элементы и т. д. Комбинации выполняются на материале стихотворных текстов С. Маршака, А. Барто, Д. Хармса, Б. Заходера и др.

Мы просим также «положить на движение» какую-либо несложную чистоговорку, допустим, «На улице деготник...». Двигательную комбинацию предлагают для утверждения сами студенты. К примеру:

На улице деготник — «колесо»  
 Деготникова жена — мах правой ногой  
 Деготниковы дети — мах левой  
 Мне не до деготника - прыжок через скамью с разбега  
 Не до деготниковой жены — еще прыжок  
 Не до деготниковых деток - активный наклон  
 вперед, завершающий упражнение, — точка.

<sup>1</sup> Там же. С. 347. (К аналогичным выводам впоследствии пришли и другие авторы. См.: Хромов В. Скороговорки-чистоговорки // Наука и жизнь. 1972. № 6.

<sup>1</sup> См.: Станиславский К. С. Собр. соч. Т. 3. С. 34.

Поначалу мы не ставим задачи оправданности движению смыслом текста. Такая проблема в полную силу встанет позднее, на третьем-четвертом месяце обучения. А пока — это только комплексная гимнастика тела, дыхания, речи. Предвидим множество вопросов: не вызывает ли столь активная двигательная комбинация одышки? На первых порах вызывает, но потом, по мере тренировки, одышка проходит. Не возникает ли напряжение в шейно-плечевом поясе и не звучит ли от этого голос немного сдавленно? Иногда бывает и так, но это перенапряжение, так же, как и одышка, исчезает после того, как пластический рисунокупражнения бывает освоен. А на это уходит совсем не много времени.

Нужно помнить, что уже с конца первого — начала второго семестра на уроках по актерскому мастерству студенты играют ситуации, при которых им приходится «звучать» в самых неожиданных, в том числе физиологически невыгодных положениях тела. Подготовку к этому надо вести заранее. Вероятно, стоит преодолеть распространенное педагогическое убеждение против не совсем идеального звучания на речевых уроках. Иначе мы оказываемся перед необходимостью прибегать к ложной сентенции: «У нас (в речевом классе) студенты звучат превосходно, а нести ответственность за все остальное мы не можем». Надо учитывать высокие нагрузки (в том числе физические и голосовые), которых требует от актера современный театр и современная школа преподавания актерского мастерства, и не бояться активного тренировочного режима.

В этом разделе тренинга (воспитание речи в активном движении) особое доверие оказывается возможностям автоматической регуляции, самоуправления двигательными, речедвигательными системами организма. Выход из затруднительного положения, в которое ставит физиологически «невыгодное» для звучания положение тела, находится через постепенную адаптацию дыхательно-голосового аппарата, особый расчет дыхательной и голосовой энергии. Дело преподавателя — проследить за отклонениями чисто речевого характера и удержать от чрезмерного усердия в области физических нагрузок.

На втором месяце обучения мы вводим групповые (хоровые) упражнения двигательного характера. Одно из них — «Часы стучат...» на текст стихотворения Даниила Хармса «Смерть дикого воина».

Часы стучат  
Часы стучат  
Летит над миром пыль

В городах поют  
В городах поют  
В пустынях звенит песок.

Поперек реки  
Поперек реки  
Летит копьё свистя

Дикарь упал  
Дикарь упал  
И спит, амулетом блестя

Как легкий пар  
Как легкий пар,  
Летит его душа

И в солнца шар,  
И в солнца шар  
Вонзается косами шурша.

Четыреста воинов  
Четыреста воинов  
Мигая небу грозят

Супруга убитого  
Супруга убитого  
Отламывает камня кусок

И прячет убитого  
И прячет убитого  
Под ломаный камень, в песок

Четыреста воинов,  
Четыреста воинов  
Четыреста суток молчат.

Четыреста суток  
Четыреста суток  
Над мертвым часы не стучат.

Сильная образность, высокая эмоциональность этого стихотворения, его «экзотический», чуть загадочный сюжет завораживают, будят воображение. Острый, пульсирующий, джазово-синкопированный ритм, резкая, до парадоксальности, смена метров, чередование сухо-стаккатирующих и вязко-тягучих строк, изысканный фонетический рисунок, «зримая» артикуляционная схема делают его первоклассным материалом для речевого тренинга.

Именно здесь до наглядности очевидно, как ритм становится основой, скелетом слова и фразы. Гипнотическая волна ритма, связывающая разнометрические словесные конструкции (ср. скандирующий ритм силлаботоники), становится мощным средством в борьбе с речевой аритмией.

<...>

«Смерть дикого воина» Хармса легла в основу и упражнения «Молитва». Упражнение подсказано «язычески-ритуальным» характером текста. Исходное положение — на коленях, тело опущено на пятки, верхняя часть корпуса простерта ниц, руки вытянуты ладонями вниз. Первая строчка — корпус распрямляется в экстатическом порыве, поднимается на коленях и руки простираются «к солнцу»; вторая строка — возвращаемся в исходное положение; третья — снова «к солнцу» и т. д., чередуя эти движения на каждой строке.

Затем можно попробовать перейти к чередованию движений на каждом слове. Это уже значительно большая нагрузка. Надо также следить, чтобы логико-интонационная конструкция стиха, фразы не разрывалась. Темп в обоих упражнениях задает «дирижер», хлопками выстукивая в нужной скорости ритмический рисунок первой фразы. Наивысшая громкость звучания не должна превышать верхней границы середины динамического диапазона. Упражнение «Молитва» используется в качестве обязательной, прекрасно тонирующей разминки перед началом каждого занятия.

<...>

Переходя к описанию групповых занятий во втором семестре, напомним еще раз, что мы затрагиваем лишь те проблемы, которые представляются наиболее сложными в методическом отношении, а главное — недостаточно освещенными в специальной литературе. Преподаватель сценической речи должен хорошо отличать педагогическую «стратегию» от педагогической «тактики». «Стратегия» определяется комплексом методических проблем, зафиксированных учебной программой. «Тактика» — особенностями данной группы, данного набора, тем, как складывается в целом учебно-творческое развитие студенческого коллектива.

Каждому, кто обладает достаточным педагогическим опытом, известно, что степень «болезненности», «напряженности» тех или иных проблем обучения в разных группах различна. Это объясняется, в первую очередь, особым «индивидуальным» под-

бором исходных данных, как правило, неповторимым. У разных групп, так же, как у каждого обучающегося в отдельности, разная степень восприимчивости к профессиональным навыкам и умениям, иная увлеченность процессом учения, особая потребность в тех или иных педагогических «манках». В этом смысле учебная группа специфична, «индивидуальна». Серьезные коррективы требуются в тех случаях, когда в аудиторию приходит новое поколение учащихся со своей особой культурой, интересами, привязанностями, вкусами, речевыми привычками<sup>1</sup>.

Всех этих процессов, естественно, не способна отразить программа, задающая лишь тот комплекс целей и способов работы, который должен привести к необходимому результату, и общую последовательность в овладении учебными задачами. Расшифровывается и уточняется программа лишь в живом педагогическом опыте, которым мы и стремимся поделиться. А живой опыт, разумеется, не бесспорен, как, впрочем, и любой программный документ.

С «программной» точки зрения, второй семестр — период овладения многими весьма сложными умениями и навыками. Студент должен научиться использовать в голосовом звучании довольно обширные участки динамического и звуковысотного диапазонов, не теряя звучности, т. е. опоры дыхания и природного тембра. Более того, сам этот тембр необходимо очищать, обогащать обертонами, всесторонне совершенствовать. Во втором семестре особое внимание нужно уделять темпо-ритмическим характеристикам речи, умению использовать разные, в том числе относительно высокие скорости произношения, не теряя при этом разборчивости, жизненности и выразительности.

Второй семестр предполагает начальное, «черновое» овладение законами речи и первые пробы в освоении законченного литературного произведения или же его фрагмента. В этот период рекомендуется интенсивное обогащение уроков сведениями по орфоэпии.

Обилие учебных задач, их сложность сами по себе достаточно красноречиво говорят о необходимости разнообразного и плодотворного тренинга, в который войдут и элементарно-тренировочные упражнения, и их более сложные модификации, и сложная

<sup>1</sup> Следует вспомнить методы и задачи «социофонетики» — научной отрасли, изучающей преломление языковой нормы в речи представителей разных поколений, социальных групп и т. д. См.: Социально-лингвистические исследования. М., 1976; *Паков М. В.* Современный русский язык: Фонетика. М., 1979 (раздел - Социоллингвистика).

работа над художественно-литературным произведением. Все эти задачи в общем, намечены учебной программой. Однако она не содержит сведений о помехах, препятствиях, естественно, возникающих при освоении отдельных учебных задач. Нет в ней и указаний на представляющийся нам наиболее плодотворным путь комплексного освоения умений и навыков, лежащих, казалось бы, в различных плоскостях управления речью. Вот на этих моментах мы и хотели бы остановиться подробнее.

Важным принципом развития и обогащения тренинга нам представляется принцип преемственности, который обеспечивает логичное и плавное, без рывков, продвижение в учебном материале. Скажем, развитие резонаторного звучания (которое остается базой и при любых попытках расширить динамический и звуковысотный диапазоны) происходило в первом семестре преимущественно на основе сочетаний сонорных согласных с гласными. Когда мы акцентировали внимание на развитии дыхания, нам требовались удлинённые щелевые согласные: свистящие и шипящие, вначале глухие, а затем звонкие. При переходе к учебным задачам второго семестра нет смысла отказываться от этого принципа. В упражнениях, направленных на расширение голосового диапазона, будем широко использовать сонорные, либо начинающие контрольную фразу, либо даже целиком ее формирующие.

Опишем упражнение «Кольцо гласных» — комплексное по целям и состоящее из нескольких этапов освоения.

#### Первый этап.

Возьмем в руку мячик. Подбросим его высоко к потолку. «Проследим» за его полетом не только глазами, но и голосом, контрольной фразой «мумм! Лети, мой мяч, до потолка!» (далее «моим! Лети, мой мяч, до потолка!» и т. д. по таблице гласных). Проследим, однако, не пассивно, а постараемся проявить волю, скамандовать мячику, чтобы он проделал заданный путь так, как нам требуется. При этом голос как бы совершает тот же «путь», что и мячик, он поднимается ввысь, а затем плавно соскальзывает вниз «по дуге» — к полу. Фраза произносится на одном выдохе, ее мелодической вершиной является слово «лети!», а начальный слог «мумм!» как бы подсказывает голосу верное направление. Слоги мягко переливаются от одного к другому, без толчков и рывков. На слове «до потолка» голос плавно и без нажима опускается в нижний участок звуковысотного диапазона. Последний слог требует ненапряженного и полного раскрытия «рупора». Очень важно, чтобы голос на этой контрольной фразе следовал по «мелоди-

ческой дуге» подобно тому, как летит по дуге мячик, мягко, но сильно подброшенный кверху, достигающий потолка и падающий на пол.

#### Второй этап.

Попробуем «зашифровать» контрольную фразу («мумм! Лети, мой мяч, до потолка!») своеобразным «кольцом» гласных в окружении сонорных М: «мумм, момм, мамм, мэмм, мимм, мымм!» Эта условная фраза по своему действительному смыслу соответствует «незашифрованной» словесной. Затем «кольцевая» условная фраза, «сдвигаясь» на один слог, звучит как «момм, мамм, мэмм, мимм, мымм, мумм!» и т. д. Голосовое упражнение на резонаторное звучание и звуковысотный диапазон становится в то же время и тренировочно-дикционным. Ведь всю фразу нужно успеть произнести, пока мячик совершает свою «дугу».

#### Третий этап.

Привносим в упражнение задачи развития динамического диапазона. Проделаем упражнение дважды: один раз полным голосом и один раз тихо. Однако при тихом звучании нельзя понижать тональность и допускать придыхательную атаку. Другими словами, второй раз упражнение выполняется «эхообразно». Это уже достаточно трудная задача, на освоение которой, как правило, требуется длительное время, не меньше месяца. Таким образом, упражнение приобретает комплексный характер, решает задачи расширения звуковысотного и динамического диапазонов, одновременно тренируя дикционные навыки.

Параллельно продолжается тренировка дыхания на упражнениях со скакалкой. Здесь полезно использовать тексты, изобилующие шипящими и свистящими звуками, например, «Песню о веселых чижах» С. Маршака и Д. Хармса. К середине второго семестра студенту уже должно быть в принципе доступно непрерывное произнесение со скакалкой целого куплета, например:

Спать захотели  
 Стелют постели.  
 Сорок четыре веселых чижа:  
 Чиж — на кровати,  
 Чиж — на диване,  
 Чиж — на корзине,  
 Чиж — на скамье,  
 Чиж — на коробке,  
 Чиж — на катушке,  
 Чиж — на бумажке,  
 Чиж — на полу...

Серьезной проблемой (кстати, почти не освещенной в специальной литературе) является переход в упражнениях на развитие резонаторного звучания от сонорных согласных к неизбирательным сочетаниям звуков. Особую трудность при этом, как правило, представляют взрывные согласные п, т, к и их звонкие параллели б, д, г. Дело в том, что при произнесении твердых сонорных звуков создается резонирующее пространство, оптимальное для качества звучания голоса. Именно поэтому сонорные используются для тренировки чаще и раньше, чем другие согласные.

Но ведь речевой поток состоит не из одних сонорных. А индивидуальные способы артикуляции ряда взрывных согласных, иногда и слитных (например, ц) и даже твердых язычных сонорных (л) могут создавать помехи верному резонаторному звучанию. Когда произносятся твердые язычные русские согласные, к основной артикуляции присоединяется добавочная: задняя часть языка приподнимается по направлению к мягкому нёбу<sup>1</sup>. Это норма. Но у многих такой подъем задней части языка чрезмерен. В результате некоторые твердые язычные согласные звучат перенапряженно (на слух они воспринимаются почти как сдвоенные), перенапрягается и корень языка. В результате — сдавленное «горловое» звучание, «далекое» по акустическому ощущению и, разумеется, не полетное. Перенапряжение корня языка на твердых язычных согласных (а иногда и на гласных и, у, ы) нередко бывает причиной быстрой утомляемости голоса, а впоследствии — профессиональных голосовых заболеваний. Излишняя старательность при произнесении губно-губных п и б также может стать причиной зажимов в речеголосовом аппарате.

Станиславский метко охарактеризовал мышечный зажим как «застрявшую по пути двигательную энергию»<sup>2</sup>. Устранить помехи на путях движения голосовой энергии — одна из задач речевого тренинга.

Как правило, излишнее напряжение задней части спинки языка (а, следовательно, и его корня) при артикуляции твердых согласных легче всего распознается на звуке х — грохочущем, «хрюкающем» в таком артикуляционном варианте. Этот звук в идеале (при свободном корне языка и хорошо раскрытом зеве) должен быть почти бесшумным, восприниматься на слух как легкое придыхание. Для выработки верного артикуляционного навыка приходится снова вернуться к упражнениям на «теплый выдох», на этот раз озвучивая его согласным х. «Теплый выдох» вызывает свободное

раскрытие зева, которое и обеспечивает верный артикуляционно-акустический эффект. В этом упражнении звук х рекомендуется тренировать в окружении гласных (уху, охо, аха и т. д.), в начале и в конце закрытого слога (хух, хох, хах и т. д.), а также в сочетании с гласными и сонорными, замыкающими слог (хум, хом и т. д.). Отрабатывать упражнение нужно с помощью зеркала.

Когда цель достигнута, обращаемся к контрольной фразе, например: «хорохорятся хорьки, ха-ха-ха! да хи-хи-хи, хе-хе-хе да хи-хи-хи». Полезно при этом пожонглировать одним или двумя мячиками, разумеется, если студент владеет этой несложной техникой. Рациональное распределение непрерывно льющейся мышечной энергии в такой двигательной комбинации помогает выработать легкость произнесения слогов.

Постепенно добавляем слоговые и словесные сочетания, богатые взрывными п, т, к: почка, пачка, печка; кочка, качка, кичка; точка, тачка, птичка; печка печет — речка течет и т. д. Подключаем связный «чистоговорочный» текст, к примеру: «портной Пото проиграл в лото свое пальто, а портниха Пото не знала про то, что портной Пото проиграл в лото свое пальто».

И снова на помощь приходит движение. После отработки перед зеркалом легкой, ненапряженной, близкой артикуляции переходим к упражнению, которое условно назовем «Фонтан» (поскольку дыхание должно здесь «беспрепятственно выбрасываться», как из фонтана). Вот оно: стоим в исходном положении, ноги на ширине плеч, спина прямая, плечи опущены, руки согнуты в локтях, локти разведены в стороны, кисти на уровне груди. Произносим контрольную фразу (скажем, «портной Пото...»), на каждом слове чуть расслабляем ноги в коленях, сводим согнутые в локтях руки, шея чуть расслабляется, голова склоняется к плечу. Затем возвращаемся в исходное положение. И снова корпус слегка «падает» в результате некоторого расслабления мышц позвоночника<sup>1</sup>. Ритм движения совпадает с ритмом фразы: «портной — Пото — проиграл — в лото — свое — пальто...» и т. д. После первичного, чернового освоения этого этапа упражнения слова можно объединить в пары: «портной Пото — проиграл в лото — свое пальто...» и т. д. Скорость произнесения при этом, естественно, возрастет. Не нужно, однако, разрывать мелодику фразы, она должна сохранять свое естественное логическое развитие.

<sup>1</sup> По двигательной структуре это упражнение в какой-то степени напоминает одно из упражнений дыхательной гимнастики, предложенной А. Н. Стрельниковой. Однако цель его иная — частичная кратковременная мышечная релаксация, нормализующая напряжение артикуляторных органов.

<sup>1</sup> См.: *Панов М. В.* Современный русский язык: Фонетика. С. 24.

<sup>2</sup> *Станиславский К. С.* Собр. соч. Т. 3. С. 44.

Когда мы почувствовали, что в первоначальных упражнениях взрывные звучат достаточно легко, не «задавливая» окружающие их гласные, можем попробовать потренироваться на цельном стихотворении, вначале с зеркалом, а потом, может быть, и со скалкой. Вот стихи Ю. Владимирова, как будто специально инструментованные на «опасные» т, п, к, д.

Я послал на базар чудаков,  
Дал чудакам пятаков.  
Один пятак — на колпак,  
Другой пятак — на кушак,  
А третий пятак — так.

По пути на базар чудаки  
Перепутали все пятаки:  
Который пятак на кушак,  
Который пятак так.

Только ночью пришли чудаки,  
Принесли мне назад пятаки.  
— Извините, но с нами беда:  
Мы забыли — который куда,  
Который пятак на кушак,  
Который пятак на колпак,  
А который пятак так.

Озорная инструментовка стихов Ю. Владимирова вызывает при их незаторможенном произнесении грациозный и чеканный «танец органов речи» (выражение В. Б. Шкловского)<sup>1</sup>.

<...>

Менее сложно по структуре упражнение того же «скороговорочного» цикла «шалтай-болтай» по известным стихам С. Маршака:

Шалтай-болтай  
Сидел на стене.  
Шалтай-болтай  
Свалился во сне.  
Вся королевская конница,  
Вся королевская рать  
Не могут Шалтая,

<sup>1</sup> Имеются в виду следующие слова: «Может быть, что даже вообще в произносительной стороне в своеобразном танце органов речи и заключается большая часть наслаждения приносимого поэзией» (*Шкловский В. Б.* О поэзии и заумном языке // Сборники по теории поэтического языка. Вып. 1. Пг., 1916. С. 12. (*Прим. Ред-сост.*))

Не могут Болтая,  
Шалтая-болтая,  
Болтая-Шалтая,  
Шалтая-болтая собрать.

В этом тексте также имеется артикуляционная «каверза»: сочетание язычных согласных на стыке предупредного и ударного слогов — лт. Очень часто стремление четко выговорить это сочетание приводит к перенапряжению корня языка и к позиционному «завалу» последующего гласного а. Значит, наше внимание должно сосредоточиться и на том, чтобы избежать этой неприятности.

Начинаем упражнение, лежа на животе, подбородок покоится на прижатых к полу ладонях согнутых в локтях рук. Произносим легким шепотом «шалтай-болтай», при этом подбородок не отрывается от ладоней, однако рот раскрывается достаточно широко, как этого требует ударный гласный а<sup>1</sup>. На слове «сидел» подключаем голос. При последующем «на стене», опершись ладонями о пол, легким прыжком поднимаемся в положение «низкого старта». Выходим из этого положения на следующем стихе, совершая прыжок на обеих ногах с широким разворотом рук на слове «свалился». Конец строки («во сне») завершаем мягким опусканием на носки, руки идут ладонями на пояс. Опускаем на пол и пятки, ноги на ширине плеч. Вдох производим носом при открытом рте, кончик языка на нижней губе, корпус делает полупоклон вперед, спина при этом остается прямой. На выпрямлении произносится строчка «вся королевская конница». Затем повторяется вдох на полупоклоне, на выпрямлении произносим строчку «вся королевская рать»<sup>2</sup>.

Снова вдох на полупоклоне, быстрое выпрямление корпуса и на строчках:

Не могут Шалтая,  
Не могут Болтая,  
Шалтая-болтая,  
Болтая-Шалтая,  
Шалтая-болтая собрать —

делаем легкие подскоки на носках по два на каждой строке, а на последней (удлиненной) — три. Всего получается одиннадцать

<sup>1</sup> Эта фаза упражнения заимствована из комплекса упражнений на «раскрытие глотки», разработанного в школе-студии МХАТ СССР имени В. И. Немировича-Данченко А. Н. Петровой.

<sup>2</sup> Данная фаза упражнения является модификацией дыхательного упражнения, предлагаемого Э. М. Чарели (см.: *Чарели Э. М.* Начальные приемы волевого питания речевого голоса актера // Культура сценической речи: Сб. статей. М., 1979. С. А/Б-А//).

прыжков. Заканчиваем упражнение успокаивающим дыханием вдохом на полупоклоне и бесшумным неозвученным очистительным выдохом через сближенные губы. Нужно проследить, чтобы при подскоках не происходило зажимов в области подвздошья и плечевом поясе. Можно даже не фиксировать положение плеч так, чтобы они несколько подпрыгивали при каждом подскоке. Это упражнение также является синтезирующим по своему характеру, то есть объединяет несколько элементарных первоначальных упражнений в единый пластически-речевой рисунок.

Все упражнения на скорость речи («скороговорки») мы полагаем необходимым выстраивать так, чтобы нарастание скорости было бы оправдано «предлагаемыми обстоятельствами». Обратимся к упражнению «Скороговорки в круге».

Группа образует круг, у одного из участников игры в руке мячик. Бросая его кому-либо из партнеров по кругу, он произносит первое слово скороговорки, например: «на дворе». Второй, поймав мячик, перекидывает его третьему, произнося следующее слово «трава» и т. д. Необходимо добиться, чтобы не возникало пауз между словами, для этого внимание участников игры должно быть предельно сосредоточенным. На втором этапе освоения упражнения бросок мяча сопровождается произнесением речевого такта:

на дворе трава — на траве дрова — раз дрова — два дрова — три дрова — над двором дрова — под двором дрова — дрова вдоль двора — дрова вширь двора — не вместит двор дров — надо дрова выдворить — на дровяной двор.

Затем пробуем бросать мячик, произнося два такта: «на дворе трава, на траве дрова» и т. д. Позднее можем удвоить длину речевой строчки и т. д. Естественно, что скорость полета мячика, бросаемого плавно и мягко, в принципе остается одинаковой. Следовательно, возникает необходимость «укладывать» в одно и то же движение все большее количество слов. Это требует повышения скорости произнесения. Другими словами, потребность в высоком темпе вызывается физическими условиями игры, а не прямой командой «быстрее, быстрее!». Дело преподавателя следить за качеством произнесения, дикционной четкостью, непрерывностью интонационно-логической линии. Интересной формой усложнения может быть одновременный запуск двух скороговорок с двумя мячиками. Скажем, один начинает «пришел Прокоп». Другой — через небольшую цезуру запускает скороговорку «бык тупогуб...». В результате возникает упражнение на рассредоточение, расслоение внимания, одновременный охват двух параллельно развивающихся сюжетов. Здесь важно преодолеть одну чисто тех-

ническую трудность: надо стараться не подбрасывать мячик одновременно одному и тому же участнику. Методологически существенно, чтобы слова не произносились нейтрально, вне действенной подоплеки: подхвати и продолжи! И, конечно же, использовать в игре нужно лишь те скороговорки, которые отрабатаны в нейтрально-медленном темпе перед зеркалом.

Во втором семестре, как правило, происходит первая встреча студента с художественным литературным материалом. Обычно в работу берутся отрывки из так называемой «описательной прозы», небольшие рассказы о животных, рассказы из «Азбуки» Л. Н. Толстого, иногда — тексты публицистического характера, содержащие размышления о русском языке и речи и т. д. Наряду с освоением первичных элементов словесного действия (видения, логика и последовательность, перспектива рассказа, общение со слушателями и пр.), такая работа имеет целью контролирование и закрепление технологических навыков, приобретенных в результате тренинга. Чаще всего, эта вторая (технологическая) сторона дела и доставляет больше всего хлопот. Художественное произведение — не техническое упражнение, не скороговорка, его содержательная сторона, взывая к внутренней технике, зачастую как бы требует переноса доминанты внимания с вопросов дыхания, звучания и произношения на более сложные проблемы способа существования актера-рассказчика в художественно-прозаическом (или публицистическом) материале. Чаще всего, именно на этом этапе работы у преподавателя возникает ощущение того, что «хвост вытащишь — нос завязнет».

Такая «качка» в области внимания то к внутренней, то к внешней исполнительской технике вызывается тем, что студент, обладая весьма неокрепшими техническими навыками и уж совсем зачаточными представлениями о внутренней технике словесного действия, в большинстве случаев оказывается пока неспособным «синтезировать», «гармонизировать» эти две, в сущности, неразрывные стороны творческой работы над литературным материалом. Поэтому нам представляется методически оправданным следующий путь. Работу над авторским текстом полезно предварить (в конце первого или в начале второго семестра) «тренингом рассказа». Мы предлагаем отобрать из запаса личных воспоминаний одно событие (ведь отрывок из художественной прозы и представляет собой, как правило, один эпизод, т. е. включает в себя одно событие), свидетелем или участником которого был студент. Прежде всего, необходимо найти специфическое для данного вида тренинга определение события. Очевидно, в данном случае событие — это происшествие, которое, нарушив привычное течение



обыденной жизни, помогло по-новому взглянуть на известные явления и известных людей, или же приоткрыло новые грани в познании или понимании природного мира и мира человеческих отношений (ср., скажем, в художественной литературе рассказ Чехова «Событие»).

Следовательно, событие — это нечто лично значимое для рассказчика, но в то же время и представляющее какой-то всеобщий интерес. Иначе, какой же смысл рассказывать его другим? По мере возможности, мы просим делать рисунки, на которых запечатлеваются значительнейшие моменты события. Повторяем, событие должно быть не сочиненным, а восстановленным по личным воспоминаниям.

Рассказы о «жизненных событиях» мы слушаем и анализируем на групповых занятиях (час — технический тренинг, час — «тренинг рассказа»). В процессе анализа проясняется внутренняя структура способа существования рассказчика. Почему это событие хранится в моей памяти, и почему я с уверенностью могу назвать его событием, а не просто случаем из жизни? Зачем я буду рассказывать о нем слушателям, могу ли я воздействовать на них своим рассказом до такой степени, чтобы изменить что-либо в их переживаниях, мыслях, взглядах? Что помогает мне добиться сопереживания слушателей (видения, их передача партнеру по учебному полукругу, отбор слов, внутренняя речь, точное значение перспективы?). Что мешает мне воздействовать на слушателей (многословие, нехватка слов, потеря конкретного объекта воспоминания, отсутствие общения со слушателями, «непослушная» речь, а, может быть, незначительность самого жизненного факта или неопределенность моего отношения к нему)?

Таким образом, индивидуальная работа над литературно-художественным материалом возникает как бы на перекрестке двух стремящихся навстречу друг другу форм методической работы: технологического речевого тренинга и тренинга внутренней техники рассказчика. И здесь важно, чтобы выбранный нами для работы материал давал возможность для слияния этих двух потоков деятельности. Другими словами, материал должен быть по своей природе действенным, с одной стороны, а с другой — дающим возможность продолжать речевую тренировку непосредственно на этом выбранном нами материале.

<...>

В нашей разработке мы упомянули лишь главные направления в организации групповых занятий на первом курсе. Индивидуальные занятия, безусловно, заслуживают особого разговора. <...>



---

Кафедра сценической речи — 1949 г.

Слева направо: В. И. Макарычева, Н. М. Микеладзе,  
Е. И. Тиме, О. М. Чайка, Н. И. Колосовская,  
К. В. Куракина, В. И. Рыжухина

---



О. М. Чайка — заведующая кафедрой  
в 1939–1953 гг.



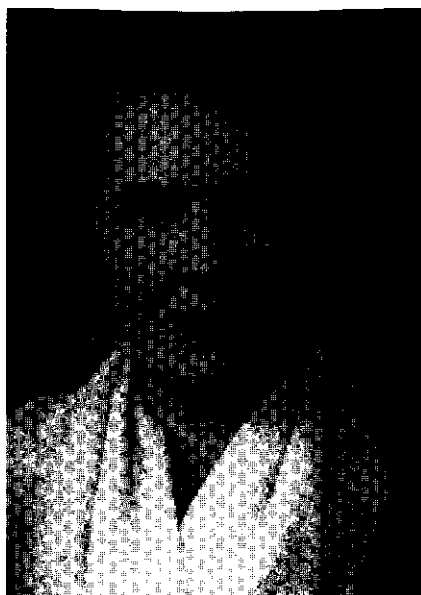
Е. И. Тиме — профессор кафедр актерского  
мастерства и сценической речи в 1936–1968 гг.



О. И. Герасимова — заведующая кафедрой  
в 1953–1962 гг.



Н. И. Колосовская — доцент кафедры  
в 1938–1959 гг.



---

К. В. Куракина — доцент кафедры  
в 1945–1951, 1956–1979 гг.

---



---

Е. Е. Руднева — доцент кафедры  
в 1948–1961 гг.

---



---

А. Н. Куницын — заведующий кафедрой  
в 1963–1999 гг.

---



Б. Л. Муравьев — профессор кафедры  
в 1967–1987 гг.



В. И. Тарасов — доцент кафедры  
в 1970–1993 гг.



И. Е. Жилин — доцент кафедры  
в 1973–1994 гг.



С. Ш. Иртлач — старший преподаватель  
в 1963–1983 гг. с учениками — 1971 г.  
Слева направо: Е. С. Тиличев, М. С. Боярский,  
А. В. Шаронов, В. Г. Лосьянов, Г. И. Погодина



Педагоги и аспиранты кафедры с американским педагогом сценической речи К. Линклейтер —  
1989 г. 1-й ряд — Е. И. Черная, В. Н. Галендеев; 2-й ряд — А. Н. Куницын, К. Линклейтер,  
Е. И. Кириллова, Л. Л. Фомина; 3-й ряд — В. И. Тарасов, Н. А. Латышева, Н. Н. Литвиненко,  
В. К. Белецкая, Ю. А. Васильев, М. Ю. Караджа, ассистент К. Линклейтер, Г. А. Барышева

## О ДИКЦИИ (проблемы и поиски)<sup>1</sup>

прежние десятилетия театральными педагогами создано немало ценного в области теории и практики воспитания дикции. Однако часто в современную научно-методическую литературу по сценической речи проникают сомнительные теоретические положения, устаревшие практические рекомендации. Для специалистов по сценической речи использование современных научных данных не ново: в целом ряде книг, статей и диссертаций по проблемам фонационного дыхания и речевого голоса драматического актера широко применяются научные исследования физиологов, медиков, акустиков. Между тем авторы, пишущие о дикции, с осторожностью упоминают в своих работах о достижениях так называемых смежных наук.

Данные заметки направлены на частичное восполнение этого пробела. Разумеется, статья не претендует на всеохватность проблемы — в ней затрагиваются лишь некоторые теоретические и практические аспекты, анализ которых представляется своевременным.

### 1

Прежде всего, что такое дикция? Что обычно понимается под этим словом?

Дикция — это четкость (ясность) произношения — таково наиболее распространенное толкование термина<sup>2</sup>. Степень отчетливости в произнесении слов, слогов и звуков становится в этом случае первоочередным критерием в оценке дикции, основной качественной ее характеристикой.

У других авторов дикция рассматривается с позиции произносительной точности<sup>3</sup>. Показателем хорошей дикции здесь становится

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов / Ред.-сост. В. И. Тарасов. Л., 1985. С. 122-134.

<sup>2</sup> См., напр.: Саричева Е. Ф. Сценическое слово. М., 1963. С. 57; Вербова И. П., Головина О. М., Урнова В. В. Искусство речи. М., 1977. С. 21.

<sup>3</sup> См.: Фрид О. Ю. Работа актера над речевой характерностью // Культура сценической речи. М., 1979. С. 283.

Кафедра сценической речи — 2009 г. Слева направо: 1-й ряд — О. В. Кашицына, Ю. А. Васильев, А. А. Быковский; 2-й ряд — Л. Д. Алфёрова, А. Б. Зимина, В. К. Белецкая, М. П. Пронина, Е. И. Кириллова, Н. А. Латышева, Л. В. Шуринова; 3-й ряд — В. Н. Кустов, Е. М. Архипов, Л. Р. Мочалина, Д. В. Кошмин, М. В. Смирнова, Е. И. Черная, В. Н. Галендеев, Т. В. Павловец, Е. А. Крушиницкая, А. В. Тарарина, С. Н. Молянов

полное соответствие с образцовым произношением, и крепко укоренившаяся оценка дикции базируется на противопоставлении точно/неточно.

В обоих указанных случаях объектом оценки, как правило, становятся звуки речи, а «залогом хорошей дикции является прежде всего правильная артикуляция каждого звука: она должна быть четкой, легкой, подвижной, неутрированной»<sup>1</sup>. При дикционном обучении актера в первую очередь обращается внимание на качественное воспроизведение звуков речи в изолированном виде, а затем в слове и во фразе. Е. Ф. Саричева пишет в этой связи: «Под хорошей дикцией подразумевается четкое и ясное произношение, чистота и безукоризненность звучания каждой гласной и согласной в отдельности, а также слов и фраз в целом»<sup>2</sup>. Отдельно от дикции рассматривается обычно орфоэпия. В специальной литературе по сценической речи многие авторы предпочитают разграничивать «дикцию — правильное произнесение отдельных звуков и орфоэпию — правильное литературное произношение»<sup>3</sup>. Объективности ради отметим, что некоторые методисты сценической речи призывают к единству работы над дикцией и орфоэпией: «Орфоэпия и дикция два раздела, которые неразрывно, органически связаны, так как оба призваны утверждать чистоту русской речи»<sup>4</sup>. На практике этого не происходит, так как первый этап работы над дикцией и орфоэпией в том виде, в котором его рекомендуют авторы большинства учебных пособий — произнесение звуков речи изолированно и в слогах, — создает значительный разрыв между этими разделами. Такой разрыв практически не поддается сокращению при последующей работе над теми же звуками в слове и во фразе, когда как бы «подключаются» правила орфоэпии.

Имеется и иной взгляд на связь дикции с орфоэпией: «дикция находится в прямой зависимости от орфоэпии»<sup>5</sup>. Приверженцы этой точки зрения стремятся свести дикцию к субъективной способности говорящего реализовывать звуковой состав речи, исходя из орфоэпических норм.

<sup>1</sup> См.: *Титова А. А.* Опыт работы по дикции и орфоэпии // Проблемы сценической речи: Методическое пособие / Под ред. И. П. Козляниновой. М., 1968. С. 43.

<sup>2</sup> *Саричева Е. Ф.* Сценическая речь. М., 1955. С. 103. См. также: Сценическая речь: Учеб. пособие / Под ред. И. П. Козляниновой. М., 1976. С. 185.

<sup>3</sup> См.: *Ферман М. Г.* Дикция и орфоэпия. М., 1964. С. 4; *Саричева Е. Ф.* Техника сценической речи. М., 1939. С. 7; *Леонарди Е. И.* Дикция и орфоэпия. М., 1967. С. 5; *Титова А. А.* Опыт работы по дикции и орфоэпии. С. 38; *Вербова Н. П. и др.* Искусство речи. С. 21.

<sup>4</sup> Сценическая речь: Учеб. пособие / Под ред. И. П. Козляниновой. М., 1976. С. 5. *Ведер И. И.* Введение в теорию определения голосовой и речевой профессиональной пригодности в театральных вузах: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. искусствоведения. Л., 1972. С. 11.

Как видим, термин «дикция», а, следовательно, содержание одного из разделов учебной дисциплины «Сценическая речь», носящего то же наименование, толкуется по-разному.

Между тем некоторые методисты в прошлом предпринимали попытки упорядочить терминологическое содержание «дикции» и гораздо шире, чем это принято нынче, толковали само это понятие. Они выводили «дикцию» за утилитарные рамки «четко, ясно, правильно, хорошо» и напитывали это понятие эстетическими аспектами. В известных пособиях В. Сладкопеевцева, Д. Коровякова, Ю. Озаровского<sup>1</sup> содержатся объемные определения «дикции» и предлагаются соответствующие данным определениям комплексы тренировочных дикционных упражнений. В работах указанных авторов «дикция» понимается как управление всеми материальными средствами художественной речи — продуктами деятельности речевого слуха, голоса, дыхания и литературного произношения. У этих авторов под сценическим произношением (отмечу, кстати, что термины «произношение» и «дикция» совпадают здесь по значению) подразумевались одновременно и беспорочность (отсутствие недостатков в произнесении каждого отдельного звука — его качественная характеристика), и правильность (близость к нормированной литературной речи — орфоэпические характеристики), и отчетливость (разборчивость речи), и красота (совокупность мелодичности голоса и правильности произношения). Столь широкое толкование «дикции» можно расценивать как попытку целостного осознания всех сторон звучащей сценической речи.

В современной лингвистической и психолингвистической литературе термин «дикция» практически не применяется, а заменяется термином «артикуляция». Под термином «артикуляция» понимается при этом моторный процесс воспроизведения звуков речи, который составляет основу физиологии речи. Таким образом, понятие — дикция — как бы складывается из нескольких элементов: орфоэпии, артикуляции и соблюдения эстетических норм сценической речи. Следует отметить, что для сценической речи ценна не только простая, «обиходная» разборчивость, как принято иногда считать, а разборчивость высокохудожественной сценической речи, являющейся, по определению Р. И. Аванесова, также и важным выразительным средством актерской игры.

<sup>1</sup> См.: *Сладкопеев В.* Искусство декламации. СПб., 1910; *Коровяков Д.* Искусство и этюды выразительного чтения. Пг., 1914; *Озаровский Ю.* Музыка живого слова. СПб., 1914.

<sup>2</sup> *Аванесов Р. И.* Русское литературное произношение. М., 1984.

Если в обыденной жизненной речи под дикцией мы понимаем только разборчивость, то в сценической речи «дикция» — явление иного порядка — художественного. Поэтому не следует уравнивать «дикцию» как термин, определяющий качество обычной разговорной речи и речи сценической.

В сценической речи, по мнению Вл. И. Немировича-Данченко, нужны «голос и дикция, способные передавать и тончайшие замыслы фантазии и, что еще важнее, нервную силу темперамента, заразительности»<sup>1</sup>. Такое творческое понимание дикционности-лосовой выразительности заметно расширяет смысловое, внутреннее содержание «дикции», поднимает значение ее внешней формы, связывает ее с художественно-эстетическими особенностями сценической речи.

Сценическая речь несет в себе следующие виды информации: логико-семантическую, эмоционально-экспрессивную, эстетическую. Реализуется эта информация в большой степени через дикцию, через ее техническое совершенство и выразительность. В свою очередь, дикция — это синтез: а) разборчивости, б) нормированности, в) эмоционально-экспрессивной окраски звучащей речи. Немалое влияние на уровень дикционной выразительности оказывают интонационная содержательность и психологическая наполненность речевого звучания. Перечисленные элементы создают комплекс выразительных дикционных средств, влияющих на художественно-эстетические качества сценической речи. Недаром Вл. И. Немирович-Данченко говорил об изумительной, легкой, музыкальной, красивой, четкой дикции парижских актеров: «Мне кажется, — отмечал он, — что такую дикцию может создать только громадная вековая творческая работа сценического искусства. Дикция парижских актеров — не только хорошо поставленный звук и четкая, выразительная артикуляция. Дикция парижского актера согрета темпераментом. Французский актер как управляет этим темпераментом, так и подчиняется ему. В дикции и внутренний художественный замысел образа, и четкое сдержанное воплощение его. Актеры, дошедшие в этом искусстве до такой высоты, сводят до минимума необходимость других театральных атрибутов для достижения своих художественных задач»<sup>2</sup>. Немирович-Данченко видел в сценической речи блестящую художественную (в том числе дикционную) форму и глубокое эстетическое содержание.

<sup>1</sup> Немирович-Данченко Вл. И. Рецензии. Очерки. Статьи. Интервью. Заметки. 1877-1942. М., 1980. С. 340-341.

<sup>2</sup> Там же. С. 245.

Выразительность дикции — это результат тончайшей работы артикуляционного механизма.

Совершенствование сценической дикции предполагает прежде всего обязательное овладение ее технической стороной. Это тончайшая перестройка артикуляционных движений речевых органов с привычных навыков разговорной речи на новые двигательные программы, соотносимые с задачами сценической речи. Это не менее тонкая корректировка акустических характеристик звуков речи, обеспечивающая нормированность и разборчивость сценического произношения; это одновременно настройка обратной слухо-двигательной связи, слухового и речедвигательного анализаторов, обеспечивающих дикционную стабильность.

Таким образом, под термином «дикция» необходимо понимать совокупность не только физиологических (артикуляционных), но и художественно-эстетических усилий, направленных на воплощение авторского литературного текста.

## 2

Традиционные — привычные толкования дикции продиктовали свои приемы работы. Сложился устойчивый стереотип методической последовательности дикционного воспитания актера: от артикуляционной гимнастики — через изолированный речевой звук — слог — слово — к фразе, к художественному тексту. На базе этого методического ряда разрабатываются обычно поэтапные комплексы дикционных упражнений.

Начальный этап методики — «артикуляционная гимнастика» — совокупность движений для физического развития мышц речевого аппарата и общей подвижности некоторых (далеко не всех) речевых органов — языка, губ, нижней челюсти.

Впервые методические положения артикуляционной гимнастики (когда-то в руководствах по выразительному и художественному чтению она именовалась «лицевой мимической гимнастикой») были кратко сформулированы Ю. Э. Озаровским в книге «Музыка живого слова»<sup>1</sup>. В последующие годы инициатива в развитии

<sup>1</sup> Приведу один из практических советов Озаровского: «Хорошим средством для развития подвижности в составных частях звукового аппарата и вообще лицевых мускулов служит то упражнение, которое мы называем *лицевой мимической гимнастикой* [выделено автором. - Ю. В.]. Под этим именем мы разумеем, во-первых, вполне определенные движения в надставной трубке речевого аппарата, вызываемые громким и отчетливым произнесением (по способу мерного чтения) основных гласных: *а, э, и, о, у, ы, и*, во-вторых, разнообразие движений лицевых мускулов, взаимодействием которых обуславливаются мимические выражения» (Озаровский Ю. Э. Музыка живого слова. СПб., 1914. С. 267).

этой методики перешла к Е. Ф. Саричевой. В учебнике «Техника сценической речи» предложенная гимнастика именовалась автором «лицевой» и включала в себя 15 упражнений для губ, языка и нижней челюсти<sup>1</sup>. Позднее, в книгах Е. Ф. Саричевой «Сценическая речь» и «Сценическое слово» количество упражнений было доведено до 20, а методика была тщательно доработана и в итоге получила свое окончательное теоретическое и практическое оформление и нынешнее наименование<sup>2</sup>.

Однако применение артикуляционной гимнастики на практике выявляет заметные теоретические и методические противоречия.

1. Артикуляционная гимнастика призвана совершенствовать мышечный аппарат надставной трубы. На самом же деле она включает в разминку лишь отдельные мышцы некоторых артикуляционных органов: языка, губ, нижней челюсти.

2. Упражнения артикуляционной гимнастики сконструированы вне заданных артикуляционных программ. Даже при самых минимальных нагрузках на мышцы артикуляционных органов нельзя упускать из виду, что артикуляция — это работа органов речи по специальной программе, свойственной артикуляционной базе литературного языка<sup>3</sup>. Развитие мышц речевого аппарата «вообще», из соображений гимнастики лишает органы речи движений, свойственных фонетической системе языка, для которой существенно: какие мышцы речевого аппарата участвуют в образовании тех или иных звуков речи, каковы временные характеристики, какова степень интенсивности различных движений при артикуляции речевых звуков.

3. В речи немаловажное значение имеет правильное сочетание работы артикуляционных органов в комплексе движений, создающих артикуляцию конкретных звуков и их сочетаний<sup>4</sup>. Между тем артикуляционная гимнастика поощряет изолированную работу мышц того или иного органа речи вне его естественных контактов с другими речевыми органами. Упражнения для развития подвижности губных мышц, например, заведомо исключают одновременную работу мышц языка, нижней челюсти и т. д. и не учитывают, что «в русском языке работа губ обязательно сочета-

ется с заданным положением языка»<sup>1</sup>. Или другой пример. В речи очень важна координация работы ротового и глоточного резонаторов<sup>2</sup>. Артикуляционная гимнастика этот принцип взаимозависимости часто разрушает, так как упражнения для нижней челюсти подразумевают только изменения объема ротового резонатора за счет двигательных композиций только нижней челюсти. При этом композиций подчас довольно странных (ср.: выдвигание нижней челюсти как можно больше вперед и пр.).

4. В упражнениях артикуляционной гимнастики не принимается в расчет то, что работа органов речи не является во всех случаях одинаковой. Многочисленные данные физиологических исследований убеждают в том, что движения артикуляционных органов — губ, языка, нижней челюсти и пр. полностью зависят от того, в составе какого комплекса они осуществляются.

5. Отсутствие определенной артикуляционно-речевой программы приводит к избыточным нагрузкам на те или иные мышцы, либо к понижению тонуса какой-либо из групп мышц. Как можно судить по рекомендациям сторонников артикуляционной гимнастики, она годится для работы с любым студентом. Между тем индивидуальные мышечные возможности речевого аппарата, степень его мышечного совершенства требуют особых мышечных разминок, чего не могут предложить комплексы упражнений артикуляционной гимнастики.

6. Артикуляционная гимнастика предполагает разминку только трех речевых органов — губ, языка, реже — нижней челюсти и оставляет нетронутыми мышцы нёбной занавески (мягкого нёба), маленького язычка, корня языка, глотки, надгортанника. Это происходит оттого, что не все органы речи поддаются произвольному управлению, большинство мышц речевого аппарата требуют произвольного управления, опосредованной настройки, вмешательства через речевые программы с подключением всего артикуляционного механизма.

Сказанное об артикуляционной гимнастике заставляет думать, что ее использование в работе над речью ограничивается рамками разминок тех или иных артикуляционных органов, т. е. она являет собою лишь подготовительный этап к развернутому дикционному тренингу и ни в коей мере не должна его подменять.

<sup>1</sup> См.: Саричева Е. Ф. Техника сценической речи: Учебник. М.; Л., 1939. С. 14-18.

<sup>2</sup> См.: Саричева Е. Ф. Сценическая речь. М., 1955. С. 106-109; Саричева Е. Ф. Сценическое слово. С. 60-63.

\* Под «артикуляционной базой» обычно понимается совокупность привычных для данного языка движений и положений артикуляционных органов.

См.: Чистович Л. А., Кожевников В. А. и др. Речь. Артикуляция и восприятие. М.; Л., 1965. С. 164.

<sup>1</sup> Зиндер Л. Р. Общая фонетика. Л., 1960. С. 76.

<sup>2</sup> Н. И. Жинкин писал в этой связи: «Так как рот и глотка вместе представляют собой двоякий речевой резонатор, в котором формируются специфические для человеческой речи звуки, то разобщение этих двух полостей создает условия, при которых речь физически не может быть осуществлена» (Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова: Сб. статей. М., 1966. С. 7).



Авторы большинства публикаций предлагают сразу после артикуляционной гимнастики переходить к выработке звучания отдельных, изолированных звуков. Высказывается порой и резко противоположное мнение: лучше всего «начинать дикционное воспитание актера на материале слова и, по возможности, фразы» [выделено авторами. — Ю. В.]<sup>1</sup>. Рассмотрим первое из двух мнений.

При работе над дикцией на материале отдельного звука характерными можно считать две установки, рекомендуемые авторами пособий:

а) тренировать каждый звук «сначала беззвучно, затем вслух, сознательно относясь к его артикуляции, контролируя себя»<sup>2</sup>, и

б) тренировать в отдельности каждый гласный звук, и после освоения правильной артикуляции гласных (изолированно и в словах) переходить к работе над изолированными согласными<sup>3</sup>.

«Беззвучная тренировка звука» больше походит на шутку, чем на методическую рекомендацию; однако такой способ тренинга практикуется, о чем свидетельствуют многочисленные пособия по сценической речи. В какой-то степени беззвучную отработку артикуляционных укладов породила артикуляционная гимнастика, поэтому сюда применимо все сказанное о последней и мы не будем повторяться. Добавим только, что в этом случае из тренинга сразу же исключаются такие важные стороны звучащей речи, как голос, дыхание, речевой слух, акустические характеристики гласных и звонких согласных, специфическое звучание других согласных звуков.

При анализе второй рекомендации следует обратить внимание на то, что, воспитывая у студентов дикционную технику и выразительность, мы стремимся выработать у них навыки реализации на сцене художественного авторского текста, а не примитивные двигательные программы отдельных звуков. Кроме того, тренаж, проводимый на материале изолированных звуков речи, исключает многообразие вариантов каждого звука, возникающих

<sup>1</sup> См.: *Галендеев В. Я., Кириллова Е. И.* Групповые занятия сценической речью. Первый актерский курс. Л., 1983. С. 15. (См. также в наст. издании: с. 215–256. — *Прим. Ред.-сост.*)

<sup>2</sup> Сценическая речь. М., 1976. С. 193. То же предлагают: *Леопарди Е. И.* Дикция и орфоэпия. М., 1967. С. 5; *Митрохин В. С., Солова В. Ф.* Сценическая речь: Учеб.-метод. пособие. М., 1969. С. 23; *Комякова Г. В.* Слово в драматическом театре. М., 1974. С. 48; *Ферман М. Г.* Дикция и орфоэпия. М., 1964. С. 19; *Титова А. А.* Дикция и орфоэпия. М., 1981. С. 16, 18.

<sup>3</sup> См. напр.: *Титова А. А.* Дикция и орфоэпия. С. 42; *Комякова Г. В.* Слово в драматическом театре. С. 92; *Никольская С. Т.* Техника речи. М., 1978. С. 38.

в зависимости от его местоположения в слове, в синтагме и т. д. Возьмем для примера длительность звуков. Вот что писал об этом академик Л. В. Щерба: «Длительность отдельных гласных колеблется в речи в очень широких пределах, но зависит исключительно от фонетических условий... Длительность согласных тоже колеблется в зависимости от фонетических условий»<sup>1</sup>.

Дикционное воспитание актера на материале изолированных звуков обедняет процессы работы над дикцией, превращает живое, трепетное дело в бездыханную, скучную муштру звуков; ни артикуляционная гимнастика, ни работа над выхваченными из речи звуками не создают условий для воспитания художественной дикции.

Совершенствование литературного произношения не означает приобретения ограниченной подвижности артикуляционных органов. Под выразительностью сценического произношения следует понимать свободное и нормированное владение артикуляционной базой литературного языка и его акустической системой. Следовательно, продуктивнее проводить дикционное воспитание актера на материале дикционных упражнений, построенных с учетом артикуляционных и акустических программ, свойственных русскому языку и лежащих в основе слогов, слов, синтагм и т. д.

### 3

Одни специалисты считают, что дикционное обучение актера должно начинаться со звука, другие — что лучше всего начинать работу со слова, третьи убеждены, что лучше основываться на слоге. Мы не будем сейчас углубляться в этот спор и изучать подробно все «за» и «против» сторонников каждой точки зрения. Укажем только, что использовать программы меньше, чем слог, нельзя, больше, чем слог, можно. В этой связи остановимся на слоговых артикуляционных программах и рассмотрим, почему в дикционном тренинге лучше опираться на артикуляционные программы объемнее слога или равные ему.

Использование слога привлекательнее тем, что «звуки, входящие в один слог, характеризуются максимальной слитностью, взаимосвязанностью при произнесении»<sup>2</sup>. В процессе дикционного тренинга необходимо учитывать разнообразие систем

<sup>1</sup> *Щерба Л. В.* Теория русского письма. Л., 1983. С. 35.

<sup>2</sup> *Бондарко Л. В.* Звуковой строй современного русского языка. М., 1977. С. 122.

сочетаемости звуков речи и колеблющееся в широких пределах взаимовлияние артикуляционных и акустических характеристик звуков, находящихся в одной слоговой спайке.

Слог является минимальной произносительной единицей. Всякий речевой поток естественно распадается не на отдельные звуки речи, а на слоги, и именно для слога существуют простейшие артикуляционные программы. С помощью слогов, произносимых изолированно и в слогосочетаниях, можно закладывать ростки сознательного управления органами речи через разнообразные мускульные напряжения, специфические для каждого слога, для каждой слоговой артикуляционной программы<sup>1</sup>.

Преподавателям речи знакома сложность: с одной стороны, мы пытаемся добиться свободы речевого аппарата студента, с другой стороны, стремимся к естественно необходимому для речи напряжению мышц речевых органов. В результате нет-нет да и появляются «расхлябанность» или «зажимы» речевого аппарата. Происхождение неправильных мышечных напряжений обусловлено тем обстоятельством, что студент должен владеть свободным дикционным аппаратом, а речь требует активного и вместе с тем точного мышечного напряжения. Выход видится нам в использовании слоговых конструкций, которым в момент артикуляции присущи различные мускульные напряжения. Если мы при естественной свободе мышц артикуляционных органов, а «творческую работу, — как отмечал К. С. Станиславский, — надо всегда начинать с освобождения мышц»<sup>2</sup>, будем ритмично (слог за слогом) вводить мускульные напряжения, то это создаст ощущение говорения на базе свободы — раскрепощенности мышц дикционного аппарата.

Известна та большая роль, которую играет в сценической речи ее ритмическая организация. По мнению физиологов, ритм речи есть упорядоченное чередование выделенных и невыделенных элементов (слов). Считается, что речевой ритм создается регулярным воспроизведением слога<sup>3</sup>. Часто бытующие недостатки в произношении студентов — пропуски гласных или согласных звуков, иногда слогов, провалы звуков — все это нарушения ритмического рисунка слова. Располагаются они в области нарушения

<sup>1</sup> Роли мускульного напряжения в образовании слога большое внимание уделял Л. В. Шерба (см.: *Шерба Л. В.* Избранные работы по русскому языку. М., 1957. С. 160-163). Об этом также см.: *Матусевич М. И.* Современный русский язык. Фонетика. М., 1976. С. 169-171.

<sup>2</sup> *Станиславский К. С.* Собр. соч.: В 8 т. М., 1954. Т. 2. С. 348.

<sup>3</sup> См. об этом: *Физиология речи: Восприятие речи человеком.* Л., 1976. С. 92.

звучаний отдельных элементов. Если рассматривать слог как основной полный элемент речи, то становится вполне очевидным — искажения характеристических черт одного из элементов влекут за собой нарушения ритмического рисунка слова, синтагмы, фразы, внедряются в ритмический поток речи, т. е. создают речевую аритмию.

Добавим еще, что слог, являясь произносительной единицей, образующей в чередовании с другими единицами (слогами) ритм речи, находится в теснейшей связи с ритмом дыхания. «Изменение ритма дыхания влечет за собой и изменение ритма речи»<sup>1</sup>. Каждый слог (и шире — каждое слово, каждая синтагма) получают от дыхательного механизма необходимую порцию воздуха, необходимую дыхательную опору. Одна из способностей воспитания сценического дыхания как раз и заключается в том, чтобы свести в единый механизм дыхательный и дикционный ритмы, сформировать дыхание так, чтобы оно стало физиологической опорой дикции. В процессе речевого обучения удобна естественная корреляция дыхания и дикции на уровне слога и затем уже слова и синтагмы.

Поскольку любой речевой акт имеет как артикуляционный, так и акустический аспекты, слог в плане методической основы упражнений необходимо рассматривать также в двух аспектах. Правильнее всего использовать слог в работе комплексно: артикуляционно-акустически. В слоговой методике заключена настройка речевого слуха студента и координация речедвигательного анализатора со слуховым — то есть начальный этап совершенствования слухового и речедвигательного анализаторов сценической речи. С. И. Бернштейн отмечал: «Для того, чтобы создать надлежащую ассоциацию между слуховым и двигательным представлением, необходима комбинированная тренировка слуха и произносительных органов, необходима тренировка внимания, приучающая осознавать и запоминать слуховое впечатление как эффект определенных, осознанных и закрепленных в памяти произносительных движений»<sup>2</sup>. Прислушиваясь к этой мысли, заметим, что в целях обучения можно проводить комбинированную тренировку слуха и органов произношения поначалу на простых элементах — на слогах, постоянно усложняя тренировочные нагрузки. Каждая слоговая артикуляционная программа должна быть проверена

<sup>1</sup> *Черемисина Н. В.* Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь. М., 1982. С. 29.

<sup>2</sup> *Бернштейн С. И.* Вопросы обучения произношению. М., 1937. С. 17.

собственным контролером артиста. «Нельзя управлять артикуляцией, — писал Н. И. Жинкин, — ни разу не проверив, что получается в том или другом случае»<sup>1</sup>, не подключив к этому слуховой и речедвигательный анализаторы, с самого начала работающие совместно<sup>2</sup>. Можно утверждать, что слоговая методика создает насыщенную питательную среду для настройки и совершенствования важнейшего компонента физиологического механизма дикции — обратной слухо-двигательной связи.

## 4

Работа над совершенствованием дикционной техники должна, как нам представляется, опираться на практическое освоение студентами фонетических закономерностей русского языка. Заметную пользу в этом могут принести так называемые противопоставления в системе согласных. 37 согласных фонем русского языка располагаются по группам дифференциальных признаков и в группах противопоставляются друг другу. Такая оппозиция вбирает в себя акустические и артикуляционные признаки, в соединении составляющие признаки дифференциальные<sup>3</sup>. Русские согласные подразделяются на VII групп: I — по активному речевому органу (а — губные/язычные; б — передние/задние/средние); II — по способу образования (а — смычные/щелевые/дрожжащие; б — переднеязычные взрывные/аффрикаты; в — щелевые серединные/щелевые боковые; г — щелевые однофокусные/щелевые двухфокусные); III — по участию шума (шумные/сонанты); IV — по участию голоса (глухие/звонкие); V — по окраске (твердые/мягкие); VI — по участию носового резонатора (смычные носовые/смычные носовые); VII — по длительности (двухфокусные краткие/двухфокусные долгие). Как видим, довольно подробная и обстоятельная картина. Противопоставления согласных, образующих слоги в сочетании с гласными, могут стать звуковым материалом слогового этапа работы над дикцией. В противопоставлениях заложены возможности развития тонкого языкового чутья, фонематического слуха, фонетических ощущений. Противопоставления создают точку отсчета в работе над дикционной техникой.

Результаты анализа литературы по сценической речи показывают, что пока противопоставления в работу над дикцией в пол-

ном объеме не включаются<sup>1</sup>. Имеющее место фрагментарное использование противопоставления по участию голоса: *глухой/звонкий* — носит поверхностный характер: произнесения согласных с участием голоса и без него мало что дают для дикционного тренинга. К тому же в упражнения вводятся, во-первых, не все глухие и не все звонкие согласные, а исключительно взрывные (часто без включения в разминку гласных звуков), во-вторых, только твердые согласные (ср.: *к-г, т-д, п-б, ккк-ггг, ттт-ддд, ппп-ббб, кпт-гбд, птк-бдг* и

Один и тот же звук может быть участником нескольких противопоставлений (ср.: звук *б* входит в первые шесть групп противопоставлений; звук *ш* в первые пять и в седьмое), что говорит о его многоплановости и фокусирует на нем внимание с разных точек зрения. Это позволяет создать условия для более чуткого восприятия каждого звука, для оттачивания тончайших акустических параметров и артикуляционных программ разнообразных слогов с подключением обратной слухо-двигательной связи.

Разумеется, что рассматриваемый способ работы над дикцией не может считаться единственным. В первую очередь потому, что перечисленные противопоставления охватывают фонемы русского языка (их насчитывается 37), но не звуки русской речи, численность которых приближается к семидесяти. Ни в коей мере я не отрицаю другие варианты применения слоговой методики. Напротив, пусть их будет больше, но опять-таки на строгой научной основе — с учетом закономерностей русского языка и русского сценического произношения.

Последнее немаловажно. Примеров невнимания к русской фонетике, к законам и правилам русской речи достаточно в методической литературе. Приведем хотя бы один. Вслед за тем как гласные звуки «отработаны» в изолированном произнесении, предлагается тренировать звучание каждого гласного в соединении с другими гласными звуками<sup>3</sup>. Принципиально смысл подобной

<sup>1</sup> Традиционно рекомендуется использовать только противопоставление по участию голоса. Из других чуть больше повезло противопоставлению по окраске: *твердые/мягкие*, так как на него впервые серьезное внимание обратили В. Алдеев и Е. И. Кириллова (Групповые занятия сценической речью. С. 18).

<sup>2</sup> См.: *Саричева Е. Ф.* Сценическое слово. М., 1963. С. 66-71, 76-77; *Трузова 1., Куцкая С.* Руководство по технике речи. С. 11-14; *Вербова Я. Я. и др.* Искусство речи. С. 30-40.

<sup>3</sup> См.: *Саричева Е. Ф.* Сценическая речь. С. 113-114; *Германова* Книга для чтецов. М., 1964. С. 174-175; *Леонарди Е. И.* Дикция и орфоэпия, и *ваА.А.* Опыт работы по дикции и орфоэпии. С. 46-47; Сценическая р. . . , 1976. С. 193 и др.

<sup>1</sup> *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М., 1982. С. 22.

<sup>2</sup> См.: там же. С. 60.

<sup>3</sup> См.: *Бондарко Л. В., Зиндер Л. Р.* О некоторых дифференциальных признаках русских согласных фонем // Вопросы языкознания. 1966. № 1. С. 10-14; *Матусевичи М. И.* Современный русский язык. Фонетика. С. 161-164.

тренировки оправдывается наличием в русском слове двухэлементных групп гласных (ср.: *иу, ои, аи* — «приукрасить», «войн», «аист» и др.). Однако «зияния» (стечения гласных), выхваченные из слова, практически отрабатываться не могут по причинам, разрушающим звуковую строй русского языка. Самая подходящая почва для тренинга «зияний» — слово или сочетание из двух слов, на стыке которых образуется стечение гласных. Авторы ряда пособий приводят тренировочные таблицы сочетаний гласных звуков, в которых предлагаются 36 двухэлементных групп гласных, то есть, как я полагаю, все теоретически допустимые (образуемые при различных комбинациях шести русских гласных — *у, о, а, э, и, ы*) варианты «зияний»<sup>1</sup>. Но не все теоретически допустимое практически осуществляется. В результате: наряду с шестью группами, типичными для русского слова (*ои, иу, эу, эи, аи, ао*), в таблицы механически включаются 16 весьма редких пар, 14 звукосочетаний гласных, невозможных в русском слове (ср. хотя бы сочетания, предлагаемые Г. В. Комяковой: *аи, эи, оы, уы, иы, ыы, ыо, оо, ыа, ыэ, ыш, эа, ээ*)<sup>2</sup> и шесть сочетаний, невозможных даже на стыках двух слов — *аи, эи, оы, уы, иы, ыы*. Все эти несуразные сочетания гласных, сочетания, не отражающие законы русской речи, на мой взгляд, тормозят естественные процессы овладения сценическим произношением<sup>3</sup>. Г. О. Винокур, освещая механизмы звукового строя русского языка, отмечал: «Звуки речи в языке представляют собой не случайный и беспорядочный аггломерат, а закономерно функционирующую систему, так что каждый язык обладает известным звуковым строем. Изучить звуковой строй русского языка в его закономерностях — значит вплотную подойти к вопросам образцового русского произношения»<sup>4</sup>. Добавлю к тому же, что все вынутые из слов «зияния» или сочетания гласных на стыке двух слов отрываются от фундаментального яв-

<sup>1</sup> О теоретически допустимых комбинациях, возможных в русском слове, подробно написано: *Брызгунова Е. А.* Практическая фонетика и интонация языка. М., 1963. С. 133; *Черемшина Н. В.* Русская интонация... С. 64-65.

<sup>2</sup> См.: *Комякова Г. В.* Слово в драматическом театре. С. 53. Упражнения, содержащие невозможные в русском языке сочетания гласных, встречаются и у других авторов: *Вербова И. П. и др.* Искусство речи. С. 24; *Леонарди Е. И.* Дикция и орфоэпия. С. 12-14; *Груздева З., Куцкая С.* Руководство по технике речи. С. 29-30; *Митрохин В. С., Салова В. Ф.* Сценическая речь. С. 23; *Сценическая речь*. М., 1976. С. 193; *Титова А. А.* Дикция и орфоэпия. С. 18.

<sup>3</sup> Эта статья была написана почти четверть века назад, поэтому читателю следует учитывать, что в современной сценической речи допустимы и такие сочетания гласных (и согласных) звуков, которые в прежние времена не были типичными для русской речи. (*Прим. Ред.-сост.*)

<sup>4</sup> *Винокур Г. О.* Русское сценическое произношение. М., 1948. С. 44. (Выделено автором. — Ю. В.)

ления русской речи — от акцентуации. Однако в пособиях этот аспект при произнесении «зияний» не учитывается вовсе. Представленный пример свидетельствует о необходимости научного подхода в составлении упражнений — будь то упражнения на материале слога, слова или фразы и т. д.

Наше пристрастное отношение к слогу вовсе не означает, что слоговой методике следует отдавать предпочтение в дикционном тренинге. Пример с «зияниями» свидетельствует о другом. В ряде случаев слоговая методика не подходит и ее применение несостоятельно. Все-таки слоги, произносимые изолированно, содержат артикуляционные программы только для согласных в сочетании с ударными гласными; безударные слоги в рамках этой методики не умещаются, остаются вне тренировочного материала. Вместе с тем, овладение навыками их произнесения весьма важно — по своим характеристикам они существенно отличаются от соответствующих ударных слогов<sup>1</sup>. К тому же при слоговой методике невозможно учесть всего многообразия слоговых конструкций русского языка, всех фонетических позиций, в которые попадают звуки в потоке речи. Поэтому отметим еще раз, что в каждом конкретном случае требуется специальный подбор текстового или звукового материала, но подбор, обоснованный научно и выверенный методически. В одном случае полезна будет фраза или сверхфразовое единство, в другом — слог, в третьем — решить проблему тренинга поможет только слово.

Не секрет, что студенты сумеют овладеть важнейшими фонетическими закономерностями речи в пределах единицы, равной слову. Подбор слов для упражнений обязательно увязывать с фонетическими особенностями русского языка, с нормами русского сценического произношения, с имеющимися у студентов дикционными недостатками. Это могут быть слова, связанные с редукцией гласных или ассимиляцией согласных, слова, направленные на исправление аритмии речи или неточностей в акустических характеристиках согласных. Л. В. Щерба справедливо писал: «Необходимо, чтобы учащихся заставляли изучать больше всего и прежде всего идеальный фонетический состав слов»<sup>2</sup> — высказывание, важное и для нашей темы.

Включение в дикционный тренинг слов, фраз и других речевых величин, значимых семантически, т. е. выполняющих кроме звуковой еще и смысловую функцию, реально приближает студентов

<sup>1</sup> См.: *Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Зиндер Л. Р.* Акустическая характеристика безударности // Структурная типология языков. М., 1966. С. .

<sup>2</sup> *Щерба Л. В.* Избранные работы по русскому языку. М., 1957. Б. .

**С. Ш. Иртлач**

## **О СПЕЦИФИКЕ ГОЛОСОВОЙ И РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ АКТЕРОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ КОМЕДИИ<sup>1</sup>**

к процессам овладения осмысленной, действенной речью, выводит их на уровень дикционной выразительности, где помимо разборчивости, нормированности речи в дикционное звучание вступают эмоционально-экспрессивная окраска и смысловая значимость. Со слова, с фразы начинается активное соединение задач «сценической речи» и «основ актерского мастерства»; со слова, с фразы начинают наполнять студенты звуковую оболочку речи смыслом. «В речи узнаются во всяком случае слова и понимается целое предложение, а не переход от одного слова к другому»<sup>1</sup>. Эмоциональное, образное, чувственное, смысловое содержание речи соединяются в неразрывное единство и начинают действовать по воле исполнителя. «Речь — это действие, — отмечал Н. И. Жинкин, — которое совершает один партнер по отношению к другому для передачи мысли и смыслового воздействия»<sup>2</sup>.

Если наряду со слогом, со словом в дикционный тренинг входит фраза, то это ни в коей мере не означает поспешности в обучении. Более того, фраза одновременно с работой над техникой сценической речи интенсифицирует работу над действенностью, осмысленностью, художественным совершенством речи актеров. Фраза вплотную приближает студентов к потоку речи, к сценическому диалогу, создает условия для автоматизации произносительных навыков, воспитание которой немислимо вне связной речи. Однако подробный разговор о слове и фразе выходит за пределы настоящей статьи.

<...>

В процессе певческого и речевого дыхания большое значение имеет опора. Одни авторы связывают ее с работой дыхательных мышц, другие с гортанью, третьи называют местом опоры диафрагму, а некоторые считают, что опора существует как бы вне тела — в противоположной стене зала. Исходя из этого, еще Л. Д. Работнов назвал термин «опора» неясным и неопределенным<sup>2</sup>.

Какие же признаки лежат в основе термина «опора»? Попробуем выяснить, какова сущность этого понятия.

Опора характеризуется организацией выдоха во время пения или речи, произвольным его торможением, т. е. торможением спадания стенок грудной клетки. При сдерживании выдыхания дыхательный аппарат должен как бы ощущать позицию вдоха во время фонационного выдоха («вдыхательная установка»). Но дыхание при этом не должно закрепощаться, и мышцы дыхательного аппарата должны быть свободны. Цель «вдыхательной установки» предусматривает контроль за вдыхаемым воздухом и его экономией.

Другим важным признаком опоры можно считать вибрацию всех резонаторов. Эти вибрационные ощущения вместе с мышечными и создают ощущение опоры. Следовательно, опора — явление не просто мышечное, а сложное — мышечно-вибрационное, базирующееся на дыхательной мускулатуре и на работе резонаторов (особенно грудного).

Трудность овладения опорой создает необходимость одновременного выполнения двух задач: с одной стороны, обеспечения равномерного, экономного выдоха, с другой — особой организации всей резонаторной системы.

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: О музыкальном воспитании актера в театральном вузе: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Н. Н. Алексеев. Л., 1987. С. 127-143.

<sup>2</sup> См.: Работнов Л. Д. Основы физиологии и патологии голоса певцов, м., 1947. С. 49.

<sup>1</sup> Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982. С. 17-18.

<sup>2</sup> Там же. С. 18.

Вибрация резонаторов, вибрационные ощущения в пении значительно возрастают по сравнению с речью. Это результат активной работы всей резонаторной системы голосового аппарата и увеличения мощности певческого голоса по сравнению с речевым. При пении на опоре вибрация, в частности грудного резонатора, имеет тенденцию усиливаться по мере того, как звук взят и тянется. При пении же без опоры вибрация грудного и головного резонаторов уменьшается. Ощущение «прогрессирующей опоры» (при правильном пении) — это результат усиления вибрации резонаторов.

Грудной резонатор имеет большое значение для голосообразования. Вибрация грудной полости придает голосу силу и имеет непосредственное отношение к термину «опора». При пении на опоре прогрессирующий характер носит вибрация не только грудного резонатора, но и верхних резонаторов. Вибрационные раздражения певец ощущает в самых отдаленных участках тела. Голос, звучащий на опоре, становится ярким, насыщенным обертонами. Голос же певца, поющего на форсированном выдохе, при пении без опоры тускнеет. Так как вибрационные раздражения отражают работу резонаторов, певец, ориентируясь на эти раздражения, может сознательно управлять настройкой резонаторов в процессе звучания. Мышечное ощущение сообщает сознанию певца, как работает мускулатура, а вибрационная чувствительность выполняет важнейшую задачу — контроль за работой резонаторов.

Итак, вибрационные ощущения в пении значительно сильнее, чем в речи, что является результатом активизации всей резонаторной системы голосового аппарата певца и результатом значительного увеличения силы певческого голоса по сравнению с силой разговорной речи. В пении и в речи звук, рожденный при помощи вибрации голосовых связок, содержит не только основной тон, но и целый ряд обертонов разной высоты. В спектре певческого голоса, если певец поет на опоре, хорошо звучит высокая певческая форманта. Без опоры качество звучания снижается, гаснет звонкость и полетность голоса, которую обеспечивает высокая форманта.

И \* \*

Особо важную роль в системе резонаторов играет глотка и ротовая полость. Во время речи изменяются объем и форма этих резонаторов. Они то расширяются и превращаются в воронку, то

вытягиваются в узкие щели. Благодаря этим изменениям меняется и характер звука — ротовой и глоточный резонаторы образуют различные гласные и согласные звуки.

Рот и глотка — не единственные надгортанные резонаторы голосового аппарата. Резонирует также носовая полость, которая способна изменять тембр голоса. Певцы часто пользуются носовым резонатором для изменения тембра, но при этом следует помнить, что злоупотреблять носовым резонатором не рекомендуется, так как это влечет за собой искажение звука и порой может привести к заболеваниям голосового аппарата.

Если певец активизирует верхние резонаторы, то он обязательно почувствует в области лицевых костей черепа сильную вибрацию, которая будет ощущаться в придаточных пазухах носа (это гайморова и лобная пазухи, решетчатый лабиринт). Они соединены с носовой полостью, а также между собой узкими ходами. В придаточных пазухах существует огромное количество окончаний лицевого нерва, которые подвергаются вибрационным раздражениям и создают ощущение головного резонирования.

Особо необходимо отметить, что у вокалистов во время пения образуется надгортанная полость постоянного объема. Она создается путем сужения входа в гортань при переходе от речевой фонации гласных к пению. Надгортанная полость усиливает высокую певческую форманту. Работа этого резонатора в основном и отличает певческий голос от речевого.

\* \* \*

Возникает также вопрос: почему по-разному обстоит дело с дикцией в речи и пении? Единственно точный ответ на этот вопрос заключается в том, что работа артикуляционного аппарата, акустико-физиологический механизм в речи и в пении существенно различаются<sup>1</sup>. Дикция певца зависит от многих факторов и в особенности — от протяженности гласного звука и от высоты тона голосового звучания.

Существенно сказывается на дикции и пении соотношение громкости гласных и согласных звуков. В вокальной речи сила и звонкость гласных на верхних нотах значительно превышает силу согласных, даже звонких. Такой разрыв в интенсивности гласных и согласных приводит к искажению, а порой исчезновению

<sup>1</sup> Под термином «артикуляция» мы понимаем деятельность артикуляционных органов, т. е. физиологический процесс произношения, а не результат деятельности, т. е. разборчивость речи.

согласных (слабых звуков) под давлением гласных (сильных звуков); в результате разборчивость речи падает. Четкость согласных ухудшается не только под давлением предыдущего, но также и последующего гласного звука.

В формировании речевых и певческих гласных существует большое различие. Различна работа артикуляционных органов, различен физиологический процесс произношения. В речи во время произнесения разных гласных объем и форма ротоглоточного резонатора меняются значительно, а в пении — незначительно. Причина заключается в том, что гортань и надгортанник в процессе вокальной речи почти статичны — следовательно, затрудняется работа ротоглоточного резонатора. Таким образом, гласные теряют свою фонетическую индивидуальность, свою разноразличность и становятся похожими друг на друга, что ведет к сильному ухудшению дикции. Такая вокальная речь певца затруднительна для восприятия.

Итак, пение и речь отличаются друг от друга не только по конечным акустическим результатам, но и анатомо-физиологическим механизмом, которым осуществляются эти два вида голосообразования. В хорошем пении певческая кантилена должна сочетаться с четкой дикцией. У актера музыкальной комедии разборчивость текста в пении не может быть ниже, чем в речи. Это существенное требование жанра. Слово в оперетте в равной мере служит задачам эмоциональным и смысловым. Вокальное слово в музыкальной комедии становится важным элементом действия.

\* \* \*

Исследуя речевую и певческую дикцию, необходимо охарактеризовать работу голосовых и речевых органов в речи и в пении.

В речи для формирования какого-либо звука губы, язык, нижняя челюсть должны занять определенное положение; глотка принимает соответствующий объем и форму, характерные для данного звука; в зависимости от произносимого звука распределяется и дыхание. При соотношении слогов в речи происходит редукция звуков, меняется их длительность и характер. Для этого должна изменяться координация речедвигательных органов. Речевой звук — «это величайшее разнообразие... Здесь одни спектры сменяются буквально ежесекундно другими, моделируется частота, длительность, сила по многим ступеням», — пишет Н. И. Жинкин<sup>1</sup>. На спектр влия-

ют предшествующие и последующие звуки речи. Акустический результат свидетельствует о том, что анатомо-физиологический механизм при производстве того или иного звука ведет себя различно.

Рассмотрим теперь организацию речевых гласных и их особенности.

Работа губ, языка, нижней челюсти, положение мягкого нёба, объем и форма ротоглоточного резонатора, положение гортани и надгортанника — эти элементы речевого аппарата образуют гласные звуки, формируют их спектры. Для каждого речевого звука существует определенное положение губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба; ротоглоточный резонатор, в зависимости от характера звука, имеет свою форму и объем; гортань и надгортанник во время речевой фонации находятся в непрерывном движении. Необходимо отметить, что глотка и корень языка, прикрепленные к подъязычной кости, связаны с гортанью, подвижность которой обеспечивает работу ротоглоточного резонатора. Условия, в которых оформляются речевые гласные, различны, и так же различна акустическая характеристика каждого гласного звука, его индивидуальные признаки. Непрерывное движение гортани и надгортанника в процессе речи, меняющее объем надгортанной полости и объем глоточного резонатора, является специфическим признаком речевой фонации. Ясно, что сравнительно статичное положение гортани и надгортанника во время пения ограничивают работу частей речевого аппарата, при помощи которых формируются гласные звуки в речи.

Из сказанного вытекают следующие выводы:

- 1) При речевой фонации артикуляторные органы находятся в постоянном движении — гортань и надгортанник пассивно следуют за корнем языка.
- 2) Для каждого звука существует особый объем и форма ротового и глоточного резонаторов.
- 3) Спектры речевых гласных акустически отличаются друг от друга.

Теперь перейдем к анализу певческих гласных.

Тембр певческих гласных единообразен, так как в спектре этих гласных всегда присутствуют в основном две певческие форманты — высокая и низкая, независимо от ноты и силы звука. Правильная постановка певческого голоса характеризуется присутствием этих двух формант в спектре звука<sup>1</sup>. Для возникновения

<sup>1</sup> В акустике форманта — это призывок, почти неизменный по частоте, характерный для каждого звука, независимо от того, на какой основной частоте он пропет.

<sup>1</sup> Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. С. 108.

их должны существовать определенные условия, т. е. должны быть две полости постоянного объема. Исследования, проведенные Л. Б. Дмитриевым<sup>1</sup>, показали, что у хороших певцов организуются эти формантные полости. Высокая форманта образуется в надсвязочной полости гортани, а низкая форманта — над входным отверстием в гортань<sup>2</sup>. Таким образом, надсвязочная полость гортани и нижняя часть глотки должны сохранить свой объем на всех гласных и на любой ноте. Если нарушить это условие, певческие форманты будут меняться и тембральная ровность гласных, их единообразие будет нарушено. Все это имеет непосредственное отношение к вопросам дикции в пении. Певческие гласные должны быть отчетливыми и точными, а, значит, спектр певческих гласных должен содержать не только две певческие форманты, но и характеристические форманты каждого гласного звука, как в речи. Но возникновение характеристических формант гласных предусматривает передвижение артикуляторных органов, движение гортани и надгортанника для образования певческих формант; в то же время необходима их статичность.

\* \* \*

Как же добиться разборчивости вокальной речи при одновременном сохранении хорошего певческого звучания? Л. Б. Дмитриев пишет в этой связи: «Певец приучается перекладывать свой язык, переходя от одного гласного к другому, так, что это у него не отражается на гортани, которая остается на одном уровне и при одной организации своей надсвязочной полости, с суженным входом в гортань»<sup>3</sup>.

С. Н. Ржевкин в статье «К вопросу об анализе звука певческого голоса» пишет, что единство четкой дикции и певческого звучания «можно объяснить, если предположить, что вступительная часть звука гласных (период атаки звука) воспроизводится певцом в соответствии с речевым положением резонансных поло-

<sup>1</sup> См.: Дмитриев Л. Б. Гласные в пении // Дмитриев Л. Б. Голособразование у певцов. М., 1962.

<sup>2</sup> Ср. у В. П. Морозова: Л. Б. Дмитриевым «было обнаружено, что при переходе от речевой позиции к певческой у опытных вокалистов образуется небольшая надгортанная полость. Сверху эта полость отделяется от ротоглоточной полости путем сужения (иногда довольно значительного) входа в гортань за счет сближения надгортанника ... с мягкими тканями черпаловидных хрящей. Можно полагать, что указанная полость выполняет роль своеобразного резонатора высоких частот...» (Морозов В. П. Биофизические основы вокальной речи. Л., 1977. С. 31-32). (Прим. Ред.-сост.)

<sup>3</sup> Дмитриев Л. Б. Голособразование у певцов. С. 92.

стей и, таким образом, намечается истинная артикуляция той или иной гласной, то есть обеспечивается звучание обертонов в соответственных частотных областях. После этого вступительного периода певец должен возможно быстро перестроить весь голосовой аппарат на певческую позицию, чтобы обеспечить необходимую звучность и силу голоса»<sup>1</sup>. Словом, при переходе от речевой фонации к певческой требуется сложная перестройка работы речевых органов.

Учитывая вышеизложенное, мы приходим к следующим выводам:

1. При певческой фонации надставная трубка сохраняет постоянную длину благодаря статичному положению гортани и надгортанника. В связи с этим стандартизируется положение губ. При этом губы приобретают своеобразную форму, исходя из певческих акустических требований. Стремление обеспечить вокальную функцию сохраняет певческую позицию артикуляторных органов.

2. Тот или иной подъем спинки языка, происходящий при произнесении речевых гласных, уменьшается. Тем самым создаются более выгодные условия для певческого звука, так как на его пути не возникает, как это бывает в речи, препятствий и неровности.

3. При певческой фонации ротовой и глоточный резонаторы расширяются, не меняя формы.

4. Образование надгортанной полости происходит путем сужения входа в гортань при переходе к певческой фонации. Надгортанник способствует сужению входа в гортань, — при переходе от одной гласной к другой он не перемещается. Благодаря стандартизации уровня гортани, надгортанная полость и нижняя часть глотки остаются неизменными. Поэтому в любой певческой гласной присутствуют две певческие форманты (высокая и низкая).

5. В спектре певческих гласных отсутствуют характеристические форманты, дающие возможность отличить один гласный звук от другого.

Певец должен соблюдать все условия, чтобы звук отвечал акустическим требованиям.

В одновременном выполнении двух задач — хорошей певческой кантилены и отличной дикции — заключается секрет вокального мастерства.

<sup>1</sup> См.: Сборник, посвященный памяти академика П. П. Лазарева. М.; Л., 1956. С. 311.



\* \* \*

Вокальная речь несет информацию, которую условно можно разделить на два рода: смысловую и эмоциональную. Тембр голоса определяет эмоциональную информацию, а разборчивость речи — информацию смысловую.

Можно выделить следующие причины падения разборчивости вокальной речи:

1. Многие характеристические, низкочастотные форманты гласных (характерные для речевой фонации), по которым гласные опознаются, в высоких звуках отсутствуют.

2. Напряженность артикуляторного аппарата певцов при фонации высоких звуков, когда все внимание направлено на то, чтобы обеспечить высококачественный звук в вокальном смысле; артикуляторные органы вследствие этого оказываются как бы отвлеченными от своей основной задачи, что и ухудшает четкость произношения.

3. Соотношение громкости гласных и согласных, а также их различная длительность (гласные длинные, согласные короткие).

Акустическая деформация гласных звуков — не главная причина плохой разборчивости вокальной речи; необходимо подчеркнуть роль согласных в пении. Основным средством повышения разборчивости вокальной речи нужно считать артикуляцию согласных, которые помогают не только разборчивости речи, но и художественной выразительности ее.

Согласные, требующие активного перемещения языка, трудны для певцов, так как движение языка переводит к смещению гортани, непосредственно с ним связанной. А смещение гортани нарушает объем надгортанной полости и объем полости нижней части глотки, в которых создаются верхняя и нижняя певческие форманты, отличающие певческую фонацию от речевой. На согласных певец должен сохранить полости певческих формант неизменными, а это практически невозможно из-за взаимосвязи языка и гортани. Итак, согласные в пении мешают голосоведению, создают дополнительные сложности.

Особую трудность испытывают певцы при исполнении материала, написанного в быстром темпе, так как время для восстановления необходимых певческих установок сокращается. Согласные трудны певцам и по той причине, что они должны быть более яркими, чем это имеет место в речи. Но акустическая мощность гласных при вокальном голосоведении настолько велика, что согласные пропадают на фоне этих гласных. Певцы, обладающие отличной дикцией, даже несколько подчеркнута

артикулируют согласные звуки. К сожалению, большинство вокалистов стараются сделать свои согласные возможно более короткими по времени — тогда гортань быстро возвращается в необходимое для вокального голосоведения положение.

Четкость согласных в одинаковой мере относится и к пению, и к речи. Что же мы наблюдаем в речи? Можем ли мы «проскакать» согласные звуки? У К. С. Станиславского мы находим точный ответ на этот вопрос: «Я хочу, чтобы в длинном ряде слов одни гласные незаметно переливались в другие, и между ними не стучали, а тоже пели согласные, так как у многих из них есть свои тянущиеся, гортанные, свистящие, жужжащие звуки, которые и составляют их характерную особенность»<sup>1</sup>.

В речи иное взаимоотношение согласных и гласных, чем в пении. Согласные не затрудняют голосоведение в речи, а наоборот, способствуют увеличению звучности гласных. Согласные влияют на качество гласных. Согласные требуют большего объема плотного резонатора, чем гласные. Таким образом, мощность гласного звука, идущего после согласного, возрастает.

Итак, певцы стремятся ослабить согласные звуки, а актеры драмы стараются использовать эти звуки не только для донесения смысла, но и для увеличения акустической мощности гласных.

\* \* \*

Все вышеизложенное являет собой особую сложность в работе преподавателя речи на курсе музыкальной комедии, где от студентов требуется высокая степень владения (без ущерба в голосовом и дикционном звучании) как вокальной, так и сценической речью. Артисту данного жанра приходится быстро и легко переходить от пения к речи и от речи к пению. Для этого необходимо добиваться сближения голоса речевого и певческого не только в области tessitura, но также и в работе голосообразующих органов.

Рассмотренные нами выше особенности в работе голосоречевого аппарата в речи и пении требуют от преподавателя сценической речи на музыкальном курсе (помимо программных требований по речи на драматическом курсе) включения в учебный процесс смешанных вокально-речевых упражнений — в нарастающей от элементарных к сложным. Эти специальные упражнения должны отвечать особым задачам, главными из которых можно признать:

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М., 1954. Т. 1. С. 370.

1. Возможное сближение голосов речевого и певческого.
2. Освобождение речевого голоса от вокализации.
3. Установка артикуляции в пении и речи.
4. Переключение голоса от речи к пению и наоборот.
5. Владение так называемой «мелодрамой».
6. Работа над согласными звуками, которые играют особую роль в пении и речи.
7. Владение речевой и вокальной скороговоркой.

В итоге следует особо отметить, что в правдивом и органичном существовании будущего актера музыкальной комедии на сцене немалую роль играют голосоуправление и дикция. Поэтому вся работа преподавателя речи должна быть направлена на воспитание у студентов единого голосоуправляющего звучания (тембрового, звуковысотного, дикционно выразительного) в речи и в пении.

Естественно, что кроме специальных задач для курса музыкальной комедии необходимо выполнять задачи и программные требования по сценической речи, существующие на драматических курсах; это работа над дыханием, над речевым голосом, над артикуляцией и дикцией, над исправлением речевых недостатков, над ликвидацией диалекта или говора, над нормами произношения; работа над текстом прозаическим и поэтическим и т. д.

\* \* \*

Разрабатывая методическую последовательность обучения актеров музыкальной комедии голосоуправляющему звучанию на сцене, имеет смысл учитывать не только отмеченные выше специфические особенности, но и ряд дополнительных. Укажем кратко на некоторые этапы и направления, целесообразные в этой работе.

В самом начале занятий на курсе необходимо изучить голосовые и речевые возможности студента, диапазон голоса речевого и певческого, а также его творческую индивидуальность.

Делать упражнения на раскрепощение и свободное поведение тела, без которого невозможна работа над голосом и речью.

Воспитывать активный слух. Это значит прививать навык не только слушать, а главное слышать все тонкости и детали звучания голоса и звуков речи, в особенности учитывая столь сложные условия соединения вокала и речи, необходимого в жанре музыкальной комедии.

Тренировать фонационное дыхание — владеть диафрагмально-реберным типом дыхания, экономным расходом воздуха

при выдохе и незаметным добором воздуха (выдох в упражнениях производить на звуке).

Тренировка голоса должна быть направлена на овладение высокой позицией в голосоуправлении, на полноту звука. В дальнейшем можно ставить вопросы объема звука, «микста» и более подробной работы резонаторов. В тренировке дыхания и голоса большую помощь оказывает движение. Все упражнения по возможности сочетать с движением. Элементы движения должны быть органически связаны по содержанию с характером голосоуправляющего упражнения, в особенности словесного.

Необходимо укреплять середину речевого голоса и постепенно начинать расширять диапазон с учетом тесситуры вокального голоса каждого студента, чтобы певческий и речевой голос насколько возможно приблизить друг к другу.

В тренировке голоса должны существовать специальные упражнения для освобождения речевого голоса от вокализации.

Необходимо включать в работу над голосом комбинированные вокально-речевые упражнения с переходом от речи к пению. Их можно делать на материале специально подобранных чистоговорок, составив из них диалог.

<...>

Включать в тренировку упражнения по артикуляции гласных и согласных звуков. При артикуляции гласных использовать смешанную тренировку речевых и вокальных гласных звуков, чтобы при сохранении вокального тембра не лишать индивидуальности каждый звук. Тренируя согласные, стремиться к их четкости, сочности и яркости в произношении.

Вести работу по исправлению речевых недостатков. Неполноценные согласные звуки не тренировать без гласных. Проверять звучание «больного» согласного в слоге, затем в слове. Требовать от студента составления списка слов, в котором «больной» согласный звук будет находиться в начале, в конце и в середине слова, окруженный различными соседними звуками. Дальше проверять его в предложениях и наконец — в потоке речи. Материалом для тренинга могут служить чистоговорки, которые впоследствии тренировать как скороговорки, а также отрывки из любого произведения. Студент должен максимально освободиться от речевых недостатков. Полезно проверять состояние речи студента в диалоге.

Освоение русского литературного произношения — одна из существенных задач в работе над сценической речью. Необходимо познакомить студентов с правилами орфоэпии, с ударением в слове,

с произношением слов иностранного происхождения. Требовать от студента письменные и устные транскрипции текста, самостоятельно подготовленные.

В процессе работы над ликвидацией диалекта или говора нормы произношения играют огромную роль. Одним из признаков диалектной речи нужно считать произношение. В южных диалектах, например, это полногласие; стяжение первого предударного слога (например: «сткан вды» вместо «стакан воды»); отсутствие оглушения звонких согласных в конце и середине слова, когда звонкий стоит перед глухим согласным; нередуцированный, длинный гласный звук «а» в открытом слоге в конце слова, соединяющий это слово с последующим, когда вместо двух слов получается одно; смягчение звука «ы» после звуков «р», «ц» и шипящих; произношение мягкого «л», а также мягких «д» и «т» при стелящемся по нёбу, распластанном языке и т. д. Все это относится к произношению. Другой признак диалектной речи — ее мелодическая направленность. Работу по исправлению диалекта и говора нужно строить на сравнительной фонетике и мелодике.

<...>

Добиваться увеличения диапазона речевого голоса и сглаживания регистров.

Развивать гибкость в силе речевого голоса. Не допускать исчезновения резонаторного звучания на мягком звуке.

Необходимо также воспитывать высотную модуляционную гибкость, владение интервалом. Студент, сталкиваясь с большим тональным интервалом, часто теряет полноценность звучания голоса. Для разработки гибкости голоса лучше всего брать отрывки из стихов и басен. В работе над этими отрывками обязательно ставить действенные задачи.

<...>

В техническую тренировку по голосу и речи необходимо включать упражнения на темы разговорной и вокальной речи, так как артист музыкальной комедии часто встречается с быстрым темпом в вокальной партитуре, в речитативе, да и в речевых кусках роли.

Материал можно брать не только из клавира и либретто той или иной музыкальной комедии, но и из оперной литературы или из песен, написанных в быстром темпе. Упражнение строится следующим образом: сначала в стремительном темпе произнести текст выбранного вокального куска и сразу в столь же быстром темпе его спеть. Такое упражнение шлифует дикцию в речи и пении и совершенствует навык переключения голоса от речи к вока-

лу. Кроме техники, естественно, требуется включение творческих задач. <...>

В музыкальной комедии существует специальный термин «мелодрама». Это тот отрезок музыки, который служит мостиком, соединяющим речевую часть роли с вокальной. «Мелодрама» по количеству тактов бывает разная, и маленькая, и большая. На «мелодраме» актер еще говорит, а по окончании ее начинает петь. Для того чтобы ария, дуэт или песня, идущие после монолога или диалога, не звучали вставным номером, что необычайно фальшиво и дурновкусно, необходимо владеть «мелодрамой», т. е. постепенным переходом от речи к пению. Речевой и вокальный материал должен быть связан единой линией жизни, единым действием. На «мелодраме» нужно говорить музыкально, ритмично, в соответствии с тем, что написано в нотах данного куска и вместе с тем органично, эмоционально, так как это переход к самой высокой степени эмоциональности — к пению. Освоение «мелодрамы» — один из важнейших способов борьбы с опереточным штампом.

Пение в микрофон — это особая манера пения, с которой актер часто сталкивается, в особенности в мюзикле, поэтому студент должен найти связь такого пения с речью в области голосообразования. Пение в микрофон по способу голосообразования ближе к речи, чем вокал.

<...>

В итоге следует особо отметить, что основная цель, стоящая перед преподавателем сценической речи, заключается в том, чтобы обучить студента, будущего актера музыкальной комедии, правдивому, органичному существованию на сцене, владению словесным действием как в речи, так и в пении. В органике существования немалую роль играет голосообразование. Когда у актера в речевом голосе присутствует вокальный тембр, сразу появляется фальшь, т. е. неправда.

Студента необходимо уберечь от сложившихся опереточных штампов, которые порой оправдываются своеобразием жанра. Сценическое произведение любого жанра должно строиться по законам правды. Только при этом условии можно считаться с особенностями, присущими жанру музыкальной комедии. Разумеется, музыкальная комедия не может существовать вне специфики жанра.

**Е. И. Черная**

## **ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ВОСПИТАНИЯ ФОНАЦИОННОГО ДЫХАНИЯ**

Произнесение слова — это непрерывная смена напряжений и расслаблений всех мышц, участвующих в этом процессе, — дыхательных, гортанных и артикуляционных.

Известно, что дыхательные мышцы делятся на «вдыхатели» и «выдыхатели» и что, когда первые сокращаются, вторые должны расслабиться. Во время звучания этот же механизм сохраняется в работе дыхательного аппарата, гортани и надставной трубы. В момент выхода на «опору», когда мышцы «вдыхатели» и «выдыхатели» как бы уравниваются во взаимном контрдействии, «освобождаются», приготавливаются к работе гортань, язык, челюсть, губы. Борьба между мышцами-антагонистами продолжается до тех пор, пока это необходимо для звучания, затем мышцы «выдыхатели» должны мгновенно расслабиться, чтобы отдохнуть, потом снова напрячься и т. д.

Расслабление при любом темпе и ритме произнесения должно быть по возможности *полным*. Степень и длительность напряжения должна зависеть от способа и ритма словесного действия.

Условием такого идеального взаимодействия дыхательной и голосо-речевой мускулатуры является *ритмичное дыхание*. Ритмичное дыхание — следствие отлаженности, сбалансированности всего нервно-мышечного аппарата голосо-речевого механизма и в то же время условие и гарантия его качественной работы.

Однако подобная гармония встречается редко. В нетренированном организме возникает множество пере- и недонапряжений мышц и связанных с ними речевых и голосовых дефектов. Например, полурасслабленные мышцы живота и неэластичная диафрагма не могут обеспечить нужной амплитуды колебаний между напряжением на вдохе и на выдохе, что влечет за собой вялость и недостаточность в работе артикуляционных органов: неполноту гласных, неясность, стертость язычных и пр. Напротив, очень сильные, но

чрезмерно напряженные мышцы живота, которые на вдохе почти не расслабляются, и сильная, но малоподвижная диафрагма провоцируют перенапряжение гортани, отчего голос, даже довольно мощный, неприятен, беден по тембру. В этих случаях даже в нормальной речи, не требующей особых затрат энергии, появляется шумный, напряженный вдох.

Условием бесшумного, легкого вдоха является освобожденность, раскрытость дыхательного тракта. Мгновенная волна расслабления всей отработавшей дыхательной и голосовой мускулатуры обеспечивает свободный, быстрый и глубокий вдох. Постоянный напряженный вдох в речи есть признак невоспитанного, неритмичного дыхания, которое мешает процессу сосредоточения внимания, что, в конечном счете, отрицательно сказывается на творчестве, которое, как сказал К. С. Станиславский, «есть прежде всего — полная сосредоточенность всей духовной и физической природы»<sup>1</sup>.

К. С. Станиславский придавал большое значение согласованности дыхания и внимания. В студии Большого театра (1918—1922 гг.) он говорил слушателям о «неизменной аналогии: спокойное дыхание — здоровые мысли, здоровое тело, здоровые чувства, легко собираемое внимание; нарушен ритм дыхания — всегда нарушена и психика, всегда болезненное ощущение в себе, нездоровое восприятие внешней жизни и полная разбросанность внимания»<sup>2</sup>. «...Основа вашей жизни — дыхание, не только основа вашего физического существования, но ... дыхание плюс ритм являются основой всего вашего творчества...»<sup>3</sup>.

Чтобы достичь согласования в работе дыхания и внимания, столь нужного для свободного рождения звука и слова, актеру необходимо иметь тренированный дыхательный аппарат, способный при любых голосо-речевых нагрузках работать свободно, «не зажиматься» ни на одном участке дыхательного пути ни в процессе вдоха, ни в процессе выдоха.

Мышечная свобода дыхательного аппарата, в свою очередь, возможна только при развитой способности к концентрации внимания.

Естественно возникает вопрос: если существует такая взаимообусловленность и взаимозависимость, быть может, полезно применить тренаж, объединяющий фонационное дыхание, ритм и внимание? Тренинг, не предполагающий наличие внимания как

<sup>1</sup> Впервые опубликовано: Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов / Отв. ред. В. И. Тарасов. СПб., 1992. Вып. 2. С. 117-129.

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М., 1954. Т. 1. С. 302.

<sup>2</sup> Беседы К. С. Станиславского в студии Большого театра. М.; Л.

<sup>3</sup> Там же. С. 87-88.

условия выполнения упражнений, а тренирующий одновременно *способность концентрировать внимание и дыха-тельно-фонаторную мускулатуру.*

Скажем сразу: нас в данном случае привлекает дыхательная гимнастика индийской йоги, а также дыхательные гимнастики, основанные на принципах йоги, практикующиеся в Тибете, Китае, Японии, Вьетнаме и других странах Востока с древности и получившие в XX в. распространение во всем мире, в силу своих специфических целительных свойств.

Особого внимания, с этой точки зрения, заслуживает система дыхательных упражнений «Пранаяма» — ключ ко всей системе психофизических упражнений йоги. По мнению современных специалистов<sup>1</sup>, «Пранаяма» развивает и совершенствует дыхательные функции, приводит к улучшению вентиляции легких и насыщению крови кислородом и, учитывая увеличение экскурсий диафрагмы, — самомассажу и улучшению кровообращения внутренних органов. Вследствие существующих прямых и обратных нервных связей между центрами, управляющими состоянием функций дыхания и эмоциональными ощущениями, дыхательные упражнения оказывают значительное и направленное влияние на нервно-эмоциональную систему человека — успокаивающее и расслабляющее или мобилизующее и активизирующее.

Несколько лет тому назад, в поисках путей избавления от нервного спазматического вдоха и связанного с ним верхушечного дыхания и неопертого звучания, я обратилась к восточным дыхательным упражнениям. Те упражнения, которые на собственной практике показались мне наиболее эффективными, я ввела в тренаж студентов на I курсе. Постепенно я все более убеждалась в наличии «рационального зерна» в идее использования дыхательных упражнений древних восточных систем<sup>2</sup>, прежде всего хатха-йоги, для предмета «Сценическая речь»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Исследования дыхательных упражнений йоги проводятся во всем мире. В 1971 г. в Москве в Институте физической культуры (ГЦОЛИФК) изучением физиологического значения упражнений «Пранаямы» занимался индиец Кришна Хеббар (*Хеббар К.* Обучение индийским дыхательным упражнениям и их физиологические характеристики. Диссертация на соиск. учен. степ. канд. педагогических наук. М., 1971).

<sup>2</sup> Имеются в виду японская «дзен», китайская «цигун», вьетнамская «зыонг-шинь» и др., в основу которых легла йога, распространившаяся из Индии вместе с буддизмом.

<sup>3</sup> В России «Пранаямой» интересовался Станиславский и круг студийцев МХТ. Для постановки голоса ее использовали актеры театра «Березиль», а в наши дни — актеры Театра на Таганке. На занятиях по сценической речи йогу использует профессор В. К. Николаишвили в Грузии.

Механизм дыхательных упражнений йоги чрезвычайно похож (если не идентичен) на механизм, необходимый для образования дыхательной опоры звука.

В книге болгарского фониатра И. Максимова есть следующая характеристика работы над фонационным дыханием: «Особенно полезно проделывать основное дыхание по системе йогов, обеспечивающее расширение стенок грудной клетки, активное участие диафрагмы и большую амплитуду и пластичность дыхательных движений, что обуславливает в свою очередь хорошую вентиляцию всех отделов легких. Дыхание йогов чрезвычайно рационально обеспечивает доставку и расход воздуха при фонации, особенно при ее высокодифференцированной форме — пении. Дыхание йогов не только усиливает дыхательные движения, но также и развивает специфическую пластичность основных мышц дыхательной группы (диафрагмы и брюшного пресса), представляя собой отличную гимнастику для фонаторной дыхательной мускулатуры»<sup>1</sup>.

Ко всем группам дыхательных мышц, на которые оказывает положительное влияние йога, можно смело причислить гладкую мускулатуру трахеи и бронхов (это подтверждается и экспериментом Хеббара).

Чрезвычайно важным является и то, что упражнения оказывают регулирующее воздействие на весь психофизиологический комплекс дыхательного и голосо-речевого аппарата, что они не только налаживают правильные мышечные функции, но как бы соединяют «на выходе» физическую и психическую энергии.

Итак, имеется достаточно оснований для того, чтобы применять традиционные дыхательные упражнения Востока в качестве тренировочных для воспитания фонационного дыхания. Эти упражнения:

1. Помогают развить и усовершенствовать дыхательные функции.
2. Представляют собой полезную гимнастику для фонаторной дыхательной мускулатуры.
3. Налаживают ритмичность дыхания.
4. Помогают воспитать бесшумный пластичный вдох.
5. Способствуют достижению состояния сосредоточенности и активного творческого покоя, необходимого для целенаправленного словесного действия.

Прежде чем приступить к описанию упражнений, необходимо договориться о некоторых неперенных условиях их выполнения. Несмотря на то что упражнения могут быть рекомендованы

<sup>1</sup> *Максимов И.* Фониатрия. М., 1987. С. 77.

с самого начала обучения, они, в отличие от игровых, требуют вполне осознанного отношения и заостренного внимания к совершению определенных мускульных движений. В достаточно короткий срок эти произвольно вработываемые движения становятся произвольными и, что самое главное, необходимыми. Последовательность и детализированность в выполнении упражнений — залог успешности их воздействия.

Все специалисты, рекомендуемые упражнения йоги для тренировки фонационного дыхания, первым и основным упражнением предлагают «полное дыхание» йоги.

Термин «полное дыхание» означает наиболее полное, объединяющее в одном дыхательном цикле три типа дыхания — брюшное, реберное и ключичное. «Полное дыхание» начинается с брюшного (нижнего) и заканчивается ключичным (верхним), поэтому в процессе комбинированного дыхания ни один участок легких не остается не заполненным воздухом. «Может показаться, что „полное дыхание“ состоит из трех движений. Однако это только теоретически, поскольку при исполнении дыхания мы должны скользить из одного движения в другое без остановки или перерыва. Если смотреть сбоку, „полное дыхание“ выглядит как простое медленное волнообразное движение от живота вверх»<sup>1</sup>.

Само по себе это упражнение очень полезно, как оздоравливающее и замедляющее ритм дыхания, но может быть использовано и «с некоторой коррекцией»<sup>2</sup>. Более того, все варианты дыхательных упражнений йоги — это, по сути, тоже «полное дыхание» с той или иной коррекцией, которая зависит от предполагаемого воздействия. Коррекция может коснуться и самой «полноты» дыхания, но неизменен будет способ, лежащий в основе «полного дыхания», который *принципиален* для всех без исключения упражнений восточного комплекса.

Самое главное при этом способе дыхания — контроль над мышцами брюшного пресса. Особое значение, которое приписывается именно этой группе мышц, связано с понятием «внутренней энергии» («праны»)<sup>3</sup>, или «внутренней силы».

«Правильное дыхание: глубоко вдохнуть<sup>4</sup> через нос, словно пытаясь заполнить воздухом живот (танден)<sup>4</sup>. После того как воздух „набран в живот“, мышцы живота собираются в антагонистиче-

ском давлении, называемом центростремительным давлением мышц живота. Это и есть источник внутренней силы — положение равновесия между центробежной силой, возбуждаемой дыханием, и центростремительным давлением мышц живота. В это мгновение развивается максимальная физическая и внутренняя сила»<sup>1</sup>.

Показательно, что вышеописанный момент, когда «развивается максимальная физическая и внутренняя сила», удивительно совпадает по механизму с моментом, который в профессиональных речи и пении называется выходом на «опору».

Итак, «все внимание в танден». Тип дыхания, ритмичность, свобода и легкость его — обо всем этом можно судить по экскурсиям мышц живота.

Первым элементом тренинга, в дальнейшем последовательно вводимым во все упражнения, должно быть обучение активным ритмичным движениям мышц брюшного пресса, что и является по сути обучением брюшному (диафрагмальному) дыханию. Но психологически точнее обращать внимание именно на движения живота<sup>2</sup>.

Для установочных, вводных упражнений чрезвычайно важна правильная *рабочая поза*, которая постепенно должна стать привычной и, более того, самой удобной и комфортабельной для дыхания и звучания.

*Рабочая поза*: можно стоять, но удобнее сидеть. Спина абсолютно прямая, шея с позвоночником составляют прямую линию. Колени не сжаты, не чересчур раскинуты; ноги от колен — перпендикулярно полу. Плечи опущены, руки спокойно лежат на коленях. Вся поза поддерживается только прямизной позвоночника. В ней легко достигнуть и расслабления, и напряжения мышц брюшного пресса, движения которого легко контролируются со стороны. В этой позе достигается расслабление мышц лица, шеи, рук, ног за счет держания «центра тяжести» ниже пупка.

Прежде всего нужно обратить внимание учащихся на способность живота по нашему желанию, по нашему мысленному приказу подтягиваться и выпячиваться и пребывать в состоянии подтянутости довольно долго.

*Подтянуть — подержать — выпятить.*

<sup>1</sup> Hisatake M. Scientific karatedo: spiritual development of individuality in mind and body. Tokyo, 1976. S. 21.

<sup>2</sup> Можно добавить, что обучение брюшному дыханию полезно со всех точек зрения: «Брюшное дыхание захватывает все этажи легких и является физиологически оправданным. Спирометрические показатели после курса дыхательной гимнастики увеличиваются на 15-30%. Чередование повышенного и пониженного внутрибрюшного давления при диафрагмальном дыхании массирует органы брюшной полости, улучшая их кровоснабжение...» (Теория и практика аутогенной тренировки. Л., 1980. С. 159).

<sup>1</sup> Yesudian S., Hatch E. Yoga and health. London, 1957. P. 65.

<sup>2</sup> Николаишвили В. К. Грузинская сценическая речь. Диссертация на соиск. учен. степ., д-ра искусствоведения. Тбилиси, 1979. С. 333.

**Прана** — йогический термин, означающий энергию, которую человек аккумулирует из космоса вместе с воздухом и пищей и преобразует в активную энергию, им излучаемую, отдаваемую.

**Танден** — нижняя часть живота, считающаяся вместилищем духовной силы.

Во время подтягивания, сокращая брюшные мышцы, делать выдох, для начала так называемый «холодный» — «ффф...».

Выдох должен быть максимально полным. После того как мышцы живота полностью подтянулись, спокойно расслабить их, и вдох должен осуществиться плавно, полно, удобно и тихо.

*Подтянуть — выдохнуть, расслабить;*

*подтянуть — выдохнуть, расслабить* и т. д.

Не ускорять темп! Наладить ритм. Направить все внимание на ритмичные движения живота, на образование амплитуды колебаний между крайними положениями — подтягиванием и расслаблением.

Постепенно, если внимание действительно сосредоточится на движениях живота, расслабление будет завершаться дополнительным усилием, которое произвольно придет уже со стороны диафрагмы, чтобы вытолкнуть живот вперед, в противоположность фазе подтягивания. Это движение соответствует фазе вдоха, но сознательно оно должно делаться только как расслабление и выпячивание живота. Полезно сразу же обратить внимание студентов на то, что вдох должен как бы отсутствовать, чтобы они привыкли не «вдыхать», а расслаблять мышцы живота после выдоха. Лучше вообще исключить из команды слово «вдох». В любом случае простым расслаблением мышц живота мы набираем достаточно воздуха, чтобы совершить выдох или любое действие на выдохе. Иное дело, что как раз расслаблять живот многие не умеют, и на это нужно обращать внимание.

Описание фазы вдоха во всех дыхательных упражнениях сводится к следующему неперенным условиям: вдох осуществляется расслаблением мышц живота, вдох производится через нос при любом состоянии рта — полуоткрытом, открытом. Мышцы лица, шеи, рук расслаблены. Насильственный и напряженный вдох недопустим. На вдохе не должно быть слышно никакого шума. Это условие, в сущности, и есть показатель легкости, ненапряженности вдоха, его произвольности и автоматизма.

Однако большинство людей так привыкают к шумному своему вдоху, что именно он становится для них произвольным, со всеми сопутствующими ему напряжениями.

Необходимо с самого начала заставить студента *услышать*, как вдыхает он сам и как вдыхают другие, избегая шума, постараться выполнить упражнение именно в том варианте, который предполагает свободный и легкий впуск воздуха: расслабление мышц живота после активного выдоха, расслабление лица, шеи, рук. Это последнее условие тоже необходимо и объясняется следующим:

для того чтобы воздух после выдоха свободно и беспрепятственно поступил в легкие, полное расслабление мышц живота на вдохе должно быть автоматически согласовано с целой чередой сопутствующих расслаблений — гладкой мускулатуры трахеи и бронхов, мимической, артикуляционной.

Активное расслабление мышц живота и тонизированная диафрагма во время впуска воздуха — это, в принципе, достаточное условие для всех прочих расслаблений — челюсти, языка, трахеи и бронхов.

Однако при наличии сильных искажений баланса привычная «непроизвольность» шумного вдоха не хочет «сдаваться», цепная реакция напряжений продолжает вспыхивать, несмотря на правильный пусковой механизм. (Остаточные явления таких напряжений иногда слышатся даже в «поставленных» голосах. Сильный и выносливый, казалось бы, голос может несколько «горлить» или «гнусавить». Это может проявляться в недостаточных по количеству и качеству гласных, что зачастую воспринимается как особенность тембра, а на самом деле является не чем иным, как остаточным напряжением.)

Очень наглядно, как показатель «зажима», ведет себя нижняя челюсть, между тем понятие рупора неотделимо от ее положения. Зажим ее распространяется на все окружающие мышцы — губы, щеки, язык, мягкое небо, подъязычье... При несвободной нижней челюсти шумный вдох обычно сопровождается различными мимическими гримасами: вдох на «и-и» — некое подобие улыбки, оскал верхних или нижних зубов, искривление рта на одну сторону и пр. И напротив, при свободной челюсти вместе с шумом исчезают и гримасы.

Непроизвольно полуоткрытый рот — проявление крайней степени сосредоточения внимания, по непосредственности это почти детская реакция. Крупный план лиц зрителей, когда на арене работают канатоходцы, выражает сплошное, длящееся, изумленное «ах!» — открытыми, «забытыми» ртами. Крупный план самого канатоходца, погруженного в работу, — челюсть тоже свободна, только рот лишь полуоткрыт, все внимание внутри, не снаружи — «ах», увиденное внутрь.

И в то же время челюсть поддается волевому контролю. Мы можем произвольно сжать, разжать, выдвинуть челюсть. (Гладкую мускулатуру трахеи и бронхов контролировать невозможно, безуспешно также пробовать устанавливать и опускать гортань.) И поэтому, зная о том, что, когда диафрагма тонизирована, челюсть должна быть освобождена, можно использовать положение челюсти как еще один дополнительный контролер, охраняющий





**Упражнение 1. Потягивание**

Стоять прямо, спокойно. Руки опущены. Подтягивая живот, полный выдох. Расслабить живот и челюсть и сразу же поднимать обе руки через стороны вверх. Соединить пальцы и сильно потянуться, не выдыхая, рот полуоткрыт. Шею не напрягать (ощущение «короткой шеи»). Потянувшись, сбросить руки, активно выдохнуть. Выдох «холодный» — на «ффф...»

раз	и-и-и	два
Выдох	Расслабление, руки вверх, потягивание — 2–3 сек.	Руки сбросить, выдох

**Упражнение 2. «Пушинка»**

Подтягивая живот, полный выдох. Расслабить живот и челюсть — и сразу же плавно поднять голову вверх и выдохнуть в потолок. Второй вариант — выдохи за плечо, назад.

раз	и-и-и	два
Выдох вверх	Опуская голову, расслабить живот и челюсть. Следить за бесшумным	
Выдох за правое (левое) плечо	впуском воздуха. Воздух входит через нос	Выдох за левое (правое) плечо

**Упражнение 3. «Черепашка»**

Движения шеи в этом упражнении напоминают черепахи втягивания и вытягивания шеи — в себя, из себя. Плечи должны быть по возможности спокойны. Движения — пластичны, мягки.

раз	и-и-и
Втягивая шею — «теплый» выдох	Шея вперед, одновременно расслабляются живот и челюсть. Постепенно возникает ощущение, что живот следует за движениями шеи

**Упражнение 4. «Мельница»**

Полеты рук в широком циркульном движении, сначала «внутри», потом «наружу». Выдох совершается, когда руки падают вниз.

В этом и других упражнениях, где руки после выдоха сразу же поднимаются вверх, мышцы живота непроизвольно следуют за движениями рук, поэтому контроль в большой степени осуществляется при помощи челюсти. После активного выдоха сразу же расслабить челюсть. Пока руки летят вверх, впуск воздуха произойдет непроизвольно. Следить за полным отсутствием придыхательной атаки. Когда руки, взлетев, пересекутся, чтобы тут же упасть вниз, наступает момент непроизвольного баланса — между расслаблением и напряжением — впуск воздуха уже закончился, а выдох еще не начался, живот непроизвольно подтянут, челюсть, лицо свободны, а значит, свободны и все остальные части механизма. Эту высшую точку полета рук и ощущение свободы лица и челюсти во всех упражнениях этого цикла необходимо фиксировать вниманием, как бы ни был велик темп. Но для начала лучше не спешить, в любом случае важнее ритм расслаблений и напряжений. Медленный темп позволит наверняка фиксировать ощущение баланса. Постепенно это станет рефлексивным и можно будет темп увеличить.

РАЗ	и-и-и
Падение рук вниз с выдохом	Расслабление челюсти и полет рук вверх, который заканчивается мгновением фиксации баланса

**УПРАЖНЕНИЕ 5. «БАТТЕРФЛЯЙ»**

Полеты рук, как в плавании стилем «баттерфляй», — вперед и назад. Все остальное так же, как в предыдущем упражнении.

В этих упражнениях возникает тенденция хватать воздух ртом, поэтому особенно тщательно нужно следить за абсолютно бесшумным вдохом.

**УПРАЖНЕНИЕ 6. «АРЛЕКИН»**

Циркулярные вращения предплечий в локтевых суставах. Вытянуть руки в стороны, затем сбросить руки от локтей вниз, освободить кисти. **вариант 1.** Пять вращений предплечий вместе с выдохом. Расслабление живота и челюсти, снова пять вращений предплечий одновременно с выдохом и т. д. Можно увеличить количество вращений, но расслабления всегда нужно делать за один поворот. **вариант 2.** Выдох за один поворот предплечий. Расслабление живота и челюсти, которое сохраняется в течение пяти поворотов. В этом варианте вдох совершается так спокойно, бесшумно и незаметно, что его как бы и нет вовсе.

**Упражнение 7. Скручивание в талии**

Руки свободно летают вокруг корпуса и как бы помогают ему закручиваться как можно больше назад то с поворота влево, то с поворота вправо. Выдох «холодный» — в крайней точке поворота корпуса и головы. Расслабление живота и челюсти, когда лицо оказывается в фас. При любом темпе, а это упражнение требует темпа, успевать делать расслабления. Звука вдоха не должно быть слышно!

**Упражнение 8. Тряпичная кукла**

Руки летают над головой в очень широком движении, касаясь пола то слева, то справа. Тело как бы сламывается в талии, чтобы в следующее мгновение взлететь и опять сломаться, как тело тряпичной куклы. Это упражнение делается по типу «Мельницы» и «Баттерфляй»: после выдоха — расслабление челюсти, произвольный вдох, пока руки летят вверх, фиксация баланса наверху.

<b>раз</b>	<b>и-и-и</b>	<b>два</b>
Выдох «холодный» вместе с падением тела и рук слева	Расслабление челюсти, полет рук наверх, который заканчивается мгновением фиксации баланса	Выдох вместе с падением рук и тела направо

**Упражнение 9. «Маятник»**

Ноги широко расставлены. Полеты тела сверху вниз и снизу вверх. Руки свободны. При наклоне вперед тело как бы стремится «загнуться» в арку ног. В самой нижней точке полета — выдох. Расслабление челюсти сразу после выдоха. Пока тело летит вверх, воздух входит произвольно. Наверху фиксация баланса. В этом упражнении можно, когда тело летит вверх и несколько загибается назад, руки ставить на талию, но когда тело на выдохе снова стремительно падает вниз, руки тоже свободно сбрасываются вниз.

<b>раз</b>	<b>и-и-и</b>
Выдох «холодный», когда тело падает вниз	Расслабление челюсти сразу после выдоха. Полет тела вверх, прогнуться. Вдох как бы отсутствует.

**Упражнение 10. «Кофемолка»**

Ноги слегка расставлены. Ладони лежат на спинной части бедер. Можно держать руки на затылке или на плечах. Плечи и корпус до талии по возможности неподвижны. Совершаем вращательные движения бедер, мягко двигая тазом вокруг воображаемого стержня — спереди влево, потом оттягиваем ягодичцы как можно дальше назад и доводим до крайней точки справа, затем выносим как можно больше вперед и т. д. Выдох в этом упражнении полезнее «теплый». Выдох можно делать, пронося таз по передней части воображаемого круга, но гораздо более активизирует выдох и центростремительное движение мышц вокруг пупка, когда ягодичцы оттягиваются назад. Это также активизирует поясничную часть диафрагмы. Расслабление, соответственно, на противоположной части круга. Упражнение выполняется в медленном темпе, выдох длится, пока таз проходит половину воображаемой окружности.

**Упражнение 11. «Примус»**

Ноги слегка расставлены. Выдох, когда ягодичцы резко сжимаются и активно выбрасываются вперед. Это резкое, выстреливающее движение. Отводя ягодичцы как можно больше назад, одновременно расслабить челюсть. Упражнение выполняется в быстром темпе. Выдох очень активен. В этом упражнении очень легко достигается быстрая, ритмичная смена напряжений и расслаблений и почти сразу же исчезает придыхательная атака. Необходимо только следить за тем, чтобы движения ягодич и вперед и назад были активными, заметными.

**Упражнение 12. Катание на шаре**

Ладони лежат на коленях. Колени слегка согнуты, тело наклонено. Круговое движение коленями сначала слева направо, потом справа налево. Во время движения коленями — выдох, можно «теплый». Расслабление, когда колени выпрямляются. Можно делать движения коленями вперед и при этом выдыхать. Представить себе, что сидишь на воздушном шаре. Если нажать на шар ягодичцами, выжимая из него воздух, то колени пойдут вперед, но упругий шар снова отталкивает ягодичцы вверх, выпрямляя колени, и здесь наступит расслабление.

### Упражнение 13. Прыжки

Прыжки с хлопками рук наверху. Прыжок — ноги в стороны, руки хлопают над головой — выдох. Прыжок — ноги вместе, руки соединились внизу перед животом — воздух в «танден», челюсть расслаблена.

раз	и-и-и
Прыжок — руки хлопают над головой, ноги в стороны	Прыжок — ноги вместе, руки соединяются перед животом, живот и челюсть в этот момент расслабляются

Этот небольшой комплекс упражнений рассчитан прежде всего на I семестр обучения. По мере продвижения в тренаже количество упражнений можно значительно увеличить. Если выделить особые направления, в зависимости от необходимого воздействия, то наиболее полезными для воспитания и фонационного дыхания и голоса могут быть следующие упражнения: 1 — для вентиляции легких (очистительные), 2 — для гибкости суставов, 3 — для смены расслаблений и напряжений, 4 — для воспитания внутреннего ритма, 5 — для мобилизации и активизации энергии.

Упражнения не входят в противоречие друг с другом, будучи основаны все на том же едином способе дыхания. За исключением «очистительных» все они могут использоваться в соединении со звучанием.

Тренировку звука можно начинать сразу после того, как усвоены первые правила дыхания и навыки осанки («потягивание», «мельница», «баттерфляй»). Постепенно неопределенный шум «теплого» и «холодного» выдохов можно совершенно естественно перевести в первые, дающие ощущение импеданса звуки «ф-ф», «х-х», связав их с развивающимся и формирующим рупор потоком дыхания в междометиях типа «ху, хо, ха...» и т. д.

**Л. Д. Алфёрова**

## ДИАЛЕКТНОЕ ПРОИЗНОШЕНИЕ В СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ<sup>1</sup>

Театральная практика показывает, что говор может использоваться в спектакле как в речи всех сценических персонажей, так и в речи одного или нескольких персонажей, с введением в речевую характеристику роли одной или нескольких отдельных черт диалектного произношения. В качестве примера автор может привести собственный педагогический опыт работы над диалектным произношением в дипломном спектакле А. Н. Островского «Лес» (класс А. Д. Андреева, СПбГАТИ, 2005). В этом спектакле диалектное произношение использовалось в речи одного персонажа — купца Восмибратова.

Выделим основные методические принципы работы над диалектным произношением персонажа:

- 1) определение говора, к которому может быть отнесена речь персонажа (изучение предлагаемых обстоятельств пьесы, анализ литературы, дающей ключ к месту рождения героя — Тверской губернии);
- 2) изучение особенностей произношения Тверского—Поволжского диалекта;
- 3) отбор наиболее характерных черт диалектного произношения;
- 4) фонетическое транскрибирование текста роли: внесение черт говорных отличий в области вокализма в текст роли (неполное оканье);
- 5) практическое освоение произносительных особенностей говора по фонетической транскрипции текста роли;
- 6) введение навыков диалектного произношения в репетиционный процесс;

<sup>1</sup> «Коррекция диалектного произношения» в спектаклях. Первая часть статьи опубликована ранее: Алфёрова Л. А. Диалекты в сценической речи // Пути освоения методики преподавания речеведения в вузах. М.: Изд-во Театр, ин-та им. б. Шуккина, 2007. С. 11-14.

Диалектное произношение, использованное в речевой характеристике купца Восмибратова, стало важным элементом психофизической структуры роли, необходимой формой воплощения внутреннего содержания сценического образа.

Из приведенного примера может показаться, что использование черт русского диалектного произношения встречается только в отечественной драматургии. Однако использование диалектного произношения уместно и в пьесах зарубежных авторов. Участники знаменитого спектакля «Принцесса Турандот» в постановке Е. Б. Вахтангова в создании образов своих персонажей использовали разные речевые краски: иностранный акцент, рязанское яканье, заиканье, скороговорку, проглатывание слов и др.

Н. М. Горчаков рассказал в своей книге об одном замечании Е. Б. Вахтангова, сделанном актерам: «Вы действовали „от себя“, но интуитивно спрятались за манеру речи. Ведь нигде не сказано, что ученый секретарь царя Альтоума — Панталоне — коверкает слова, вульгаризирует речь, иногда употребляет слашавую умильность. Нигде не сказано, что и великий канцлер Тарталья заикается. Это почти контрастные их обязанности приспособления. Именно за это я вам оставляю эти „диалекты“, прошу их разработать и совершенствовать, но пользоваться ими в строгой мере художественного вкуса и с предельным изяществом»<sup>1</sup>. Впоследствии Р. Н. Симонов вспоминал: «„Изысканность“ и „ученость“ Панталоне (Кудрявцева) выглядели особенно забавно, когда исполнитель этой роли произносил свои мудреные фразы бытовым рязанским говорком»<sup>2</sup>.

В пьесе Б. Шоу «Пигмалион» главный герой, мистер Хиггинс, является крупным специалистом по фонетике английского языка. В мюзикле Лоу «Моя прекрасная леди» есть большая массовая сцена, в которой Хиггинс определяет, откуда приехали в Лондон люди из толпы, по мельчайшим диалектным отклонениям в их произношении. В дипломном спектакле Школы-студии МХАТ студенты, играющие роли людей из толпы, использовали черты диалектного произношения, рекомендованные педагогом:

...возможно, что один-два (не больше) человека из толпы (у которых и всего-то по одной фразе) вдруг заговорят с каким-либо одним отклонением от нормы, скажем: один «сдавливает» гласные, другой произносит твердо звук «ч», из чего Хиггинс и заключает, что они не лондонцы и даже не из лондонских предместий, а приехали откуда-то издалека<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Горчаков Н. М. Режиссерские уроки Вахтангова. М., 1957. С. 136.

<sup>2</sup> Симонов Р. Н. Современники. М., 1976. С. 121.

Фрид О. Ю. Работа актера над речевой характерностью // Культура сценической речи: Сб. статей / Отв. ред. И. П. Козлянинова. М., 1979. С. 277.

Эти примеры говорят об использовании диалектного произношения в качестве эквивалента ненормативного произношения иностранного языка и показывают еще один из возможных вариантов воплощения диалектов в сценической речи.

\* \* \*

Очевидно, что знакомство с неисчерпаемым богатством русского национального языка может быть полезным, а иногда и необходимым делом в работе над речевым образом спектакля. С этой целью в данной работе предлагаются для изучения и освоения диалектные тексты трех основных наречий русского языка. Тексты взяты из книги известного отечественного диалектолога В. И. Трубинского «Русская диалектология. Говорит бабушка Марфа, а мы комментируем»<sup>1</sup>. В записях живой речи конкретных носителей говоров наглядно продемонстрированы все отличительные особенности говорного произношения в области гласных и согласных звуков, а также в области грамматики и лексики.

В статье предлагается один из вариантов работы над говором в сценической речи. Для начала можно просто прочитать текст, почувствовать его тематическое и лексическое своеобразие. Затем постепенно, шаг за шагом, можно начинать работу по освоению диалектного произношения. Полезно через характерологические черты речи представить человека, ведущего рассказ, его внешность, манеру говорить. После детального изучения и многократного повторения попытаться присвоить произносительную манеру, сделать ее органичной, удобной. Представляется возможным использовать эти специально подобранные диалектные тексты в качестве речевого тренинга диалектного произношения.

### Освоение произносительных особенностей севернорусских диалектов

Прочитайте записи севернорусских диалектных текстов. Сопоставьте произношение конкретных говоров северного наречия. Определите общие и отличительные черты диалектной речи в представленных записях. Читайте тексты вслух, осваивая все особенности севернорусского говорного произношения.

1. Мы ведь фцера гул ели, вино пили, к нам пришли, я<sup>н е \* ° ^ тм</sup> ,  
меня схватили за руки да повели дак... Там невеска и р

<sup>1</sup> См.: Трубинский В. И. Русская диалектология. Говорит бабушка Марфа, а мы комментируем. СПб.; М., 2004.

племённик приёхал, они работают ф Покшенги ж жёнкой оба, у них ужэ давно пожэненось, дёти йёсь... Я пёрва запела пёсни то, перепышусь да опётъ пою, фсёки пёсьни пела с ййма... С перепышкой, дак ы ницегб... В молодости то я фсё запева́ла, бывало никуды не го́же пела, дак то́лько запева́ш...

(Говор Поморской группы. Запись сделана в дер. Шотова Гора Карпогорского р-на Архангельской обл. в 1963 г.)

2. Есь у меня немно́го огурцо́ф поса́жено да сморо́дины поса́жено да... как землёй то отпова́жено занима́ца дак... и ведёро́чко есь, и граби́лаца есь, фсё за́правлено... Фцера́сь ходили в лес, земля́ника хоте́ли набра́ть, да я́гот не́ту там, фсё посо́хло дак...

Мы што? ... Те́мный на́рот бы́ли и не зна́ли ни́чего. А веть у нас мно́го то́гда вы́сланных бы́ло. Тут жы́ли та́ки замара́шки, гря́зны ходи́ли...

Как ф колхо́с то пошл́и, я о́дала ко́ня, да те́лку гру́зную, меня́ поста́вили теля́тницей... А хле́ба не́ было... В колхо́зе то у меня́ рабо́тано, рабо́тано, би́тось, би́тось, а пен́зии не зарабо́тала. Да́ли престаре́лу пен́зию во́сем рублёй пиддися́т копе́ек...

(Говор Оло́нецкой группы. Запись сделана в селе Великая Губа Медвежьего́рского р-на Карелии в 1967 г.)

3. Но́нешню молодёш не заста́виш на коро́вах рабо́тать. А я два рас бы́ла пот коро́вой во вре́мя войны́. Я запряга́ла, она как поверну́лася и подмя́ла меня́ пот себя́... В войну́ на коро́вах паха́ли и за сйном ййзди́ли на коро́вах, лоша́дей то не́ было...

Фцера́ пошла́ на покос, слепни́ куса́ют, а мошкара́ так в гла́зы и ли́зет. Фсё тило́ съили, ну как стреки́вой сожгли́. Топе́рь им времё, до Петро́ва нни. А с Петро́ва нни они́ бу́дут фсё ме́ньшэ, ме́ньшэ... Топе́рь на́рот то уста́фши, дак ы ф кино́ не иде́т.

(Говор Западной группы. Запись сделана в дер. Богослово Пестовского р-на Новгородской обл. в 1969 г.)

4. Хоро́шево то не ви́жено... На моём ве́ку четы́ре войны́ прошло́ веть.

Пёрва то война́ ф четы́рнадцатом году́ была́. Па́пу на войну́ взя́ли, а у ма́мы оста́лось пи́стеро... Меня́ ма́ма в о́динацать лет в ня́ни одала́. Вот та́к по́йдено в лю́ди...

Я за́муш вы́шла на два́цатом году́, семья́ больша́я была́, свёкор не рабо́тал, мать то́же не рабо́тала... Копе́йки не́где на́жыть бы́ло. С реки́ брёвна таска́ли на вере́фках, пи́лиш, на́колеш, а што там зарабо́таш? Грош́и... Де́сять лет отрабо́тано на произво́дстве...

Жил у меня́ брат с Во́логды, дак ы хоро́шо получа́л, а фсё не хвата́ло. Четы́ре го́да, как по́мер — оско́лок доста́ть не мо́гли, четы́веро дете́й оста́лось...

В лесу́ церни́ка уже ё́стя. А моро́шка — да́леко ходи́ть. Ходи́м мали́на збира́ть, бру́сника, клю́ква... Топе́рь порубо́к то не́т бли́ско, а бру́сника то на пору́пках растёт, а клю́ква на боло́тах... Мали́ну ф про́шлой гот ве́драми носи́ли...

(Говор Восточной группы. Запись сделана в дер. Талицы Кирилловского р-на Вологодской обл. в 1971 г.)

## Освоение произносительных особенностей ожнорусского диалекта

Прочитайте текст, сохраняя все особенности диалектной речи. Выделите в тексте звуки, не встречающиеся в литературном произношении: [ʏ] и [ʝ].

Постарайтесь освоить их произношение: фрикативный звук [ʏ] произносится без смычки, как Г, с придыханием. Диалектный звук [ʝ] губной, а не губно-зубной как звук В.

— А в Козельске, говорят, це́рковь откры́та?

— Да, да, це́рква аткры́та, и ходи́ть наро́ду мно́уа... Атка́рыта, аткры́та... Ну и бо́уу на́да мали́ца... Без бо́уа нильзя́... Бо́х над на́ми ўсе́таки йё́сть... на све́ти хэ́зьян далжо́н бы́ть!.. А там ўаспо́дь йеуо́ зна́ить, ни́чаго ш мы́ ня зна́им... Ну кто ўчы́цца, тот, пра́вда, лу́чшы зна́ить, чэм мы, неучо́пыи...

— Там и монашки живут около церкви?

— Жыву́ть... Ани ш памьуа́ють пьпа́м-та, кьуда́ памре́ть хто... Да и паю́ть ани... Памьуа́ють, памьуа́ють...

— А во время войны вы здесь были?

— В Маскве́ была́... Зна́чыть, да Масквы́ он (муж) ми́ня давёс... Он дабраво́льцэм был... И на́да ф часть яму́ э́хать... Он па́ехал в часть, а я аста́лась... Ну и тут дамо́й решы́лась э́хать...

А тут уш не́миц к Мала́ярэсла́фцу падашо́л. Ат На́ри (Нарофо́минска) пришло́сь пешко́м ытти́ть... Ну и пьшла́...

У Мала́ярэсла́фца на́да бы́ла фронт прахади́ть... А ка́г же? ...Вить я дете́й патиря́ла, аста́вила до́ма... Тут уш убива́й ми́ня не́миц — я не мау́у, я ўсе́-равно́ иду к сва́йм дите́м...

— И вы перешли фронт?

— Пи́ряшла́... На́шы-та не пуска́ють. А я ўаварю́: я броси́ла дите́й, у ми́ня палга́ра ўбидка ма́льчик аста́лся. Хто йеуо́ бу́дет сахрня́ть?... Ста́ршэуа́ сы́на взя́ли на ва́йну... И на́ши ўавьря́ть: ну иди́те, как хати́те...

И вот пра́биралась дамо́й к сва́йм дите́м... Шли йешпо́ две те́тки... Не трону́ли нас не́мцы пака́ да Казе́льска дашли́.

(Запись сделана в с. Волконское Козельского р-на Калужской обл. в 1975 г.)

### Освоение произносительных особенностей среднерусского диалекта

Прочитайте пословицы и поговорки, употребленные в рассказах Марфы Петровны Сидоровой, носительницы западного среднерусского говора. Марфа Петровна акает и якает как в южнорусских говорах, но звук «г» произносит как в севернорусских диалектах без фрикативного придыхания.

Среднерусские говоры имеют черты севернорусского и южнорусского наречий. Отметьте эти черты в тексте. При чтении вслух обращайтесь внимание и фиксируйте в слуховой памяти особенности среднерусского говорного произношения.

**Вольнаму воля, спасённому рай.  
Мужык не пирекрестица, пакуль не мигне.  
Маладзец протів авец, а протів кароф, так ы не здароф.**

**У дэфки бок балі, а ф харавот вали.  
Паёл да на бак, с таво и гладак.  
Хать гаршкoм назаві, толька ф пецку не станаві.**

**Даю бярі, а бью – бягі.  
Шти да шти – пиримен не ждї.  
Шурин глас пришшурил.**

**Привёт ат старых штиблёт.  
Эта яда толька брюху вряда.  
Сёвонни суббота – бабья работа.**

**Ён скупой, за капейку зайца даго́ни.  
Тихава бох найдё, а бодрый сам наско́цы.  
Пабалётъ брюшку – да с харошэнькава.**

**У ево жо́нацэк што бо́бацэк.  
Ка́мень гари, да и то трэ́сне.  
Како́й с кацэ́льки, тако́й и в я́мку.**

(Записи сделаны в д. Ремда Гдовского р-на  
Псковской обл. в 1956 и 1959 гг.)

Используя произносительные особенности диалектных текстов, подготовьте речевые этюды на материале русских народных сказок. Варьируйте элементы говорного произношения в соответствии с диалектными зонами русских говоров. Для выполнения такого рода заданий можно, например, использовать сказку «Курочка ряба»:

Жили-были дед да баба. Была у них курочка ряба.  
Снесла курочка яичко, не простое – золотое.

Дед бил, бил – не разбил.  
Баба била, била – не разбила.  
Мышка пробежала, хвостиком задела, яичко упало и разбилось.  
Дед плачет, баба плачет, а курочка кудахчет:  
– Не плачь, дед, не плачь, баба: снесу вам яичко, не золотое – простое.

Предлагаемый тренинг диалектного произношения может стать стартовой площадкой для освоения фонетических особенностей диалектной речи сценического персонажа, над речевой характеристикой которого работает актер. Однако на этом сложном пути актера может подстерегать опасность, о которой К. С. Станиславский писал, что слово может быть насильственно втиснуто в механическую память языка<sup>1</sup>. Неоправданное всем душевным опытом исполнителя, его мыслями, переживаниями, слово может стать формальным, пустым звуком. Наполненное художественным содержанием, слово представляет в искусстве театра огромную ценность, так как через внешнюю речь может быть выявлена внутренняя суть человека и общества, своеобразие восприятия и видения жизни. Использование диалектного произношения в сценической речи может стать действенным способом формирования речевых, знаковых средств выражения художественных смыслов спектакля, приемом, усиливающим выразительные возможности сценического слова.

<sup>1</sup> См.: Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М., 1957. Т. 4. С. 273.

## ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ И СОЧИНЕНИЕ РЕЧЕВЫХ ИМПРОВИЗАЦИЙ

**В** данной статье мы хотим предложить опробованный нами на актерских и режиссерских курсах кафедры эстрады и музыкального театра СПбГАТИ игровой тренинг сочинения речевых импровизаций, который доказал свою несомненную пользу в обретении студентами необходимых навыков и умений для их будущей профессии.

Специфика работы артистов речевых жанров подразумевает идущее в основном в юмористическом или сатирическом ключе живое, непосредственное общение с партнером и зрителем при отсутствии так называемой «четвертой стены». Все это мобилизует артиста эстрады не только на сиюминутный отклик, учитывающий реакцию зрителей, но и провоцирует его на свободное, импровизационное обращение с текстом выступления. Используемые для профессиональной работы на эстраде специально написанные монологи, скетчи, сценки, репризы, анекдоты и пр. для более полного соответствия целям и задачам номера зачастую претерпевают многочисленные исправления и подвергаются длительным доработкам почти на каждом выступлении. Например, известный эстрадный исполнитель В. Хенкин предпочитал изымать из текстов выступления длинноты, ненужные, на его взгляд, описания, рассуждения и повторы, а также малоупотребляемые и труднопроизносимые слова. Длинные предложения делились им на более короткие. Конферансье А. Алексеев вспоминает: «Я, конечно, пришел бы к вам, если бы был совершенно уверен, что мой приход при данных обстоятельствах принесет хоть какую-нибудь пользу». Этот монолог превратился бы у Хенкина в: „Прийти к вам? Нет. Бесполезно! Не те обстоятельства!! Да-с“. Такие короткие фразы и динамику усиливают, и внимания не утомляют, и делают речь житейской. Разговорной, рассказчицкой»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Алексеев А. Г. Серьезное и смешное. Полвека в театре и на эстраде. М., 1972. С. 157.

То есть, учитывая специфику работы эстрадных артистов речевых жанров, основные усилия в нашем тренинге мы должны были направить на развитие чувства юмора и вкуса; целенаправленную подготовку к импровизированному общению с партнером и зрительным залом; обретение студентами навыков сочинения и редакторской работы с авторским текстом.

На наш взгляд, именно форма игрового тренинга должна была помочь студентам, в постоянном соревновании с сокурсниками и самим собой, с интересом и азартом постигать основы будущей профессии. Мы приложили максимум усилий, чтобы каждый урок по сценической речи на эстрадном курсе включал в себя задание, направленное на стимулирование творческого начала студентов. Конечно, можно было использовать для этих целей разнообразную методическую литературу по игровому тренингу<sup>1</sup>, но нам показалось полезнее и продуктивнее всесторонне развивать способности и поощрять потребности к сочинительству самих учащихся. Ю. В. Никулин вспоминает, что в цирковой студии, где он учился, ученики активно занимались сочинением шарад и коллективных рассказов: «Этюды, рассказы — все это воспитывало в нас любовь к импровизации, игре, умению в малой драматургической форме сделать интересней начало, точнее — концовку»<sup>2</sup>. Ограниченность времени, отведенного на урок или индивидуальное занятие, диктовало свои правила. Поэтому в основном в игровом тренинге нами использовались сиюминутные блиц-пробы и лишь изредка небольшие «домашние задания».

Опыт показал, что даже начальные этапы дикционного тренинга могут подразумевать разнообразное сочинительство. Выдумывая, подбирая, «конструируя» сложное, «заковыристое» звуко-сочетание для самостоятельного или группового тренинга, студенты начинают с большим интересом, вниманием, чуткостью относиться к каждому из его составляющих. А при артикуляционной и дикционной проработке одного из звуков они задумываются над необходимостью его «качественного» произнесения в каждом из взятых в тренинг слов.

<sup>1</sup> См. напр.: *Волгина В. В.* Учимся играть. М., 1994; *Волгина В. В.* 1000 игр с буквами и словами. М., 1996; *Козак О. Н.* Простые словесные игры. СПб., 1998; *Ваганова Д. Х.* Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. М., 1999; *Шмаков С. А.* Игры-шутки, игры-минутки. М., 1993; *Литература и фантазия* / Сост. Л. Е. Стрельцова. М., 1992; *Игры — обучение, тренинг, досуг* / Под. ред. В. В. Петрушинского. М., 1994, и др.

<sup>2</sup> *Никулин Ю. В.* Почти серьезно. М., 1992. С. 163.

Так, например, для освоения верного произнесения, звука Ч<sup>1</sup> студентам было предложено придумать и произнести слова, содержащие этот звук в различных позициях: *грач, чашка, печка, чепчик, чечевица* и т. д. Скорость игры увеличивалась с каждым кругом, а студентам необходимо было не только не повторять уже названные слова, но и стараться найти наиболее интересные, необычные, содержащие заданный звук в самых причудливых комбинациях. В другом блиц-задании учащимся предлагалось так же быстро, в режиме «нон-стоп», придумывать слова, содержащие звук Ч, которые могут стать завершающими в предложениях: «*Чашечка чаю с лимончиком, сахарочком и...*» или «*На табуреточке салфеточка, на салфеточке тарелочка, на тарелочке...*».

С большим удовольствием и азартом студенты включились в игру-соревнование «**Всё на „чка“**». Участникам этой игры предлагалось представить, что перед ними накрытый к праздничному ужину стол. Необходимо было придумать и назвать любые предметы и кушанья, которые заканчивались бы на «чка» (или «чик», «чек»): *тарелочка, вазочка, вилочка, булочка; чайничек, стаканчик, бульончик, бокальчик* и т. д. (В других вариантах игровым заданием становилось собирание «в кузовок» названий всех предметов, окончание которых на «ок», «щи», «ст» и т. д.) Одним из обязательных условий игры было — не повторяться, в связи с этим стали появляться небывалые словоформы, а также вымышленные продукты и вещи: *арбузочка, косточкосметалочка, тефтелеперчилочка* и т. д. Изобретательное, юмористическое «словотворчество» с соблюдением чувства меры и вкуса в данной игре не только допускалось, но и всячески приветствовалось и поощрялось.

Увлекательно проходили разминки, в которых студентам было предложено подобрать краткое прилагательное к слову «баба»: *баба смешна, баба страшна, баба глуха, баба умна* и т. д. Чтобы не обидеть невниманием мужскую часть курса, на следующем уроке было предложено аналогичное задание со словом «мужик»: *мужик лысоват, мужик крупноват, мужик рыжевато* и пр.

Не менее полезными стали игры, в которых каждый из играющих, без долгих раздумий, осуществлял подбор подходящего к заданному партнером существительному прилагательного, глагола или того и другого вместе в зависимости от задания. Через какое-то время студенты активно включились в поиск и выдумывание различных заданий для группового тренинга. Довольно интерес-

По подобию предложенных заданий можно проводить игровой тренинг с использованием любых согласных или гласных звуков.

ным студентам показался игровой тренинг на поиск всевозможных ласковых и добрых или, наоборот, нелицеприятных эпитетов к существительному «пес» (в следующих играх замененному на другие): *милый, хороший, несравненный, дивный, прекрасный; вредный, противный, гадкий, мерзкий, нехороший, скверный, отвратительный* и т. д. На определенном этапе, опять же по предложению и желанию самих студентов, игра была усложнена. Стало необходимо подбирать слова только на заданную букву: *А - алчный, агрессивный, активный, амбициозный, артистичный, аскетичный; К - кусачий, коварный, красивый, кудрявый, комнатный* и т. д. Также в речевой тренинг была включена и многократно модифицированная игра «Слова по алфавиту», в которой участники называли слова, начинающиеся с определенной буквы алфавита или содержащие ее в заданной позиции; отыскивали как можно больше предметов в комнате, название которых начиналось бы с заданной буквы или содержало ее; придумывали по 5-10 женских или мужских имен, названий цветов, фруктов, животных, городов, транспортных средств, предметов быта и т. д. и т. п. на заданную букву или конечную букву предыдущего слова. Появились на наших уроках и с детства известные застольные игры: вычленение коротких слов из наугад выбранного длинного или составление слов из букв (фраза из слов), вынутых «из шляпы». Здесь, как оказалось, стало уместнее соревноваться небольшими командами. Это провоцировало работу «коллективного разума» и увеличивало азарт.

Кроме того, студентам предлагалось прямо на уроке или дома придумать как можно больше слов, начинающихся и заканчивающихся на один и тот же звук (*боб, дед, клок, баобаб, Кракатук*), затем словосочетания (*больной зуб, старый баркас, черный грач* и т. д.), а чуть позже уже целые предложения или связные рассказы, состоящие из слов, начинающихся на одну букву или содержащих один и тот же звук в различных позициях. Вот несколько студенческих проб:

*Когтистый коричневый коршун коварно кинулся к казавшемуся крохотным комочком кролику, кушавшему кислую, кроваво-красную клюкву.*

*Петр Прокопьевич Переделкин полчаса пек праздничный пирог, по минутно подбегая к примусу. Пока пирог поджаривался и подрумянивался, Петр Прокопьевич пытаясь пытался пристроить последнюю пуговицу к полосатому пиджаку, пошитому к празднику. Подлый пирог подгорел и прилип к противню. Петр Прокопьевич побежал перевернуть подгорающий пирог, по пути поскользнулся, плюхнулся на пол, порвал полосатый пиджак, пнул провинившийся примус. Примус подпалил парчовую портьеру. Пламя*



*перекинулось в переднюю, потом в парадную. Приехавшие пожарные потушили полыхающие переднюю и парадную, парчовую портьеру, полосатый пиджак и пресловутый праздничный пирог. Праздник Петра Проконьевича Переделкина получился прескверный.*

Важно отметить, что в начале каждого урока по сценической речи кто-либо из учащихся обязательно зачитывал свое творение: придуманное звукосочетание, словосочетание, фразу, скороговорку. Сокурсники разбирали, комментировали предъявленное сочинение, высказывали свои «за» и «против». Так, например, в процессе одного из обсуждений небольшой скороговорки, сочиненной студентом для проработки звука Ж — *Жабу жалко, жабе жутко, жабе жарко* - сокурсники пришли к выводу, что при перестановке порядка слов: *Жабе жутко, жабе жарко, жабу жалко* данная скороговорка приобретает не только ритмичность, что делает ее более запоминающейся, но и технологическую усложненность при произнесении словесной пары *жарко-жалко*. Автор скороговорки согласился с коллективным мнением и в таком виде сохранил ее в своем тренинге.

На наш взгляд, именно при таком подходе к обучению, во-первых, развиваются творческие способности студентов, а во-вторых, обретаются навыки работы со словом, а впоследствии и с авторским текстом.

Пожалуй, не менее продуктивными для этих же целей стали и разнообразные задания на сочинение «по аналогии». Учащимся предлагалось не просто повторить определенную структуру высказывания, например, скороговорку *«На улице снеговик, снеговикова жена, снеговикovy детки, а мне не до снеговика, не до снеговиковой жены, не до снеговиковых деток»* или *«Командир говорил про подполковника, про подполковницу, про подпоручика, про подпоручицу, про подпрапорщика, а про подпрапорщицу промолчал»*. Необходимо было «ввести» в них новый, придуманный ими «трудновыговариваемый» персонаж, как то: *электрогазосварщик, экскаваторщик, прести-джитатор* и др. — и далее, четко выговорив самому, передать эту фразу для тренировки сокурсникам. В этом задании-игре студенты вновь соперничали в изобретательности и чувстве юмора при подборе «трудновыговариваемых» слов.

Все этапы дикционного, артикуляционного, дыхательного тренинга проходили под девизом «сочиняй и импровизируй». Например, для тренировки активного, короткого выдоха студентам было предложено подобрать слова или сочетания слово + предлог, начинающиеся со звукосочетаний «вз» или «вс»: *взвод, взрыв,*

*всхлип, всплеск; в степь, в снег, в зал, в зной...* Составив из 3-4 слов небольшие, угадываемые истории, например:

*Взвод - в зной - в степь - взрыв!*

*Взор - в зал - всхлип - всплеск!*

*Взмах - вверх - в высь - взлет!*

они должны были предъявить их, сопровождая активными, подходящими по смыслу движениями. Для развития же «длинного» дыхания и освоения перспективы фразы студентам было необходимо не только найти подходящие предложения из классических произведений, но и самим сочинить витиеватое имя или название удивительного блюда, страны, механического агрегата, животного или растения. Вот некоторые сочинения:

*Знойная испанка сеньора Хуанито-Педро-Эштебальдес-Бандерос-Пикадорес-Пенелопы-Сальма-Начес-Мучачос-Гомес-Пончо-Круз-Родригез-Кактус-Санчо-Перо-Лоренсо-Ламес-Инсамбреро-Фернандо-Торес-Породео-Антонио-Хуан-Кончита-де-Зоровна оказалась мужчиной!*

*Однажды мне приснилась на витрине красующаяся - аппетитно смотрящаяся - жаром пышущая - корочкой подрумяненная - вкусовые рецепторы возбуждающая - ароматно-ванильная - сиропом пропитанная - слоено-закрученная - с повидло-джемовой начинкой из плодово-ягодного варенья - в жаркой печи пропеченная - кунжутom сверху присыпанная булочка с изюмом, которую я купила, съела и ни с кем не поделилась!*

*На международной автомобильной выставке настоящий фурор произвел авто-квардро-споло-впрыско-водородо-разжигаем-реактивно-турбо-выброс-заднерядо-пятьсидений-автоматом-катапульта-безрулей-педалейнету-безвопросовтормозящий-попрямойвсегдаляющий-кадилаколимюзин.*

Любопытными для студентов стали также задания на сочинение фраз и рассказов из односложных слов или наименований книг и кинофильмов; придумывание звучного псевдонима для себя или своего сокурсника, броского названия для творческого коллектива, рекламного слогана и пр. С интересом окунуться в «словотворчество» заставило студентов и домашнее задание по составлению «бестолкового словаря». Изобретая такой «словарь», им необходимо было представить, какое еще значение может приобрести общеизвестное слово. Например: *БЕЗДАРЬ* человек без подарка, *ВЕРНЯК* - примерный супруг, *ВЕСЕЛЬ* ^^~ гребец, *ГУЛЯШ* - любитель банкетов, *ЖАРГОН* - аспирин, *ЗАСЕНОК* - сосед, *ПОЯСНИЦА* - женщина-экскурсовод и т. д. Выполняя подобные задания, студенты вновь и вновь соревновались друг

с другом в изобретательности, чувстве юмора, пополняли свой лексический запас.

На наш взгляд, оскудение лексического запаса в последнее время стало для всех актерских специальностей проблемой, а для артистов речевых жанров эстрады — просто катастрофой. Приходящие на экзамены абитуриенты не знают значения не только «устаревших» слов, таких как «длань», «перлы», «ланиты» и т. д., но и слов, еще недавно использовавшихся и использующихся в художественной литературе: «саван», «сверток», «тиски», «галёрка», «паяц», «лушить», «лоцман», «грязнуть». В их произнесении они звучат как «савАн», «свертОк», «тИски», «галЕрка», «пАяц», «лУщить», «лоцмАн», «грязнУть». Сталкиваясь с неизвестными словами, они предпочитают догадываться, подкладывая под неизвестные им слова совершенно неподходящие значения. Так, например, отвечая на вопрос о том, кто такой, по ее мнению, «паяц», абитуриентка ответила, что она не знает, но попробует догадаться, и после недолгого размышления с гордостью объявила: «Это тот, который паяет!». «Крещендо» в понимании другой абитуриентки приобрело значение «очень нудно», слово «длани» стало означать — «подвиги», а слово «погост» — «зимнюю дорогу». Скудный лексический запас, с одной стороны, не позволяет студенту полноценно выражать свои мысли и чувства в свободной импровизированной беседе, с другой стороны, что не менее важно и необходимо для его творческой реализации, включать воображение в процесс «расшифровки» и «оживления» текстов литературных произведений. Предлагаемый нами тренинг имеет положительное влияние также и на пополнение лексического запаса будущих артистов и режиссеров эстрады.

Очередным этапом в игровом, развивающем тренинге студентов стало «стихотворчество». Программа по сценической речи предполагает изучение основ стихосложения на втором курсе. Однако, на наш взгляд, уместнее было бы говорить о том, что в это время идет уже не ознакомление с законами и особенностями поэтического языка, а осмысление, обобщение и углубление полученных ранее практических навыков. В переводе с греческого «поэзия» означает «творю, создаю», а ведь именно это проповедуем мы на всем протяжении обучения будущих артистов и режиссеров эстрады. Поэзия со своими законами и особенностями начинает появляться в процессе обучения студентов-эстрадников с момента освоения ими различных по ритмической организации цепочек звукосочетаний и текстов скороговорок.

И вновь, на наш взгляд, наиболее полезными и продуктивными для обучения студентов кафедры эстрады стали многочислен-

ные «классные» и «домашние» задания-сочинения. Начав с элементарных игр в рифмы, постепенно переходили мы к сочинению считалок, частушек, дразнилок, небольших юмористических стихотворений, басен с использованием всех полученных на уроках знаний. Прочитав студентам стихотворение М. Яснова «Жил-был жук», мы предложили студентам попробовать написать небольшие четверостишья только из односложных слов.

Через несколько занятий студенты зачитали:

*Жил был кот.*

*Кот был мил.*

*Кот ел торт.*

*Кот квас пил.*

*День был свеж,*

*Поп брил плешь.*

*Сбрил плешь поп,*

*Стал брить лоб.*

На протяжении целого семестра, на каждом уроке по сценической речи студенты предъявляли также свои пробы по написанию юмористических стихов-лимериков<sup>1</sup>. Поначалу это были довольно неуклюжие по смыслу, ритму и рифмам творения. Но после, самостоятельно или с помощью товарищей, каждый из студентов сумел сочинить неплохой лимерик.

Вот для примера несколько из них:

*Вот вам дама из города Сочи,*

*Что купалась сутра и до ночи.*

*Так насквозь просолилась,*

*Что для пива сгодились*

*Море-дама из города Сочи.*

*Почтальоны фамилию Холмс*

*Переносят с огромным трудом-с.*

*Каждый день сто тюков*

*Писем от чудаков*

*Почтальоны несут в Холмсов дом-с?.*

Поэзия будоражит фантазию, заставляет трудиться студенческие умы и души, становится одним из посылов и толчков к их

<sup>1</sup> Лимерик - особая форма юмористического стихотворения <sup>я \* т м т м с т р о ч е к</sup>, в которых первая рифмуется со второй и пятой, а третья с четвертой.

<sup>2</sup> Актерско-режиссерский курс И. Р. Штокбанта (набор 2008 г.). Архив автора.

творческому высказыванию. Все стихотворные задания-сочинения направлены на развитие чувства юмора, тренировку умения быстро и по возможности ловко шутить.

Принципиальным для нашей «игровой методики сочинения» является также и то, что создание тех или иных стихотворных текстов часто соотносится с предметом «Мастерство актера». Если на курсе готовятся к постановке эстрадная программа или спектакль, требующие сочинения куплетов, песенок, частушек, стихотворных монологов, то этому же посвящаются «классные» и «домашние» задания для студентов и по сценической речи. Так, к постановке спектакля по пьесе Е. Замятина «Блоха»<sup>1</sup> студент Е. сочинил музыкальное «Обращение мужественного старика, донского казака Платова к тулякам», студент М. куплеты «голландского Лекаря-аптекаря», а студентка К. частушки «фрейлины Малафевны, 99 лет».

Еще одним принципом «методики импровизированного речевого высказывания» становится организация студентами творческих зачинов, а также финалов уроков, зачетов и экзаменов по сценической речи. При этом всячески поощряется и приветствуется самостоятельное сочинение студентами стихотворного или прозаического текста.

Итак, опыт работы на эстрадных курсах показал, что речевые импровизации-сочинения продуктивно влияют на процесс формирования «легкой», спонтанной, «реактивной» речи. Нам кажется, что данный тренинг подходит и может быть полезен не только для актеров и режиссеров эстрады, но и драматического и кукольного театра. Поэтому в заключение еще раз подчеркнем мысль о том, что форма игрового тренинга, основанного на сочинительстве, импровизационности, соревновательности, может, на наш взгляд, помочь студентам развить их творческий потенциал, чувство юмора, расширить лексический запас, обрести речевые навыки и умения, необходимые для их будущих профессий.

Режиссеры эстрады, класс И. А. Богданова. Сезон 2003/2004 г.

Е. И. Черная

## «РЕЧЕ-ДВИЖЕНИЕ»

— Ты сам давно знаешь, я люблю тебя, — созналась она ему и мучительно покраснела, и почувствовала, что у нее даже губы покривились от стыда. <...>

А когда он собрался уходить, она спрашивала его **страстным голосом:**

— Когда? Сегодня? Где?

**И она протянула к его рту обе руки, как бы желая схватить ответ даже руками.**

*А. П. Чехов.* «Володя большой и Володя маленький»

## П

очему человек вдруг подкрепляет смысл своих слов движением, — иногда очень выразительным движением, словно пытаюсь попасть своим жестом в самую суть своего высказывания. Порой даже самый невыразительный внешне человек, что-то говоря, делается экспрессивен и словно случайно необыкновенно выразителен. Его тело тоже говорит! Оно догоняет слово, а в иных случаях наоборот — обгоняет, когда слово еще только на подходе, еще не сорвалось с губ, но тело невольно уже выносит на поверхность смысл того, что будет вот-вот сказано.

Что такое невольное движение, неосознаваемое или почти неосознаваемое человеком? Что отражает это движение?

Иногда движение в одних и тех же ситуациях абсолютно разными людьми делается то же самое, тогда оно становится образом и может говорить даже без слов. Об этом, как раз именно в связи с законами искусства речи, писал С. Волконский:

...Слово «закон» я принимаю, конечно, не в объективном смысле законов природы, которые и не могут быть «не соблюдены» (как закон тяготения, например), а я принимаю его в смысле внутреннего требования **логической и психологической удовлетворимости**. Так, например, — гордость поднимает голову, волнение говорит скоро, смирение опускает голову. Все это в отдельных случаях может быть и «не соблюдено», и тем не менее это есть норма, осуществление которой есть требование нашего сознания и несоблюдение которой в искусстве есть уклонение от того пути, за которым мы ощущаем абсолют совершенства<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Волконский С.* Выразительное слово. СПб., 1913. С. 17. [Выделено мной. - Е. Ч.]

Есть много устоявшихся выражений, отражающих невольные двигательные оценочные реакции, которые предваряют слово, помогают слову или иногда заменяют слово, но делают ясным высказывание: «пожать плечами...», «почесать затылок...», «сжать кулаки...», «стоять, рот разинув...», «ударить кулаком по лбу...».

И это не штампы, а действительные, невольные, непосредственные жесты, и если мы читаем о них в текстах, то всегда понимаем, о чем идет речь. Например, в рассказах А. П. Чехова:

Граф вскочил вдруг, как ужаленный, **хлопнул себя по лбу** и сказал... <...> («Маска»).

Все интеллигенты растерянно переглянулись и побледнели, некоторые **почесали затылки**<sup>1</sup> («Русский уголь»).

Иные из таких выражений превратились в поговорки, которые содержат образы, отражающие не просто физическое движение, а ситуацию, суть которой выражается этой поговоркой: «только руками развести...», «руки опустились...». Например, «указать на дверь» — «ему указали на дверь» или, не дай бог, «мне указали на дверь» и т. д. Тут всем понятное обстоятельство — человека выгоняют, но не обязательно физически и показывая на дверь как таковую. Но есть иные случаи, когда действительно физическим движением указывают на дверь.

Я помню в одном из спектаклей, в советской пьесе, Игорь Горбачев играл директора завода, человека партийного, властного и всегда правого. И вот в какой-то сцене он на кого-то разгневался, — естественно, правым гневом. «Вон! Подите вон!» — восклицает он звонко и почти радостно и, вытянувшись, как натянутая тетива, выкидывает правую руку по направлению к «двери» (которой в этой декорации не было, но был некий выход). Его полная фигура на несколько мгновений словно «стройнела». Провинившийся неправый член партийного бюро медлил уходить, и Горбачев снова «выстреливал» телом и рукой, ладонь которой тоже как-то вытягивалась до самых кончиков пальцев, красиво и естественно указывающих точно «на дверь». Сколько раз я ни видела эту сцену, я всегда невольно любовалась естественной стремительностью и точностью движения, в котором, как говорится, слово не расходилось с делом.

Это тоже *поговорочное выражение*, и образный смысл его, не связанный с физическим движением, нам всегда понятен. Но как час-

то на сцене приходится видеть, как смысл слова расходится с телом в прямом, простите, смысле. Актер говорит «подите вон», а его рука, метнувшись куда-то, зависает в неопределенном положении или в момент произнесения «вон» возвращается обратно и тело уже спускает воздух, «сдувается», сваливается, как если бы смысл был совсем другой. Или наоборот: актер говорит «подойдите ко мне», а рука не манит, не зовет, а неопределенно тычется в сторону приглашаемого, и при этом опять меняется или как-то искажается, «подмачивается» смысл. В жизни, то есть не на сцене, человек не думает о выразительности телодвижения, он делает его **невольно**, бессознательно и делает точно. Если он говорит «садитесь на этот стул», то его простая, «не обученная» рука укажет точно на нужный стул, а не мимо. Он говорит «здесь», «там», «далеко», «близко» и делает очень заметные или едва уловимые жесты, которые укажут туда, где будет это «тут» или «там». Если же жест будет неопределенным, то значит и сама мысль будет неопределенна и по какой-то «второплановой» причине будет расходиться со словом. Это в жизни, и это вполне неосознанно! На сцене же актер, говоря, должен сознательно делать бессознательные жесты, и это, оказывается, наука! То есть актер должен иметь умное, **говорящее** тело. Пластичный актер — это не только тот, который ловко справляется со сложными движениями в спектаклях с танцами и акробатикой. Тело актера должно уметь мыслить и «говорить» и при обычном, нормальном способе ведения диалога — сидя на стуле, лежа на диване или просто стоя рядом с партнером. И это оказывается сложнее, чем говорить прыгая, кувырякаясь или фехтуя.

В чем тут дело? И. О. Горбачев не был спортивен, никогда не занимался акробатикой, не любил танцевать. Он об этом сам говорил не без кокетства. Не потому, что считал это достоинством, но потому, что на сцене ему удавалось быть и ловким, и танцующим, и пластичным — той особой пластичностью, которая бывает у абсолютно мягких и мускульно освобожденных тел. Его голова вместе со словом всегда поворачивалась точно туда, куда надо, его руки протягивались к предмету, к человеку точно в тот момент, когда было надо, и казалось, что само его слово буквально прикасалось к партнеру или к предмету. Его тело приходило в нужную точку и становилось там, точно совпадая с говорящимся словом в тот единый миг, когда и слово, и движение должны были слиться воедино, т было какое-то «словесное движение», мягкое и точное одновременно, такое органичное, что казалось простым и естественным, как движение кошки. Ритмическая структура «рече-движения» его

<sup>1</sup> Все тексты из рассказов А. П. Чехова приводятся по изданию: *Чехов А. П.* Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М., 1974-1988.

роли им ощущалась на каком-то странном, как будто неосознаваемом уровне. Он мог что-то затянуть, чтобы потом быстро догнать и быстро двигаться вперед, быстро говоря и порывисто вышагивая крупными шагами, вздрагивая всем телом, чтобы потом позволить себе мягко «мяукать» словами и плавно, словно в теплой воде, разводить руками. Партнеры, которые не могли делать того же самого, раздражали его. Одной из первых моих ролей на сцене Пушкинского театра была роль Консуэло, жены Сент-Экзюпери в спектакле «Жизнь Сент-Экзюпери», которого играл Горбачев. Рядом с ним на сцене я вряд ли чувствовала себя равной партнершей. Я проходила жесткую школу под немножко злым оком опытного актера, который абсолютно незаметно для публики, оставаясь для нее мягким, легким, умным, звонким, заставлял меня быть, прежде всего, ритмичной в диалоге и точной в движениях. Стоя близко к нему на сцене, можно было видеть, как все ритмические сбои и неточности заставляют его злиться, как он требует глазами, пальцами, а иногда и тихими свистящими словами — вперед, вперед! В объятиях Сент-Экзюпери я точно знала, когда должна выскользнуть, получая от него мягкий легкий толчок. Хотелось «вовсю» играть и, естественно, «сильно» чувствовать, а надо было действовать и не отставать. Примерно лет через десять у меня случился срочный ввод на роль Глены в спектакле «Дети солнца». Выучив текст и пройдя на репетиции мизансцены, я, конечно, не могла быть точной, стараясь быстро сообразить прямо на сцене. Но я хорошо помню ощущение, когда, прибежав на авансцену в объятия мужа, Протасова, я вдруг опять увидела на себе этот злой глаз, а руки обнимавшего меня сценического мужа вдруг приподняли меня и перенесли в другую точку, на полметра рядом. «Стоишь здесь!» — сказал он мне тихо на ухо, и последний мягкий звук «С» прозвучал точно в тот момент, когда мои ноги прикоснулись к доскам сцены.

У него были его жесты, только его, часто им повторявшиеся в подкрепление тех или иных эмоциональных словесных действий. Появлявшиеся то в одной, то в другой роли, они были в то же время, как мне кажется, вполне неосознанными, хотя очень выразительными. Он, например, если играл некое мгновенное озарение мыслью, вскидывал руку и тыльной стороной ладони прикасался ко лбу, словно мгновенно надавливал на какую-то точку. Если мысль приходила трудно, он наклонял лоб и припадал к этой точке на несколько мгновений. Когда же мысль, наконец, оформлялась и он начинал горячо говорить, рука оставалась наверху и раскрытыми пальцами что-то там тоже говорила, вторя словам.

В роли Иванова, произнося: «Надорвался, я, Паша...», Горбачев вначале подымал вверх плечи, за ними локти, потом мягко сбрасывал их вниз и стоял (всегда лицом к публике) с висящими руками и праздными ладонями. Это не было ни заготовлено, ни иллюстративно, но это каждый раз повторялось с тем или иным сантиметровым сдвигом, и всегда это стонущее, выдыхающее «Па-ша...» совпадало со стекающими вниз руками и затихало точно в тот момент, когда повисали ладони, движение которых вниз заканчивало это опускание каким-то окончательным выдыханием. И все! Слово воздух выходил из тела Иванова. Это движение — локти, словно растягивающие плечи, — тоже было его «фишкой». Локти вверх и в стороны, а ладонь правой руки «говорит» вслед за речью мягкими раскрывающимися движениями пальцев.

Есть движения, подтверждающие, выражающие внутреннюю речь, то есть помогающие ей выразиться, очень непосредственно-экспрессивные. Есть движения еще более непосредственные — невольные, «продающие» внутреннюю речь в то время как человек хотел бы ее скрыть. И те и другие являются следствием мысли, жаждущей выйти на поверхность в первом случае и желающей быть спрятанной — во втором.

Мысль и реакция организма — то, что заставляет нас говорить, проявляется прежде всего движением: на самой глубине — сбоем ритма, переменной в биении пульса, затем заметнее — переменной дыхательного ритма, затем переменной ритма жизни тела — дрожанием, тряской членов, затем — теми или иными физическими движениями. Все это говорит! Затем рождается слово. «Но речь разве не движение? — восклицает С. Волконский. — Она движение в сочетании со звуком, а звук и сам по себе уже движение. Речь — звуковое телодвижение...»<sup>1</sup>

Слово рвется наружу, и слова подхватываются потоком взволнованного дыхания и либо затрудняются, либо наоборот легко выносятся на поверхность — это уже зависит от драматургии, от роли. Из всех вместе **рече-движений рождается чувствующий и мыслящий человек**. И мы вполне соглашаемся с Волконским, что «ведь не из того я заключаю о страхе человека, что он испытывает страх, а из того, что я вижу, что у него руки трясутся, слышу, что голос дрожит»<sup>2</sup>.

Вместе с движениями органов дыхания, голоса, речи все наше тело участвует в этом другими движениями, которые словно рисуют

<sup>1</sup> Волконский С. Выразительное слово. С. 10. [Выделено мной. Е. Ё.]

<sup>2</sup> Там же. [Выделено автором. — Е. Ч.]

собой образ слов. Движения нашего тела не могут соответствовать всем словам, они бедны по сравнению со словарем, даже самым бедным, но они невольно или иногда намеренно окружают, предваряют или дополняют говорящее слово, при этом пытаюсь попасть в какую-то точку, которая, по-видимому, является болевой. Это как невольное прикосновение рукой к физически болящему месту. Без попадания в эту «точку» актер не может соединить мысль и чувство. Опять обратимся за поддержкой к умнице Сергею Волконскому: «Движение — преимущественный орган чувства, речь — преимущественный орган разума. В самом деле, — когда человек говорит слабым, неслышным голосом, — это безжизненно (недаром мы говорим — «мертвая тишина»); когда он говорит без движения — это бесчувственно...»<sup>1</sup>.

Такие говорящие движения могут быть заметными, а могут — укрываемыми, не бросающимися в глаза. Например, реакция человека, вынужденного держать руки «по швам», скажется движением кончиков пальцев. В то же время иногда движения говорящего человека бывают поразительно экспрессивными и выразительными.

Антон Павлович Чехов — великий наблюдатель за жизнью человеческого духа и тела — в своих рассказах писал о ней так, что, читая, поражаешься степеням человеческой выразительности, словно он подсказывал нам, как нужно играть на сцене и как можно играть героев в его пьесах, словно требовал, толкал: нужно так! Иное дело, что так, как требует Чехов, играть трудно, нужен высочайший профессионализм, нужна школа, не говоря уж о даровании. Все стороны и качества поведения любого своего героя — жизни его жалкого человеческого тела и стараний бедного ума — описывает Чехов без малейших предрассудков — точно, как врач, и ярко, как гениальный портретист.

Никто, лучше Чехова, не поможет нам увидеть самые разные — и самые обычные, и почти фантастические по эксцентричности — «рече-движения» человека. Рядом с Чеховым можно проследить, как проявляет себя личность и ее организм в каждый из моментов проживания мыслью, телом и речью крохотного кусочка жизни — от момента возникновения внимания — через развитие реакций — через поиски слова — через рождение этого слова — до конца словесного действия — до того момента, когда слово наконец выразило то, что хотело выразить.

<sup>1</sup> Волконский С. Выразительное слово. С. 15. [Разрядка автора. - Е. Ч.]

### 1. Внимание — непосредственное дыхательное и физическое движение

«Дьячиха молчала. Но вдруг **ресницы ее шевельнулись, в глазах блеснуло внимание.** Савелий, все время наблюдавший из-под одеяла выражение ее лица, высунул голову и спросил...» («Ведьма»)

Здесь Чехов улавливает самое тонкое, «крупноплановое» движение, которое, как это ни странно, и в театре будет замечено, хотя не по движению ресниц, но по усилившемуся вниманию героини — дьячиха что-то услышала!

### 2. Мысль — внутренняя речь

«Дьячиха молчала, только **подбородок ее дрогнул**» («Ведьма»).

Подбородок — нижняя челюсть, невольно опускающаяся, когда внимание усиливается, дыхание приостанавливается, а рот приоткрывается, выдавая таимую внутреннюю речь.

### 3. Ход мысли — непосредственное развивающееся дыхательное и физическое движение

«Первым делом мы стараемся показать друг другу, что мы оба необыкновенно вежливы и очень рады видеть друг друга. Я усаживаю его в кресло, а он усаживает меня; при этом мы **осторожно поглаживаем друг друга по талиям, касаемся пуговиц, и похоже на то, как будто мы ощупываем друг друга и боимся обжечься**» («Скучная история»).

Так и хочется сказать — какая прелесть! Какой тонкий этюд бессловесного «разговора», как это наблюдалось и сотворено Чеховым — вся эта ритмика движений, легких звуков касаний, мелких дыхательных звуков, «недовыродившихся» слов. Смогли бы актеры сами, без подсказки Чехова, родить такой диалог? У актеров чаще всего все как-то прямее, проще: усаживает гостя в кресло — и все.

«Глаза у нее были закрыты, но **по мелким судорогам, которые бежали по ее лицу**, он догадался, что она не спит» («Ведьма»).

Опять движения для «крупного плана», но какой должен быть внутренний ритм при вынужденном сдерживании дыхательных движений и какое удерживание рвущейся наружу внутренней речи!

#### 4. Дыхательное и физическое движение — поиск слова — оформление хода мысли словами

«...Лицо его, и руки, и поза были исковерканы отвратительным выражением не то ужаса, не то физической боли. **Его нос, губы, усы, все черты двигались и, казалось, старались оторваться от лица,** глаза же как будто смеялись от боли... Абогин тяжело и широко шагнул на середину гостиной, **согнулся, простонал и потряс кулаками.**

— Обманула! — крикнул он, сильно напирая на слог ну» («Враги»).

«Вся кровь вдруг отливает от моего мозга, из глаз сыплются искры, **я вскакиваю и, схватив себя за голову, топоча ногами,** кричу не своим голосом:

— Оставьте меня! Оставьте меня! Оставьте!» («Скучная история»).

«Такая жизнь! А, боже мой, боже мой, что же это такое? А, боже мой, боже мой!

Точно желая разгадать тайну своей жизни, **она в недоумении пожимала плечами, качала головой и всплескивала руками. Говорила она, словно пела,** двигалась грациозно и красиво и напоминала мне одну знаменитую хохлацкую актрису» («Огни»).

«Кисочка не договорила, **стиснула зубы и простонала так, как будто старалась из всех сил не крикнуть от боли.**

— Такая жизнь! — повторила она с ужасом и нараспев, с тем южным, немножко хохлацким акцентом, который, особенно у женщин, придает возбужденной речи характер песни» («Огни»).

Что такое «внутреннее движение», «душевное движение», «сильное душевное движение»? Оно же не может быть нематериальным, бесплотным, чистой идеей! Тогда оно, наверное, должно так и проявляться, как в вышеприведенных эпизодах. Наверное, подобное происходит с людьми при сильной душевной боли. Но какая высокая степень воображения, способности к концентрации внимания, мышечной свободы, соединения физического и душевного проживания должны быть у актера, чтобы осуществить эту «ремарку» (если бы это было в пьесе) Чехова и чтобы в результате не выкрикнуть напряженно-моторно, а родить это самое «Обманула!».

«На лице у Марьи Константиновны **задрожали все черточки и точечки, как будто под кожей запрыгали мелкие иголки,** она миндально улыбнулась и **сказала восторженно, задыхаясь...**» («Дуэль»).

«Прыгающие мелкие иголки под кожей...» — как это сыграть? Необходимо ли ремесло? Хотя в нормальной, не сценической, жизни можно прожить. Лица — губы, щеки, подбородок в определенных обстоятельствах — дрожат! А на сцене из всей этой богатой чеховской «ремарки» обычно остается «миндальная улыбка».

«— Но почему? Почему? — спросила Надежда Федоровна, **дрожа всем телом.** - Что я кому сделала?» («Дуэль»).

«Сначала она была бледна, потом же вся покраснелась. Лицо ее исказилось ненавистью, **дыхание задрожало,** глаза заблестели дикой, свирепой злобой, и, шагая как в клетке, она походила на тигрицу, которую пугают раскаленным железом» («Ведьма»).

«Кисочка **прерывисто дышала и дрожала всем телом как в лихорадке,** а лицо ее, мокрое от слез было уже не прежнее умное, покорное и усталое лицо, а какое-то другое, которое я до сих пор никак не могу понять. Оно не выражало ни боли, ни беспокойства, ни тоски, ничего такого, что выражали ее слова и слезы...» («Огни»).

«Жутко. Закрываю окно и бегу к постели. Щупаю у себя пульс и, не найдя на руке, ищу в висках, потом в подбородке и опять на руке, и все это у меня холодно, склизко от пота.

**Дыхание становится все чаще и чаще, тело дрожит, все внутренности в движении,** на лице и на лысине такое ощущение, как будто на них садится паутина» («Скучная история»).

Дрожь связана с состоянием дыхания, которое от счастья, от болезни, от волнения, от гнева, от страха и пр. меняется — бывает легким, тяжелым, сбивается, пресекается, пропадает, дрожит, и еще многое другое происходит с дыханием, и тело человека словно должно превратиться в само это дыхание и дрожать, трепетать, трястись, колотиться от дрожи — и тогда перед нами **живой человек.**

#### 5. Преображения дыхания, голоса и речевого ритма

«Власич говорил **тихим, глухим басом, все в одну ноту, будто гудел;** он, видимо, **волновался**» («Соседи»).

«По голосу и движениям вошедшего заметно было, что он находился в сильно возбужденном состоянии. **Точно испуганный пожаром или бешеной собакой, он едва сдерживал свое частое дыхание и**

говорил быстро, дрожащим голосом... Как все испуганные и ошеломленные, он говорил короткими, отрывистыми фразами и произносил много лишних, совсем не идущих к делу слов» («Враги»).

«Голос Абогина дрожал от волнения; в этой дрожи и в тоне было гораздо больше убедительности, чем в словах» («Враги»).

«Тут только Огнев заметил в Вере перемену. Она была бледна, задыхалась, и дрожь ее дыхания сообщалась и рукам, и губам, и голове, и из прически выбивался на лоб не один локон, как всегда, а два... Видимо, она избегала глядеть прямо в глаза и, стараясь замаскировать волнение, то поправляла воротничок, который как будто резал ей шею, то перетаскивала свой красный платок с одного плеча на другое...» («Верочка»).

«Все еще тяжело дыша и вздрагивая плечами, Вера повернулась к нему спиной, полминуты глядела на небо и сказала...» («Верочка»).

«А она, когда самое главное и тяжелое наконец было сказано, дышала уже легко и свободно. Она тоже поднялась и, глядя прямо в лицо Ивана Алексеича, стала говорить быстро, неудержимо, горячо» («Верочка»).

«Он помнит как будто придушенный, несколько сиплый от волнения голос и необыкновенную музыку и страстность в интонации» («Верочка»).

Какая богатая палитра тончайших наблюдений и какая точность знаний о том, что действительно происходит с человеком «снаружи», когда он внутри переполнен мыслями, невысказанными словами и, естественно, чувствами. Здесь целая симфония дыхательных движений и сложнейших для актера переходов из одного состояния в другое, которые все наполнены логичным ходом внутреннего монолога, бегущего в высоком внутреннем ритме. Внимание поддерживается таким высоким положением диафрагмы, что не выдохнуть, не вздохнуть. И все совершается логично — еще шаг, и еще шаг, и наконец выдох, освобождение, высказывание и поразительный финал — «необыкновенная музыка и страстность в интонациях». Никаких «Вера почувствовала...» или «Иван Алексеич понял...». Все, что чувствовала Верочка, Чехов рассказывает через ее дыхание, неосознаваемые невольные движения и речь.

Но опять же, повторяю, здесь «симфония» движений, а как научиться делать для начала одно, хотя бы одно единственно точное

движение, попадающее в цель, не мешающее слову, а органично с ним сливающееся и от этого естественное и необходимое?

Слово «движение» на сцене, на перекрестке движений «жизни человеческого духа» и жизни человеческого тела часто понимается однозначно — как заметное перемещение актерских тел в пространстве и во времени. Чем больше, заметнее и быстрее, тем ближе к обозначению «актер двигается». Если же стоит или сидит, то «не двигается». Однако точное движение одного пальца может сказать больше, чем, к примеру, множество переходов из одного места в другое. Хотя и то и другое может быть выразительно и содержательно, если делается актером точно, то есть говорит нам то, что мы должны «считать» с движения. К примеру, поговорка «опустились руки» тоже содержит образ движения — рук, упавших в безнадежности, в усталости, в безволии. То есть висящие будто бы без движения руки — говорят так же, как говорят руки поднятые. Впрочем, и поднятые вверх руки — в разной степени поднятости и, скажем, разведенности в стороны — тоже говорят по-разному. И снова из собственного опыта. Актера просят, чтобы он вскинул руки в приветственном жесте. Актер подымает широко раскинутые руки, согнутые в локтях. Получается жест «сдаюсь». Актеру говорят об этом. Он вначале не понимает. Объясняют в чем дело, понимает, смеется, но долго не может действительно вскинуть вверх руки именно в приветственном жесте.

В этом смысле в любом движении актера должен быть определенный умный лаконизм, то есть попадание движением и словом в одну единственную точку, которая соответствует нашим «требованиям логической и психологической удовлетворимости», и тогда вдруг может возникнуть счастливый момент приближения к «абсолюту совершенства».

Эта «точка» у актера-профессионала должна быть профессионально точна, поэтому речь идет прежде всего о школе, о наличии методики воспитания актера, владеющего телом и словом так, чтобы они не разрушали друг друга. То есть должны быть хотя бы простые элементы: я попадаю пальцем туда, куда направляет мое движение мое внимание, моя мысль и, наконец, мое слово, а вовсе не «пальцем в небо».

Актер-мим — профессионал, рассказывающий что-то только движениями тела, должен быть крайне логичен — в каждом сантиметре движения. Его тело, словно тело змеи, состоящее из множества суставов, в работе делается невероятно гибким и осторожным, как тело змеи двигающейся: вот поворот сустава, вот скользящий, словно рапидный, зигзаг. Каждое движение мима сопровождается



моментами внимания: движение пальца — внимание, движение другого пальца — внимание, и так до пяти пальцев и — раскрылся бутон цветка — преувеличенное, изумленное внимание. Тело же драматического актера часто «прозевывает» подробную логику вниманий, потому что, видите ли: «Что быстрее всего на свете? Мысль», а за ней бегут слова, а тело, которое должно реагировать раньше того и другого, остается забытым, напряженным, отсюда догоняющим и не точным. Создатель театра мимов Э. Декру писал, что мим — это «портрет человека в движении, совершающего работу собственным телом». Но ведь то же самое можно сказать и об актере драматического театра. Значит, и к нему можно отнести слова Декру, утверждающего: «Наша мысль управляет нашим жестом, как скульптор управляет формой». Мысль — которой непременно предшествует внимание, возбудитель мысли, ее «архимедов рычаг», направление к действию. Внимание проявляется в двух существенно различных формах: одна из них — внимание произвольное, естественное, другая — внимание произвольное, искусственное. Т. Рибо, изучавший механизмы произвольного и непроизвольного внимания, пришел к выводу, который в какой-то степени помог К. С. Станиславскому обосновать свой «метод физического действия»:

В обеих своих формах внимание не представляет собою «чисто духовного акта», совершающегося таинственным и неуловимым образом. Механизм его неизбежно должен быть признан двигательным, т. е. действующим на мускулы и **посредством мускулов же главным образом в форме известной задержки**. Таким образом, эпиграфом к настоящему исследованию может служить фраза, сказанная Маудсли: **«Кто не способен управлять своими мускулами, не способен и ко вниманию»<sup>2</sup>**.

«Известная задержка» это, конечно, задержка дыхания на вершине вдоха в момент заострения внимания. **Вдох — диафрагма сокращается — длится миг внимания, во время которого работает мысль, — еще миг — движения тела, — еще миг — рече-движения**. Таким образом, сколько движений пересекаются в момент словесного действия и как они должны быть точны, как должны ассистировать друг другу, чтобы приблизиться к «абсолюту совершенства»!

Мне хочется найти такое пересечение — попробовать на чем-то тренировочно элементарном найти тот очевидный уязвимый момент, который демонстрировал бы студентам и мне самой сущность проблемы.

<sup>1</sup> *Дестих Е.* Parole sur le mime. Цит. по: *Барба Э.* Бумажное каное. СПб., 2008. С. 56.

*Рибо Т.* Психология внимания // Психология внимания. М., 2001. С. 298. [Выделено мной. — **Е. Ч.**]

Я пробую упражнение: чистоговорка «Карл клал кларнет на ларь, а Клара крала кларнет с ларя, Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет. Если бы Карл у Клары не крал кораллы, то Клара у Карла не крала б кларнет».

Условие упражнения: говоря «Карл», показать на «Карла», потом показать на «ларь», куда Карл положил «кларнет». Карл клал кларнет — на ларь. Сначала точно на «Карла», потом точно на «ларь».

Получаю: рука упирается в Карла либо раньше слова, либо позже. Еще хуже дело обстоит с «ларем». Рука упирается в «ларь» либо на слове «клат», либо на слове «кларнет». Абсолютное непонимание задачи. То есть понимание моей просьбы есть, а понимания, почему не получается, — нет.

Если же, взяв себя в руки, студент в момент произнесения «ларь» показывает на некий условный «ларь», то чаще всего он сильно тычет рукой на ударном звуке «лАрь». При этом последний мягкий звук «Р'» нивелируется, резко падает в энергии и слышится искаженным, иногда почти мягким «Л».

Вспоминаю горбачевское «вон!». Точное совпадение вытянутых пальцев руки и звенящего «ннн!». Совсем не «во-он», а именно «во-ннн!». Словно именно кончики пальцев звенели этим ударным «ннн», выпускали его, а потом легко расслаблялись и ладонь опять становилась мягкой и свободной, и вся рука от плеча тоже мягко освобождалась от предыдущего мгновенного, властного и вытянутого положения.

Когда же слово попадает в цель? До какой степени, желая сказать сильно, мы преувеличиваем значение ударного гласного? Тратим на него силу выдыхания и получаем неритмичный последний звук или всю группу заударных звуков?

Стреляя в цель из лука, когда стрелок считает действие законченным — в тот момент, когда выпустил стрелу, или когда она пронзила цель? Конечно, когда пронзила... Когда наше слово «летит» — пока длится гласная или между ударной гласной и заударными? Когда оно попадает в цель? Конечно, когда взорвется и истратится все дыхание и слово все отзвучит. Слово, впрочем, мгновение, полет стрелы — несколько мгновений. Но в любом физическом действии есть аналогия. Наш организм выпускает мысль, оформленную словами, как стрелу, которая должна попасть в цель. Взрыв, иссякновение — попала!

У пары студентов в работе стихотворение Уильяма Смита в переводе Заходера «Пол и потолок». Немудреный смысл его в том, что, хотя «один на другого глядит сверху вниз», им нельзя различаться, потому что «рухнет дом». В то же время изначальная их

разлученность — потолок вверх, пол внизу — предполагает разлуку. Таким образом, произнося «пол и потолок», мы уже говорим о конфликте.

Начинаем: «Что за славная парочка — Пол с Потолком!» Нормально, славная парочка, никаких сомнений, чем вы не довольны, Елена Игоревна?

«Скажите, — спрашиваю я, — где у нас „пол“, а где „потолок“?» «Чего проще, — удивляются студенты, — естественно, один — внизу, а другой — наверху». Прошу: «Говоря словами стихов, покажите мне их». «Что за славная парочка, — начинает первый студент, — пол...» и почему-то растерянно машет рукой, словно забыв, где находится пол, потом доканчивает: «... с потолком», неуверенно и не вовремя поднимая руку куда-то вверх.

Но ведь они действительно знают, где пол с потолком! Почему же, говоря словами стихов, они словно теряют связь между словом и движением, которое должно подкрепить это слово. Прошу сделать проще: показать то и другое, просто говоря «пол», «потолок».

Да, действительно, это совсем просто, но что-то не выходит. «По-ол», — тянет студент, почему-то несколько раз тыча в злополучный пол, потом, медленно переводя какую-то неубежденную руку наверх, не очень убежденно произносит «потоло-ок». Пытаясь сделать лучше, по ощущению точнее, студенты усиливают ударное «О», получается ПО-Ол, «потоло-Ок». Заударные согласные при этом делаются маленькими, еле слышными, а руки продолжают показывать вниз и вверх неточными, незаконченными жестами. Напоминаю про взрывную заударную «К», которая обязана взорваться, как в тренинговых упражнениях: «ско-К-поско-К на кривой мосто-К». Вдруг получился «потоло-К», и при этом пальцы руки, показывающей на потолок, в одно мгновение со звуком «К» вытянулись в естественном и точно направленном жесте. Повторяем несколько раз — получается! Гласная перестает выпирать и тянуться: опираясь на «Л» — «потоло — К», она просто вылетает и дает воздух и пространство для взрыва конечной «К». С «полом» сложнее: ведь «Л» не взрывается, но длится и набирает энергию и иссякает, и только тогда слово рождается. Пробуем по аналогии с «потолком» — «по-Л», и еще раз «по-Л», и еще, и еще, пока не замечаем, что пальцы указывающей на пол руки вместе со звуком «Л» замирают в указывающем точном движении и держат его столько, сколько длится «Л». Теперь студенты чувствуют себя Робинзоновыми Пятницами: они опять и опять радостно показывают на пол и потолок жестами, точнехонько попадающими как

по волшебству в заветные звуки. Получается при этом, что и слова, и жесты приобретают смысл и даже некоторую многозначительность, ту самую — пол внизу, а потолок — вверх, поэтому они не соединимы! Далее работа над самим стихотворением пошла уже легче — по вдруг пришедшему озарению: «что за славная парочка — По-Л с Потолко-М!»

Почему я пробую начинать с движения рук? Прежде всего потому, что руки — тоже орган речи, другой, без голоса, но способный говорить! Наблюдая руки глухонемых, иногда невозможно оторвать глаз от летучей и ритмичной жестикуляции, вяжущей в воздухе быстрый, непонятный нам, но удивительно понятный им самим разговор. В индийском танце «мудры», то есть особые соединения пальцев рук, представляют собой не просто изысканные жесты, а азбуку смыслов, хорошо понятную посвященным. Но и не заостряя внимания на своих руках, мы все время ими говорим. Волнуясь, мы сжимаем руки в кулаки; для успеха суеверно скрещиваем пальцы; аплодируя, хлопаем в ладоши; здороваясь, пожимаем руки; и просто держимся за руки, передавая друг другу свое доверие. Рука прикасается к больному месту — иногда даже не для того, чтобы окружающие увидели, где болит, — как у ребенка, который в ответ на вопрос: «Где болит?» доверчиво показывает ручкой на ушибленное место. Человек может хотеть скрыть боль, но, говоря о чем-то, он невольно потирает больное место или еле заметно, чутко прикасается нему, сам, быть может, этого не замечая. А на вопрос собеседника: «У вас там болит?» отвечает удивленно: «Нет, нет, это я так...». Потом может последовать невольный стон, и потом наконец признание: «Что-то у меня тут как-то ноет...»

Есть движения рук «прикладные», невольно иллюстративные. Человек говорит: «Он ка-ак дал ему!», и при этом рука рассказчика вдруг делает ударяющее движение — либо пощечины, если была таковая, либо удара кулаком, если был пущен в ход кулак. Или говорят, предположим, «режь вот тут» — и рукой производят режущее движение, вытянув пальцы, словно рука становится ножом. Еще интереснее, если резать надо ножницами. Советчик в этом случае обычно раздвигает указательный и средний пальцы и ими делает стригущее движение. При этом ни тот, что приказывает, ни тот, что должен резать, не обращают на такое движение ни малейшего внимания. Это какие-то странные, глубоко запрятанные в нас «атавизмы»: тело рождает внешний образ действия, которое вслед за этим будет названо.

Если пойти за таким невольным и почти наивным жестовым высказыванием, может ли это привести нас к искомому точному и одновременно естественному перекрестку движения и слова?

На 2 курсе, в IV семестре (мастерская С. Д. Черкасского) студенты трудятся над гекзаметром. У каждой пары — по тридцать-сорок стихов из третьей песни «Илиады» Гомера. Прежде всего, конечно, тренируется распределение энергии дыхания и звука и перспектива мышления. С самого начала выясняется, что текст для этих молодых людей представляет необыкновенную сложность. Многие слова им не понятны, такие как «поножи», «наглесная», «рамена» или «рамо», а иногда, казалось бы, очень простые — «брань», «хулить», «почить», «длани», «десница», «перси»...

У студентов Г. и З. — стихи с 315 по 350. Там есть картина одева-ния Александра Париса на битву с Менелаем:

Тою порой вокруг рамен покрывался оружием пышным  
Юный герой Александр, супруг лепокудрой Елены. <...>  
Сверху на рамо набросил ремень и меч среброгвоздный...<sup>1</sup>

Злополучные «рамена» и «рамо»! (Вот и компьютер все время пишет слово «рамо» с большой буквы — по-видимому, «думая», что это про композитора Рамо. Приходится исправлять.) Что сразу бросается в глаза, когда мало понимая смысл некоторых слов, студент, опять же невольно, пытается сам себе прояснить картину, столь туманно вырисовывающуюся у него в воображении? Спрашиваю у студента Г.: «Что такое „рамо“?» Он **пожимает плечами, а потом руками чертит в воздухе не то квадрат, не то прямоугольник**: «Ну, это такая рама (!!!), на которую он вешает оружие». Оставим в стороне мой совет и даже требование заглянуть в словарь. В конце концов мы проясняем смысл: «**Рамо**, ср. **рамена** — м. плечо, уступ от шеи, округлый спуск и часть руки до локтя»<sup>2</sup>. «Плечо...», — говорит студент Г. и, что-то соображая, прикасается рукой к плечу. Далее продолжает: «Сверху на рамо... набросил ремень...» — проводит рукой от плеча по груди вниз, — «и меч среброгвоздный» — подправляет движение вкось и сбоку у талии — «пристраивает» меч. Что-то нарисовав в воображении таким образом, он говорит: «Я понял».

Еще один наглядный случай. У студента Х. — эпизод битвы между Парисом и Менелаем, битвы двух атлетов. Здесь все в действии, в активном движении.

... и, мощно сотрясши, поверг длиннотенную пику,  
И ударил жестоко противника в щит круговидный...  
Сын же Атрея, исторгнув стремительно меч среброгвоздный,  
Грянул с размаху по бляхе шелома...

Эти «ударил», «грянул с размаху» — пробуждают в студенте необходимость иначе дышать и двигаться. Они сродни тем невольным подражательным жестам, о которых я упоминала выше. Но удар «пикой», который поднимает руку студента и заставляет его «махнуть» ею, слишком неопределенен и в чем-то неудобен ему. Но так же неудобно просто стоять и рассказывать о яростной битве без всякого движения: почему-то напрягаются руки, кисти что-то рубят в воздухе, отбивая ритм сильной доли: «удАрил жестОко...».

Что если пойти от дыхательного упражнения? Было такое на 1 курсе — «Дротики» — одно из самых понятных в освоении, в котором легко постигался и образ, и способ действия.

Дротики. Взрывной выдох вместе с резким выстреливающим движением руки по направлению к выбранной цели. Вначале по направлению к цели выдвигается плечо, потом «выстреливает» локоть, потом пальцы выбрасывают «дротик». Это активное, мгновенно выдыхающее движение растягивает и раскрывает всю руку — от плеча до кончиков пальцев. Можно «метать дротики» одной рукой, можно попеременно то правой, то левой. Можно метать два дротика обеими руками вместе.

Упражнение «Дротики» направляет энергию выдоха в цель, находящуюся далеко извне, — на партнера в круге, на стене, за окном класса. Взрывной выдох в конце каждого метания и раскрытость организма в направлении к цели провоцируют автоматический вдох, вынося его полностью за пределы ощущения. Ритмично возобновляющаяся энергия выдоха рождает желание без усталости продолжать упражнение.

Внимание к цели «метания дротика» заставляет студента дифференцировать силу и энергию выдоха. Чрезвычайно полезна парная игра в «дротики», повышающая ритм внимания, позволяющая менять темп и, перемещаясь в пространстве — вперед, вбок, к публике, друг к другу, приспособливаться телом, вниманием и дыханием<sup>1</sup>.

Упражнение «Дротики» вначале делалось в чисто дыхательном варианте, потом с тренировочными звукосочетаниями — хух, хох, хах... и т. д., потом с «чистоговорками» — к примеру, «Хорь глух,

<sup>1</sup> Гомер. Илиада / Перевод с древнегреческого Н. Гнедича. М., 1978.  
Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 2000. Ст. 547.

<sup>1</sup> «Дротики» — одно из упражнений выработанного мной «курса тренинга фонационного дыхания на основе дыхательных упражнений йоги».

хориха глуха, глухариха глуха, а глухарь оглох». Взрывающийся на конце звук «Х», раскрывая организм в естественном автоматическом вдохе, давал ощущение осуществившегося действия, точного попадания в намеченную цель и «прилипающего» к этой цели внимания. В случае же отсутствия на конце согласного — «глухариха глуха» — ритмическая единица «взрыва» находится после ударной «А», — и в этом случае особенно ощутим «полет тела» по направлению к цели, растягивание суставов плеча, кисти, пальцев.

Студент Х. легко вспоминает упражнение «Дротики», и мы пробуем действовать по аналогии. «... И, мощно сотрясши, поверг длиннотенную пику!» «Пика», или, судя по всему, то копьё, о котором было сказано раньше: «Тяжкое поднял копьё...».

Образ тяжелого копья заставляет студента растянуть вверх плечевой сустав, а потом с сильным взрывным выдохом «метнуть копьё» в направлении цели. Вместе со взрывом выдоха пальцы тоже «взрываются» в раскрывающемся движении. Какое-то мгновение после «взрыва» метатель словно висит в воздухе с раскрытыми в стороны ребрами и растянутыми пальцами, точно указывающими поверженную цель. Теперь мы можем попробовать действовать вместе со словами.

Какое же слово должно точно «повергнуть» цель? Конечно, именно оно — «поверг». Очень удобное, очень компактное, со взрывным «оглушением» на конце — /па-верК/. Итак, «дротик» летит со словами: «... И, мощно сотрясши, поверг — длиннотенную пику...». Рука взрывается вместе со взрывом конечной «К», организм раскрыт и на летящем «выхлопе» дыхания свободно заканчивает «длиннотенную пику», не ослабляя внимания, прикованного к цели, то есть к щиту противника.

Этот «рабочий момент» позволяет видеть некоторый возможный путь — методику логического прохождения пути от дыхательного тренинга, организующего автоматический вдох и внимание на высоте вдоха, к выработыванию ритмичности и точности взаимоотношений между речью тела и речью как таковой.

Тренинг, объединяющий тело и речь в их едином усилии попадания в общую цель, «в яблочко» смысла, естественно, должен включать в работу всю «машину» человеческого организма. Описанию такого тренинга и обоснованию механизмов действия каждого упражнения будет посвящена вторая часть этой работы.

Современный театр все больше освобождается от узких рамок только речевого театра, предполагая в актерах драматического театра некоторый синтетизм, способный привести в соединен-

ное действие все возможности выразительных средств актера, что не может не являться мечтой любого театра — русского ли, западного, восточного...

Здесь уместно привести слова Сергея Эйзенштейна об одном из самых виртуозных театров в мире — о театре Кабуки.

Приезжает к нам театр Кабуки — замечательное явление театральной культуры. Самое резкое, что отличает Кабуки от наших театров, это — если позволительно так выразиться — монизм ансамбля... Звук, движение, пространство, голос у японцев не аккомпанируют друг другу и даже не параллелизируют, а трактуются как равнозначные элементы. <...> В Кабуки невозможно говорить об «аккомпанементах». Здесь имеет место единое, монистическое ощущение театрального раздражителя... Глядя на Кабуки, мы действительно «слышим движение» и «видим звук». Вот где-то: «какую ноту голосом не возьму, так я рукой покажу!» А здесь и голосом взято и рукой показано! И мы стоим в оцепенении перед таким совершенством монтажа<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Цит. по: Кабуки. М., 1965. С. 151-152.

## О СЦЕНИЧНОСТИ АКТЕРСКОЙ РЕЧИ (по материалам публикаций кафедры последних лет)<sup>1</sup>

Истории педагогики сценической речи не существует. Вернее будет сказать, нет истории запечатленной. Вероятно, из-за разобщенности педагогов, в которой мы до сих пор пребываем, ее трудно отразить и, как следствие, проследить путь ее развития в последние пять десятилетий. Не говоря уже о предыдущем времени. Никто пока не взял на себя труд сделать обзор по всей существующей литературе и проанализировать ее, выявить основные тенденции эволюции речевой педагогики прошлого столетия. Конечно, в нашем распоряжении имеются разрозненные книги, учебные и методические пособия педагогов, их отдельные статьи. Однако мы не встретим сколько-нибудь серьезных разборов (в рецензиях или в статьях) изданий по сценической речи — их просто нет. Последним обстоятельным отзывом в печати на издания, связанные с воспитанием речи актера, стала рецензия Ю. Э. Озаровского на книги В. В. Сладкопепцева, Н. Л. Глазунова и А. А. Федотова, опубликованная в 1909 г.<sup>2</sup> Не располагаем мы и описанием уроков речевых педагогов, наподобие таких, к примеру, как книга Л. Б. Дмитриева «В классе профессора М. Донец-Тессейр»<sup>3</sup>, воспроизводящая приемы и методы работы одного из самых известных вокальных педагогов середины прошлого века. Так

<sup>1</sup> Публикуемый текст состоит из нескольких фрагментов объемного исследования автора, посвященного анализу работ по теории и методике сценической речи, изданных с 2000-го по 2009-й г. Первая часть исследования («Педагогика сценической речи: штрихи к портрету. набросок первый») опубликована: Искусство и искусствоведение: теория и опыт: Сб. науч. трудов / Под ред. Г. А. Жерновой. Кемеро: КемГУКИ, 2009. Вып. 7. С. 7-55.

<sup>2</sup> См.: *Озаровский Э. Ю.* Рецензия на книги В. В. Сладкопепцева, Н. Л. Глазунова и А. А. Федотова // Ежегодник Императорских Театров. СПб., 1909. Вып. IV. С. 192-197.

<sup>3</sup> См.: *Дмитриев Л. Б.* В классе профессора М. Э. Донец-Тессейр. М., 1974. В сочетании с публикациями самой Донец-Тессейр (*Донец-Тессейр М.* Сборник упражнений для развития техники легких женских голосов с краткими методическими указаниями. Ч. 1-4. Киев, 1961-1963), книга Дмитриева во всей полноте воссоздаст мастерство вокального педагога.

что мы не имеем ни запечатленной истории речевой педагогики, ни собрания материалов для ее написания. Возможно ли ее создание? И на каком уровне? На каком материале? И имеются ли предпосылки к созданию истории преподавания сценической речи в театральной школе? Вопросы не для однозначных ответов.

«Как развивалась речевая педагогика?» — вопрос не праздный. Знание пути, пройденного ею в прошлом столетии, дает возможность и специалистам с опытом, и педагогической поросли корректировать свою деятельность, осознавать важность работы в общем развитии методов и приемов педагогики сценической речи и соизмерять любую теоретическую идею с тенденциями в современной театральной практике.

История педагогики сценической речи не может быть создана вне знания реальных приемов каждодневной практической работы со студентами — как известных профессоров, так и рядовых преподавателей. Но, к сожалению, нигде не встретишь подробных записей уроков, аналитического взгляда на методические установки речевых педагогов ушедших времен. След в искусстве оставляют только их ученики, сами же речевые педагоги (и в этом их великая творческая миссия) призваны проводить сложнейшую «черновую» работу, заботясь о многих и многих аспектах техники, выразительности, художественности сценической речи будущих актеров. Ой, как редко напишут о них доброе слово упомянутые ученики<sup>1</sup>, или попытаются хоть фрагментарно воссоздать их творческий портрет сподвижники или потомки<sup>2</sup>. Но, к счастью, мы имеем издания научно-педагогических трудов, учебных пособий,

<sup>1</sup> Например, как это сделали Вениамин Смехов и Павел Любимцев. Рассказывая о годах учебы в Театральном училище им. Б. В. Шукина, В. Смехов воссоздал замечательный портрет своего учителя по сценической речи Татьяны Ивановны Запорожец (*Смехов В.* В один прекрасный день: Повести и рассказы. М., 1986. С. 238-239). Яркий портрет Я. М. Смоленского воскресил выпускник, а ныне профессор Театрального училища им. Б. В. Шукина П. Любимцев во вступительной статье к книге своего учителя (*Любимцев П. Е.* Мой Учитель // *Смоленский Я. М.* Чудо живого слова. Теория чтецкого искусства: Учебно-методическое пособие. М., 2009. С. 19-25).

<sup>2</sup> Укажу на известные мне публикации об ушедших педагогах кафедры сценической речи ЛГИТМиК - СПбГАТИ: *Колотова Н. А.* Из педагогической биографии Ксении Владимировны Куракиной (к 100-летию со дня рождения) // Теория и практика сценической речи: Коллективная монография. СПб., 2005. С. 115-121; *Васильев Ю. А., Куницын А. Н.* Предисловие // *Иртлич С. Ш.* Интонационно-мелодическая природа сценической речи. Л., 1990. С. 3-7. *Куницын А. Н.* Вступительная статья // *Тарасов В. И.* Чувство речи. СПб., 1997. С. 3-6. В 2007 г. вышла коллективная монография «Теория и практика сценической речи», посвященная памяти профессора А. Н. Куницына, руководившего кафедрой сценической речи ЛГИТМиК - СПбГАТИ с 1963 по 1999 гг., в которой Н. А. Латышева, Ю. А. Васильев, Г. А. Барышева, Н. Л. Прокопова, О. Е. Погудин воссоздают творческий портрет А. Н. Куницына.

статей педагогов прошлых десятилетий и по ним можем хоть частично восстановить картину эволюции речевой педагогики. Взглянув из реалий сегодняшнего дня на литературу по речи, изданную в прошлом столетии, невольно отмечаешь, что каждое время нашло свое отражение и в педагогике сценической речи. Каждое десятилетие обрело свой знак — книгу, определяющую суть общих исканий в области сценической речи, книгу, отражающую судьбу театральной педагогики, а в целом и всей театральной жизни.

В 1900-е гг. это были книги Д. Д. Коровякова, занесенные в смятенное десятилетие из застывших театральных 1890-х<sup>1</sup>, и самого яркого его противника Ю. Э. Озаровского<sup>2</sup>. Знаком 1910-х гг. явились книги С. М. Волконского, подарившие речевому искусству открытость, перспективу<sup>3</sup>. «Выразительное слово» Волконского на многие десятилетия стало настольной книгой для педагогов по речи и не утратило своего значения до сей поры. 1920-е гг. ознаменовались книгами В. К. Серезникова<sup>4</sup>. Особенную популярность получила его «Коллективная декламация», точно отражающая социальную жизнь страны и рапповские идеи. В 1930-е гг. одиноко возвышается «Техника сценической речи» Е. Ф. Саричевой, тоненькая книжечка в твердом переплете, на долгие пятьдесят с лишним лет единственная удостоенная звания «учебник»<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> См.: *Коровяков Д.* Искусство выразительного чтения: Опыт систематического изложения теоретических основ и приемов преподавания. СПб., 1892. 160 с; *Коровяков Д.* Этюды выразительного чтения художественных литературных произведений. СПб., 1893. 176 с.

<sup>2</sup> См.: *Озаровский Ю. Э.* Вопросы выразительного чтения. СПб., 1896. 111 с. (Здесь весьма поучительна Критическая заметка автора на «Искусство выразительного чтения» Д. Коровякова, которой открывается книга. С. 7-13); *Озаровский Ю. Э.* Вопросы выразительного чтения. Книга II. СПб., 1901. 178 с.

<sup>3</sup> См.: *Волконский С. М.* Человек на сцене. СПб., 1912; *Волконский С. М.* Выразительный человек. СПб., 1912; *Волконский С. М.* Выразительное слово. СПб., 1913.

<sup>4</sup> См.: *Серезников В.* 10 лет работы первой русской школы живого слова. 1913-1923. М., 1923; *Серезников В. К.* Искусство художественного чтения. Вып. 1. М., 1923. *Серезников В.* Коллективная декламация. М., 1927. Профессор В. К. Серезников — основатель Государственного института слова в Москве. Приведу высказывание о нем С. М. Волконского: «В публике он приобрел известность как пустивший в ход „многоголосную декламацию“. Он заставляет читать стихи с раздачей голосов. Само по себе начинание, имеющее право на существование: был же в греческой трагедии хор. Но в греческой трагедии действовал ритмический принцип и, уж конечно, сама читка подчинялась строгим законам ораторского искусства. У Серезникова была только видимость дисциплины общей (потому что ритм отсутствовал), никакой дисциплины единичной (потому что ни один в отдельности читать не умел), и все вместе, что, скорее, следует назвать не лшго-голосной, размоголосной декламацией, сливалось в нечто до последней степени беззвучное. <...> Это типичное проявление самого разрушительного в искусстве принципа — дешевки» (*Волконский С. М.* Мои воспоминания: В 2 т. М., 1992. Т. 2. С. 340-341).

См.: *Саричева Е.* Техника сценической речи: Учебник. М., 1939. 108 с. Этот учебник был усовершенствованным вариантом издания: *Саричева Е.* Техника речи. М., 1934. И вторично он в исправленном и дополненном виде был опубликован

Не было в этой книге той широты и перспективы, которые отличали книги Волконского, хотя надо отдать должное автору — не было в ней и таких «крутых» текстов для тренинга, как скороговорки «Глаз на врага, рука на наган» и «Держи порох сухим», предлагавшихся, например, в «Речевых композициях» В. Суренского, вышедших годом ранее<sup>1</sup>.

В 1940-е гг., когда по многим объективным причинам издания по речи не могли появляться на свет, знаковым можно полагать опубликованное в 1948 г. единственное до сей поры всеохватное научное обоснование орфоэпических законов и правил для драматического театра «Русское сценическое произношение» известного лингвиста Г. О. Винокура<sup>2</sup>.

Серьезным прорывом в теории и практике речевого обучения актеров явились изданные в 1950-х гг. книги М. О. Кнебель «Слово в творчестве актера» (М., 1954) и К. В. Куракиной «Основы техники речи в трудах К. С. Станиславского» (М., 1959). Обе книги (первая — теоретически, вторая — практически) внедряли в жизнь речевой педагогики идеи Станиславского в области сценической речи. С этого момента, можно считать, и ведет отсчет современная речевая педагогика, получившая в свое распоряжение и в помощь фундаментальные научно-практические работы-советы для дальнейшего освоения их на непростом пути совершенствования методов преподавания речи в театральной школе. И не вина М. О. Кнебель, К. В. Куракиной, Е. Ф. Саричевой (выпустившей в 1955-м, 1956-м, 1963-м гг. книги по речи, ориентированные на труды Станиславского<sup>3</sup>), что многие педагоги к ним не прислушались и остались в своей педагогической практике во времена Коровякова. Их заслуга в том, что благодаря серьезному осмыслению

в 1948 г. Во вступлении «От автора» отмечается: «Переработка и дополнение заключались в том, чтобы как можно органичнее и последовательнее слить метод преподавания сценической речи с методом преподавания актерского мастерства, так как только при этих условиях учащимся обеспечены успешные результаты обучения» (с. 3). Саричева в тот период была убеждена, что слияние должно происходить только на старших курсах театральной школы, «когда предмет „техника речи“ начинает сливаться со сценической речью в более широком смысле этого слова и переходите так называемое художественное чтение» (там же). Это утверждение Е. Ф. Саричевой на долгие годы стало главенствующим в методике преподавания сценической речи. Еще и в наши дни, согласно программе речевого обучения студентов Театрального института им Б. Щукина, два года отводятся «технике речи» и следующие два года «работе над текстом» (то есть «художественному чтению»).

<sup>1</sup> См.: *Суренский В.* Речевые композиции. М.; Л., 1938. С. 8. 1900

<sup>2</sup> См.: *Винокур Г. О.* Русское сценическое произношение. М., 1948. 84 с. В 1950-е гг., к большой пользе для дела, эта книга была переиздана: *Винокур Г. О.* Биография и культура. Русское сценическое произношение. М., 1997. С. 97-100.

<sup>3</sup> См.: *Саричева Е. Ф.* Сценическая речь. М., 1955. 251 с: *Саричева Е. Ф.* Работа над словом. М., 1956. 150 с; *Саричева Е. Ф.* Сценическое слово. М., 1963. 113 с.

наследия Станиславского они создали питательную среду для зарождения новых направлений речевой педагогики и способствовали сближению важнейших учебных дисциплин театральной школы — «актерского мастерства» и «сценической речи».

Для поры обновления и надежд, каковой стала для страны вторая половина 1950-х гг., это было чрезвычайно важно — сценическая речь получила серьезную методологическую опору<sup>1</sup>. Отсюда берут свое начало и вершинная для 1960-х гг. книга З. В. Савковой «Как сделать голос сценическим»<sup>2</sup>, и яркие диссертационные исследования учеников А. Н. Куницына, написанные в 1970-е — 1980-е гг.<sup>3</sup>, и сборники научных работ ленинградских и московских педагогов, вышедшие в 1970-е — 1990-е гг. и посвященные самым насущным проблемам речевого обучения актеров и режиссеров<sup>4</sup>.

Книгой 1970-х можно назвать учебное пособие «Сценическая речь», подготовленное кафедрой сценической речи ГИТИСа<sup>5</sup>. Это издание всколыхнуло речевую педагогику. Высказывалось множество «за» и «против» положений книги, особенно доставалось главе «Логический анализ текста», но вместе с тем значение

<sup>1</sup> В те же годы приметный вклад в освоение наследия Станиславского внесло диссертационное исследование А. Н. Куницына «К вопросу воплощения литературного произведения в устный рассказ» (1959), подготовленное под научным руководством М. О. Кнебель, и его же небольшая книжечка «Работа актера-рассказчика над текстом» (М., 1957).

<sup>2</sup> См.: *Савкова З. В.* Как сделать голос сценическим: Практические приемы, упражнения для развития голоса. М., 1968. 127 с. (2-е изд. М., 1975). Не менее значимым, на мой взгляд, следует считать теоретическое изложение важнейших современных направлений речевой педагогики — метода комплексного обучения технике сценической речи и метода косвенного (опосредованного) воздействия на голосо-речевой аппарат обучающегося — содержащееся в: *Савкова З. В.* К вопросу преподавания сценической речи // Записки о театре. Л.; М., 1960. С. 89-118. Если бы эта статья не была в сильной степени идеологизированной, то благодаря содержащимся в ней методическим идеям она оставалась бы актуальной и до сей поры.

<sup>3</sup> Имеются в виду: *Матанов Б. А.* Игра как средство воспитания техники сценической речи (1971); *Муравьев Б. Л.* Воспитание речевого дыхания актера (1973); *Галендеев В. Н.* Работа Вл. И. Немировича-Данченко над авторским словом (1976); *Тарасов В. И.* Роль звуко-ритмических особенностей поэтической речи в работе актера над стихотворным текстом (1977); *Кириллова Е. И.* Сценическая речь в театре кукол и речевое обучение актера-кукольника (1983); *Латышева Н. А.* Роль воображения в голосоречевом воспитании актера-кукольника (1987); *Пронина М. П.* Речевой слух актера (1987).

<sup>4</sup> См.: Проблемы сценической речи: Методическое пособие. М., 1968. 143 с; Культура сценической речи: Сб. статей. М., 1979. 416 с; Проблемы сценической речи: Сб. науч. трудов. Л., 1979. 165 с; Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов. Л., 1985. 146 с; Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов. Вып. 2. СПб., 1992. 130 с.

См.: Сценическая речь: Учебное пособие / Под ред. И. П. Козляниновой. М., 1976. 336 с.

книги как некой совокупности методов и приемов преподавания, накопившихся в прежние десятилетия, не отрицалось. Главная ценность этого издания состояла в том, что и его защитники, и его противники поняли необходимость серьезных перемен в речевой педагогике и получили сильнейший импульс и свободу для новых идей и поисков. Это издание, отображающее опыт речевого обучения драматических актеров не одного поколения театральных педагогов, доказало свою жизнестойкость: в середине 1990-х гг. «Сценическая речь» была капитально переработана, обрела статус «учебника» и время от времени переиздается<sup>1</sup>. 1980-е гг. прошли под знаком учебно-методического пособия А. Н. Петровой «Сценическая речь»<sup>2</sup>.

1990-е гг. должно признать годами «затишья перед бурей» (не-что подобное наблюдалось столетие назад). Если не считать уже упоминавшийся сборник научных статей «Теория и практика сценической речи» (1992) ленинградской кафедры, «Сценическую речь» гитисовской кафедры (1995) и учебное пособие Н. В. Проккоповой «Основы технологий совершенствования сценической речи», рассматривающее процессы формирования современной методики сценической речи на материале Санкт-Петербургской кафедры сценической речи, то разве только книга К. Линклейтер «Освобождение голоса», переведенная с английского и изданная в 1993 г., вызвала некоторый интерес, но обсуждение ее не входит в нашу задачу. Мы занимаемся педагогикой русской сценической речи и не рассматриваем сейчас влияние на нее европейских и американских специалистов<sup>3</sup>.

Кроме трех названных изданий, за десять лет более ничего не было опубликовано<sup>4</sup> и ничто не предвещало «бури». Буря же случилась. И выразилась она в нахлынувшем на скромных преподава-

<sup>1</sup> См.: Сценическая речь: Учебник / Под ред. И. П. Козляниновой и И. Ю. Промптовой. М., 1995. 624 с; 2-е изд. - 2000; 3-е изд. - 2002; 4-е изд. - 2006.

<sup>2</sup> См.: *Петрова А. Н.* Сценическая речь. М., 1981. 191 с.

<sup>3</sup> По этой же причине не упоминается книга С. Берри «Голос актера» (М., 1996). Некоторые интересные оценки английским и американским книгам по голосу и дыханию содержатся в статье: *Барыбина И. В.* Работа над дыханием актера в некоторых театральных школах Запада // Теория и практика сценической речи. Коллективная монография. СПб., 2007. Вып. 2. С. 190-206. **Васильев**

<sup>4</sup> Можно, конечно, упомянуть два учебных пособия автора этих строк *ее Ю. А.* Голосоречевой тренинг. СПб., 1996. 190 с; *Васильев Ю. А.* Тренинг сценической дикции. СПб., 1997. 200 с. Однако, во-первых, не ему их анализировать, и, во-вторых, сам автор убежден, что эти книги являлись лишь набросками к изданиям, предпринятым им в 2000-е гг.: «Сценическая речь: ощущение - движение - звучание. Вариации для тренинга» (СПб., 2005. 342 с); «Сценическая речь: восприятие - воображение - воздействие. Вариации для творчества» (СПб., 2007. 4 С), «Сценическая речь. Ритмы и вариации» (СПб., 2009. 416 с).

телей сценической речи потоке разнообразной научной и учебной литературы. Уже в новом столетии нас порадовали своим появлением более шестидесяти изданий, посвященных различным аспектам педагогики сценической речи (по крайней мере, более шестидесяти известных мне), и десятки статей, рассыпанных по разным сборникам, журналам, материалам конференций. Попробуем погрузиться в книги, сборники, монографии, учебные пособия начала нынешнего века и разглядеть пусть не портрет, но хотя бы очертания современной речевой педагогики.

\* \* \*

Ниже предпринимается анализ теоретических и методических работ педагогов кафедры сценической речи СПбГАТИ, опубликованных в 2005-м — 2009-м гг. Именно в указанное пятилетие кафедра выпустила два тома коллективных монографий под общим названием «Теория и практика сценической речи» (2005, 2007 гг.)<sup>1</sup>, монографию В. Н. Галендеева «Не только о сценической речи»<sup>2</sup>, книги Е. И. Кирилловой и Н. А. Латышевой, Ю. А. Васильева, М. В. Смирновой, М. П. Прониной<sup>3</sup>, «Диалоги о сценической речи» В. Н. Галендеева и Л. Д. Алферовой<sup>4</sup>. Перечисляя сейчас издания Санкт-петербургских педагогов, я не стремлюсь принизить достижения других речевых кафедр страны: гитисовцы затеяли издание сборников статей «Сценическая речь в театральном вузе» (2006, 2007), составивших в итоге совокупный труд «Искусство сценической речи»<sup>5</sup>, педагоги кафедры сценической речи Театрального института им. Б. Шукина выпустили серию небольших

по объему методических пособий<sup>1</sup>. Не остались в стороне от теоретико-методических исканий и некоторые другие речевые кафедры страны.

Итак, обратимся к публикациям педагогов Санкт-Петербургской кафедры, решившейся на осмысление накопленного опыта. Систематизирование проб и экспериментов прошлых лет, новое как квинтэссенция предшествующих поисков пронизывает самые значительные издания кафедры.

Педагогам, интересующимся научно-методической литературой по сценической речи, памятливы выпуски сборников научных трудов под редакцией В. И. Тарасова «Теория и практика сценической речи» (1985, 1992). Два новых выпуска, перешедшие в разряд коллективных монографий и вышедших под редакцией В. Н. Галендеева, унаследовали от предшествующих изданий тематическую широту, полифоничность воззрений и суждений авторов.

Между тем имеется и принципиальная разница. Во Введении к коллективной монографии 2005 г. В. Н. Галендеев особо подчеркнул:

Основное отличие данной монографии от предшествующих сборников в том, что в ней нет чисто теоретических и чисто практических работ. Вопросы теории и практики тесно переплетены и представлены в своем неразрывном единстве (с. 4).

Переплетение теории и практики стало основополагающим для всех статей монографии 2005 г. Отмечу также, что в опубликованных в эти же годы сборниках статей кафедры сценической речи ГИТИСа можно наблюдать ту же тенденцию. Сейчас же важно подчеркнуть, что и для Санкт-Петербургских, и для московских педагогов соединение теории и практики становится важнейшим принципом рассмотрения любого из направлений современной речевой педагогики.

«Теория и практика...» 2005 г. издание «пробное», если так можно выразиться, — все авторы статей стремятся «дойти до самой сути», обходят стороной *общие места*, не пересказывают давно наскучившие истины. И если перефразировать Станиславского — «ни одной минуты без объекта — иначе штамп» — авторы коллективной

<sup>1</sup> См.: Теория и практика сценической речи: Коллективная монография. Вып. 1 / Отв. ред. В. Н. Галендеев. СПб.: СПбГАТИ, 2005. 136 с; Вып. 2 / Отв. ред. В. Н. Галендеев. СПб.: СПбГАТИ, 2007. 208 с. Указания - Вып. 1 и Вып. 2 - относятся к изданию «Теории и практики сценической речи» под грифом «коллективная монография». На самом деле эти выпуски можно считать третьим и четвертым, если учитывать коллективные сборники статей той же кафедры и под тем же заглавием, опубликованные в жанре «сборник научных трудов» в 1985 и 1992 гг.

<sup>2</sup> См.: Галендеев В. Н. Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. 384 с.

<sup>3</sup> Имеются в виду след. изд.: Кириллова Е. И., Латышева Н. А. Сценическая речь в театре кукол: Учеб. пособие. СПб., 2009. 158 с. Пронина М. П. Тайны нашей речи и слуха: Монография. СПб., 2009. 136 с; Смирнова М. В. Что нужно знать о стихах: Учеб. пособие. СПб., 2006. 116 с; Смирнова М. В. Скороговорки в речевом тренинге: Учеб. пособие. СПб., 2007. 108 с. (2-е изд.: 2009). Книги Васильева упоминались ранее (см. сноску 4 нас. 341).

<sup>4</sup> См.: Алферова Л. Д., Галендеев В. Н. Диалоги о сценической речи. СПб., 2008. 121 с.

<sup>5</sup> Имеются в виду следующие три издания: Сценическая речь в театральном вузе: Сборник статей. Вып. I. М.: Изд-во «ГИТИС», 2006. 187 с; Сценическая речь в театральном вузе: Сборник статей. Вып. II. М.: Изд-во «ГИТИС», 2007. 126 с; Искусство сценической речи / Сост. и отв. ред. И. Ю. Промптова. М.: РАТИ-ГИТИС, 2007. 340 с.

<sup>1</sup> Назову лишь некоторые: Бруссер А. М., Оссовская М. П. 104 упражнения по дикции и орфоэпии (для самостоятельной работы). М., 2005. 110 с; Бруссер А. М. Основы дикции (практикум). М., 2005. 100 с; Оссовская М. П. Практическая орфоэпия. М., 2005. 104 с; Ласкавая Е. В. Речеголосовой тренинг. М., 2006. 102 с; Пути освоения методики преподавания предмета «Сценическая речь»: Сб. материалов. Вып. I. М., 2007. 59 с. Пилюс А. И. Сценическая речь: Учебная программа для студентов режиссерского факультета. М., 2006 и др.



монографии словно поставили перед собой цель увидеть процессы преподавания сценической речи в театральной школе по-новому. Их лозунг: «Ни одного мгновения без ощущения театра — иначе педагогический штамп». Экспериментальное в этом томе все — и для речевой педагогики в целом, и для теоретических и практических поисков кафедры. Сама по себе эта монография воспринимается с двух точек зрения: она ценна своеобразным итогом двух Фестивалей российской театральной школы «Сцена. Слово. Речь», прошедших в Петербурге в 2002 и 2003 гг., и одновременно раскрытием новых тенденций в работе над сценической речью в Санкт-Петербургской театральной школе. В реальности фестивали, возникшие по инициативе В. Н. Галендеева, явились действенным разрешением одной из сложнейших проблем речевой педагогики — разобщенности педагогов различных театральных школ и, как следствие, слишком малой информированности о происходящем на кафедрах сценической речи по всей стране. Идея проведения фестивалей «Сцена. Слово. Речь» оправдала себя и продолжает оправдывать, чему являются свидетельством фестивали 2005 и 2007 гг. и последовавшая с середины 2000-х гг. активизация теоретической мысли и методических опытов российских педагогов сценической речи (конечно, не фестивали «Сцена. Слово. Речь» пробудили интерес педагогов разных театральных школ к теоретическим и практическим изысканиям, но импульс для оживления таких изысканий они несомненно дали).

Эксперименты, опыты, новизна просматриваются в каждом материале коллективной монографии. Так, например, возникает жанр «диалогов о сценической речи», раскрывающий педагогические тайны и театрально-эстетические взгляды одного из крупнейших современных мастеров речевой педагогики В. Н. Галендеева; впервые мы погружаемся в творческую лабораторию известного в прошлом театрального педагога К. В. Куракиной, в анализ ее творческих идей и открытий; впервые нам в подробностях представляют актуальные аспекты зарождения речевой педагогики в театральных школах Южной Кореи (Ким Хён-А); впервые на кафедре так массированно исследуется тема говорных отклонений от орфоэпических норм русской речи (Л. Д. Алфёрова, Н. А. Латышева); впервые в печатном виде отображается живая ткань урока — воспроизводится мастер-класс педагога по речи (Ю. А. Васильев); вновь, после долгих лет забвения, подробно и в различных ракурсах исследуются проблемы ритма в сценической речи (Е. И. Черная, Н. А. Латышева, Л. Д. Алфёрова, Ю. А. Васильев); впервые освещается оригинальная идея воспитания актерского дыхания по-

средством ритма «говорящего» тела («Тело и звук вслед за ним разговаривают ритмом»<sup>1</sup>, утверждает ее автор — Е. И. Черная).

В прежние годы научно-практическими вопросами ритмики сценической речи на кафедре более всех занимались К. В. Куракина и В. И. Тарасов. Когда-то (28 июля 1964 г.) в письме Б. В. Зону К. В. Куракина писала: «Последним живым словом К. С. — является его открытие животворящего понятия ЗАКОНА ЗАКОНОВ — О РИТМЕ (и различных темпо-ритмах). Значит, мне, берясь за казавшийся несложным труд — подробного изложения всех элементов действенной речи (логика, знаки препинания, паузы, речевые такты и т. д. и т. п.), — НЕОБХОДИМО начать с определения РИТМА в речи. И от этого ЗАКОНА идти потом по всем частностям. ОТ целого к частному. А не наоборот <...> Конечно, все — технология, и задача моя раскрыть технологический путь следования. Но без понятия РИТМ, темпо-ритм, подтекст — ничего не сделать. Без стремления к СВЕРХЗАДАЧЕ не нужны никакие ОСНОВЫ словесного действия. Все будет мертвым, вместе с упражнениями и примерами» (с. 118) [выделено Куракиной. — Ю. В.] — цитирую по статье Н. А. Колотовой «Из педагогической биографии Ксении Владимировны Куракиной (к 100-летию со дня рождения)», помещенной в этой же монографии. В. И. Тарасов, исследуя вопросы ритма стихотворной речи, посвятил им книгу «Чувство речи» и несколько статей<sup>2</sup>.

В «Теории и практике...» 2005 г. вопросы ритма вновь обсуждаются в работах Н. А. Латышевой («О закреплении правильного ритмического соотношения длины слогов в речевом потоке»), Л. Д. Алфёровой («Роль ритма в исправлении говоров»), Е. И. Черной («Дыхание и ритм „говорящего“ тела»), Ю. А. Васильева («От ощущений тела к ритмам речи»), они рассматриваются в новых ракурсах, но с той же целью, которую обозначила К. В. Куракина: определение законов ритма сценической речи для создания технологий голосо-речевого обучения. Остановлюсь на публикациях Латышевой и Черной.

<sup>1</sup> Черная Е. И. Дыхание и ритм «говорящего тела» // Теория и практика сценической речи. СПб., 2005. С. 48.

<sup>2</sup> См.: Тарасов В. И. Чувство речи: Учеб. пособие. СПб., 1997. 160 с.; Тарасов В. И. Воспитание некоторых навыков поэтической речи // Сценическая педагогика: Сб. трудов. Вып. 2. С. 122–129; Галунов В. И., Тарасов В. И. Анализ семантической структуры поэтических ритмов // Вопросы семантики: Межузовский сб. Вып. 3. Проблемы мотивированности языкового знака. Калининград, 1976. С. 89–91; Тарасов В. И. О восприятии стихотворного ритма // Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов. СПб., 1985. С. 77–88; Галунов В. И., Гарбарук В. И., Тарасов В. И. Исследование восприятия поэтических ритмов методом семантически-противоположных пар // Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов. СПб., 1992. Вып. 2. С. 35–52.

В статье Н. А. Латышевой изучаются возможности влияния на коррекцию орфоэпических нарушений речи учащихся ритмичных движений тела (шаги) и специальных ритмичных действий с предметом (в данном случае с теннисным мячом). Автор отказывается от нагромождения параметров, отличающих один говор от другого, южное наречие от северного, не заимствует бесконечную череду данных в диалектологической литературе, а сразу же обращается к изложению своего методического хода. Продвигаясь по этапам формирования у студента «нормального, стабильного, фонетического оформления речи, максимально приближенного, а еще лучше — полностью соответствующего русской культурной речевой традиции» (с. 94), Н.А.Латышева по ходу сверяет все тренировочные задания с теоретическими данными. Заменяя традиционное распределение материала по «упражнениям», она проводит тренинг в своеобразном безобрывном усложнении «заданий». Вспоминается определение «упражнения», данное Л. С. Выготским: «Процесс, посредством которого какое-нибудь действие обращается в привычку и приобретает характерные свойства автоматического движения, называется упражнением»<sup>1</sup>. Латышева отходит от процессов старательного автоматического наговаривания слогов и слов. От «задания» к «заданию» (а таких рекомендуется тридцать) педагог проводит учеников по ритмическому лабиринту выразительной разговорной речи, минуя задержки и привалы для отработки отдельных звуков и слогов. Слова и фразы поначалу импровизируются, часто спонтанно произносятся студентами, к финалу в тренинг вводятся авторские тексты, состоящие из сверхкоротких размеров — односложных слов (односложных стоп) и односложных стихов (приводятся и упоминаются стихотворения Р. Иванова, И. Сельвинского, Вл. Ходасевича, С. Бирюкова и др., можно было бы добавить М. Цветаеву, В. Брюсова, Вяч. Иванова). Живость, непринужденность речи, орфоэпическая корректировка на «смыслово-связанном речевом материале» (с. 107) — вот основная идея Латышевой.

«Отход» от механического наговаривания звуков и слогов по специальным таблицам (такие таблицы, в частности, можно встретить в статье Л. Д. Алфёровой из этого же сборника) обеспечивается также включением в «задания» жестов и движений. Память тела произвольно, ненавязчиво перетекает в память артикуляторную. Речедвигательный и телесно-двигательный анализаторы объединяются в едином процессе ритмической организации

«высказывания». Благодаря ритмически систематизированным шагам, работе с теннисным мячом активизируются ощущения движений артикуляционных органов и эмоционально запоминаются необходимые артикуляторные модуляции.

Любопытен ряд положений статьи Е. И. Черной «Дыхание и ритм „говорящего“ тела»<sup>1</sup>. Автор вот уже два десятилетия разрабатывает своеобразную методику тренировки актерского дыхания, ориентируясь на принципы дыхательных упражнений Древнего востока. Этой теме посвящена кандидатская диссертация Е. И. Черной «Сценическая речь классического восточного театра и ее уроки» (1994), учебное пособие «Курс тренинга фонационного дыхания и фонации на основе упражнений Востока» (СПб., 1997. 78 с.) и статьи, выходявшие в разные годы в изданиях СПбГАТИ<sup>2</sup>. Думаю, что Черная является наиболее последовательным педагогом сценической речи, подробно занимающимся возможностями использования упражнений йоги на уроках по речи в русской театральной школе. Настойчивость, с которой автор внедряет в практику различные восточные психофизические системы, казалось бы, далекие от практического применения в театральной практике европейского театра, заслуживают и уважения, и пристального внимания. Е. И. Черная убеждена:

Громадную пользу дыхательная гимнастика йоги может принести в деле воспитания фонационного дыхания и голоса. Одним из важнейших аспектов воздействия в этом случае является воспитание ритмичности дыхания как основы сбалансированной работы всей необходимой связи: «внимание — дыхание — голос — речь» (с. 33).

В теоретических работах и в практических экспериментах Черная ни на секунду не останавливается на достигнутом, ищет все новые и новые доказательства пользы дыхательной системы «пранаяма» в тренинге профессионального актерского дыхания. Так и в данной статье — ей удается во вводной — теоретической — части выдвинуть и обосновать творческую ценность триады «дыхание — внимание — ритм» для формирования навыков произвольной

<sup>1</sup> Основные положения этой статьи были изложены также в: *Черная Е. И. Первый учебный спектакль как профессиональный тренинг // Спектакль в сценической педагогике: Коллективная монография / Отв. ред. Е. Р. Ганелин. СПб., 2006. С. 302–310.*

<sup>2</sup> См.: *Черная Е. И. Один из способов воспитания фонационного дыхания // Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов. СПб., 1992. С. 117–129; Черная Е. И. Первый учебный спектакль...: Черная Е. И. Дыхание — внимание — слово // Теория и практика сценической речи: Коллективная монография. СПб., 2007. С. 108–124.*

<sup>1</sup> *Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 302.*

саморегуляции фонационного дыхания. Эти навыки, по мнению Черной, позволяют:

слышать, ощущать, выделять дыхание ритма в любом тексте, поскольку текст имеет свое дыхание, то есть свою ритмическую структуру, вне освоения которой он превращается в груды, очередь слов, и никакое осмысление не поможет до конца разгадать его тайну (с. 34).

Согласуя свои идеи с научными положениями физиологии дыхания, Е. И. Черная очерчивает положения своей авторской методики воспитания дыхания и в виде примеров предлагает в финале статьи семь упражнений, направленных на тренировку ритмичности фонационного дыхания («вдох — внимание — выдох»), бесшумного свободного вдоха, совершающегося автоматически, без установки «вдыхать», выдыхания пульсирующими «теплыми» выдохами. Ориентируясь на свой опыт и опыт педагогов различных театральных школ, внедряющих в дикционно-голосовой тренинг различные целенаправленные движения тела, Е. И. Черная убедительно показывает, что во все дыхательные упражнения с первого до последнего этапа тренировки следует включать движения, помогающие, углубляющие и активизирующие фонационное дыхание:

Поскольку дыхательные движения наши, помимо гладкой мускулатуры и диафрагмы, совершаются скелетной мускулатурой и мускулами живота, то в работу по воспитанию дыхания смело могут быть вовлечены все части нашего тела. Движение, дыхание и внимание поощряют, поддерживают друг друга и, пересекаясь в ритмах, создают структуру темпо-ритмов (с. 38).

Своеобразие упражнений Е. И. Черной раскрывается уже в названиях: «Суставное дыхание», «Выдох движением нижней челюсти вниз», «Дыхание суставами плеч», «„Дышать“ суставами ног» (с. 43-47). Все эти упражнения следует отнести к упражнениям, опосредованно влияющим на выработку верных навыков профессионального речевого дыхания.

Один момент в статье остался, как мне показалось, не до конца разобранным и сформулированным. В названии статьи законно фигурируют «дыхание» и «ритм», эти две составляющие триады «дыхание — внимание — ритм» получили в статье серьезное и теоретическое, и практическое выражение. Не повезло, в этом смысле, «вниманию». Мне не удалось понять, что именно понимает автор под «вниманием» и каковы механизмы его формирования в предлагаемом тренинге. «Внимание» упоминается только как дан-

ность, никакой расшифровке оно не подвергается. Между тем это понятие требует столь же подробного толкования, какое продела- ла Е. И. Черная с понятиями «ритм» и «фонационное дыхание». Прежде всего, хотя бы потому, что психологи выделяют, по крайней мере, три вида «внимания»: **непроизвольное** — имеющее пассивный характер, так как навязывается субъекту внешними по отношению к целям его деятельности событиями; **произвольное** — отличающееся активным характером и сложной структурой, по своему происхождению связанное с трудовой деятельностью; **постпроизвольное** — появляющееся по мере развития операционно-технической стороны деятельности в связи с ее автоматизацией, переходом действий в операции и, что важно для нашего случая, возникающее также в результате изменения мотиваций, предположим, при сдвиге мотива на цель<sup>1</sup>. Понятие «внимание» требует подробного истолкования, так как ряд психологов придерживаются устойчивой точки зрения на то, что внима- ния как особого единого акта не существует. Л. С. Выготский, например, говорит об этом напрямик: «Существует столько вниманий, сколько деятельностей. Внимание есть регулирующая сто- рона каждой реакции. Оно выражается в ее доминантности, в це- лом ряде вспомогательных и сопутствующих реакций установки»<sup>2</sup>. Обойти стороной такое предназначение «внимания» в актерском тренинге (Е. И. Черная создает дыхательные тренировки как раз для драматических актеров) означает резкое снижение продук- тивности упражнений. Выдающийся грузинский ученый Д. Н. Уз- надзе пошел еще дальше — он «традиционно приписываемые вни- манию функции распределяет между установкой, объективацией и познавательными процессами. Понятие внимание, как таковое, оказывается излишним»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> См. об этом: Общая психология: Словарь / Под. ред. А. В. Петровского. М., 2005. С. 102

<sup>2</sup> Выготский Л. С. Проблема доминантных реакций // Проблемы психологии. Л., 1926. С. 124.

<sup>3</sup> Имедадзе И. В. Научное творчество Узнадзе и проблемы общей психологии // Узнадзе Д. Н. Общая психология. М., 2004. С. 16. Ср. высказывание Узнадзе: «При традиционной трактовке понятия внимание остается совершенно необходимо, что- бы то, что станет предметом моего внимания, так или иначе уже было дано моему сознанию. Но что-то будет мне дано, если мое внимание уже будет обращено на него. При предлагаемой трактовке понятия внимание это затруднение снимется само собой: содержания сознания непосредственно даются не с помощью внима- ния, а на основе установки; это создает возможность их объективации, то есть воз- можность сделать раз воспринимаемый предмет объектом дальнейших познаватель- ных актов — объектом внимания» (цит. по: Там же. С. 15-16) [выделено автором. — Ю. В.].

Мне думается, что интересная идея Е. И. Черной о триаде «дыхание, внимание, ритм» требует некоторой корректировки. При выполнении того или иного упражнения необходима, по меньшей мере, точная установка для внимания, но не команда-указ: «вдох-внимание — выдох», или: «выдох — вдох-внимание», или: «выдох — внимание!» (с. 43, 46). Предполагаю, что лучше всего любое техническое упражнение связывать с конкретным объектом и с воздействием на него по мере возможности. Тогда-то и приходит истинное освобождение энергии от излишних мышечных затрат, тогда-то и наступает момент «легкого вдоха», являющийся моментом объективации, потребностью к познавательным процессам. Об этом же говорил и Станиславский: «Внимание к объекту вызывает естественную потребность что-то сделать с ним. Действие же еще более сосредоточивает внимание на объекте. Таким образом внимание, сливаясь с действием и взаимно переплетаясь, создает крепкую связь с объектом»<sup>1</sup>.

Е. И. Черная частично воссоздала мастер-класс, проведенный ею в рамках Фестиваля «Сцена. Слово. Речь» и, что замечательно, дала серьезное теоретическое обоснование собственным поискам в методике преподавания техники сценической речи. В «Теории и практике...» 2005 г. нашел отображение также и мастер-класс Ю. А. Васильева «От ощущений тела к ритмам речи» и тоже с попыткой воспроизведения авторского подхода «к проблеме обусловленности ритма речи и ритма сценической эмоции — ритмом телесного существования актера»<sup>2</sup>.

Е. И. Черная и Ю. А. Васильев вознамерились воспроизвести сиюминутное творчество театрального педагога во время урока. Можно считать эти статьи подтверждением одной из явных тенденций последнего времени в осмыслении театрально-педагогических поисков в области сценической речи. Описания уроков (мастер-классов или зачетов) по сценической речи, причем выполненные самим педагогом, пока редки. В гитисовской «Сценической речи» 1995 г. (также и 2002-го, и след. изд.) можно найти поучительные «Материалы зачета и экзамена I курса», представленные Т. И. Ярош (с. 588-618). Однако они выглядят скорее как методические указания с описанием упражнений, но не как непосредственно возникающий урок или непредсказуемый зачет. В последнее время стали возникать описания *естественно* протекающих уроков или зачетов — они появляются в виде статей или даже

книг. Не поэтапное методическое изложение упражнений<sup>1</sup>, не сборники упражнений, с указанием: «упражнения для работы над...»<sup>2</sup>, а *импровизируемые* уроки (зачеты), хотя и с твердо обозначенной методической установкой. К этому жанру относятся три выпуска «Методического пособия по сценической речи» (Вып. 1 — 52 с; Вып. 2 — 52 с; Вып. 3 — 56 с), предпринятые доцентами ГИТИСа—РАТИ В. П. Камышниковой, И. А. Автушенко, Н. В. Гольяпиной в 2007 г. (все три выпуска под общей редакцией И. Ю. Промптовой).

Мне довелось в первый раз (зadolго до описания своего мастер-класса в «Теории и практике...», 2005) смоделировать гипотетические уроки в книге «Воображение — движение — голос: Вариации для тренинга», изданной в Германии в 2000 г.<sup>3</sup> Описание каждого из шести уроков оказалось объемнее, чем сами уроки, но при воссоздании уроков невозможно обойтись без опубликования еще и скрытого материала, который не растолковывается студентам по ходу урока, но чрезвычайно важен как теоретические предпосылки. Я на своем опыте убедился в том, что *описание* уроков дисциплинирует педагога, дает возможность взглянуть на свое творчество со стороны, увидеть свои уроки в непрерывном процессе, а не как набор выстроенных в цепочку упражнений. Такой прием, как воспроизведение уроков, есть одна из форм научного осмысления методов и приемов обучения сценической речи в театральной школе.

Очередной том «Теории и практики сценической речи» появился в 2007 г. Так же, как и в предыдущих трех выпусках (1985, 1992, 2005), в нем отчетливо проступают два момента, присущие всем изданиям серии: тематическая широта и полифония взглядов и мнений. Коллективная монография посвящена, как уже упоминалось ранее, памяти одного из крупнейших речевых педагогов второй половины прошлого столетия Александра Николаевича Куницына. Имеет смысл судить теоретические и методические работы нынешнего времени, как ни парадоксально это покажется на первый взгляд, с позиций, завоеванных речевой педагогикой

<sup>1</sup> См. к примеру: *Леонарди Е. И.* Дикция и орфоэпия: Сборник упражнений по сценической речи. М., 1967. 240 с.

<sup>2</sup> Ср. например, подзаголовки к следующим изданиям: *Савкова З. В.* Как сделать голос сценическим: **Практические приемы, упражнения для развития голоса.** М., 1968. 127 с.; *Комякова Г. В.* Слово в драматическом театре: **Приемы, упражнения для работы над дикцией.** М., 1974. 136 с.; *Чафели Э. М.* Учитесь говорить! (**Комплекс упражнений и методические рекомендации по воспитанию дикции, дыхания, произношения и речевого голоса**). Свердловск, 1991. 128 с.

<sup>3</sup> См.: *Jurij A. Vasiljev.* Imagination — Bewegung — Stimme: Variationen für ein Training. Tirschenreuth, 2000. 256 s. (2-е изд. — 2008).

<sup>1</sup> *Станиславский К. С.* Сценическое внимание // *Станиславский К. С.* Собр. соч.: В 9 т. М., 1989. Т. 2. С. 151.

*Галендеев В. Н.* Введение // Теория и практика сценической речи, 2005. С. 5.

при его непосредственном участии. Именно в бытность Куницына заведующим кафедрой сценической речи ЛГИТМиК—СПбГАТИ впервые в практике российской речевой педагогики были разработаны основы «комплексного голосо-речевого обучения актера»<sup>1</sup>, «методика опосредованного воздействия на процессы формирования профессиональных навыков голоса и речи»<sup>2</sup>, был внесен серьезный вклад в методологию сценической речи<sup>3</sup>.

Тогда же началось научно-методическое изучение таких, теперь уже привычных направлений современной педагогики сценической речи, как «игровой метод»<sup>4</sup>, «методика воспитания сценической речи в движении»<sup>5</sup>. Многие из названных направлений театрально-педагогических поисков нашли отражение в предыдущих выпусках «Теории и практики сценической речи» и получили оригинальное разрешение в издании 2007 г. Уверен, что

<sup>1</sup> Справедливости ради замечу, что о важности комплексного подхода в обучении сценической речи говорили в конце 1960-х — в 1970-е гг. не только ленинградские специалисты. Эта тема не обошла стороной и педагогов ГИТИСа. Так в обращении к читателю И. П. Козлянинова, предваряя методическое пособие для преподавателей театральных учебных заведений, созданное педагогами возглавляемой ею кафедры, отчетливо высказалась за «неразрывность предмета сценической речи с воспитанием мастерства актера и необходимость комплексного обучения всем разделам предмета» (Проблемы сценической речи. М.: Просвещение, 1968. С. 3). Однако и в пособии, которому предпослано Предисловие, и в учебном пособии «Сценическая речь» (М., 1976) авторы остаются верны принципам изолированной отработки различных элементов техники сценической речи.

<sup>2</sup> О приемах опосредованного воздействия на голос и речь актера подробно говорится, в частности, в принципиальной для современной педагогики сценической речи статье З. В. Савковой «К вопросу преподавания сценической речи» (Записки о театре. Л.; М.: Искусство, 1960. С. 89-118), в статье А. Н. Куницына «О сценической речи» (Ленинградский государственный институт театра, музыки и кинематографии: Сб. статей. Л.: ЛГИТМиК, 1971. С. 135-144), воспроизводимой и в «Теории и практике» (2007. С. 42-51), а также в: *Куницын А. Н., Проколова Н. Л.* Стенограмма интервью 15 июля 1995 года // Там же. С. 51-60.

<sup>3</sup> В этой связи следует назвать фундаментальные труды В. Н. Галендеева (*Галендеев В. Н.* Учение К. С. Станиславского о сценическом слове: Учеб. пособие. Л.: ЛГИТМиК, 1990. 147 с., его же: диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения «Работа Вл. И. Немировича-Данченко над авторским словом») и учебное пособие В. И. Тарасова «Чувство речи» (СПб., 1997).

<sup>4</sup> Следует упомянуть в этой связи диссертационное исследование Б. А. Матанова «Игра как средство воспитания техники сценической речи» (Л., 1971) и его статью под тем же названием, опубликованную: Сценическая педагогика: Сб. трудов. Л., 1973. С. 159-179, частично публикуемую, кстати сказать, и в настоящем сборнике «Избранных трудов».

<sup>5</sup> См. на эту тему, в частности, следующие работы педагогов кафедры: *Куницын А. И., Муравьев Б. Л.* Принцип тренировки фонационного дыхания в движении // Сценическая педагогика, 1973. С. 147-158; *Муравьев Б. Л.* Техника сценической речи и способы ее воспитания // Наука о театре: Межвузовский сб. трудов преподавателей и аспирантов. Л., 1973. С. 410-415; *Фомина Л. Л.* Из опыта преподавания сценической речи в движении // Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов. СПб., 1992. С. 106-116.

именно терпимость к научно-методическим экспериментам коллег и разнообразие подходов к каждой теме позволили ленинградской—санкт-петербургской кафедре сценической речи вести столь плодотворный поиск новых путей в театральной педагогике<sup>1</sup>.

Теперь о статьях и материалах коллективной монографии.

В первой части монографии усилиями нескольких авторов (Ю. А. Васильева, Г. А. Барышевой, Н. А. Латышевой, О. Е. Погудина, Н. Л. Прокоповой) раскрывается творческий путь А. Н. Куницына и его взгляды на речевую педагогику, воспроизводится статья Куницына «О сценической речи» (1971)<sup>2</sup> и стенограмма интервью, данного им 15 июля 1995 г. Н. Л. Прокоповой. Во второй части монографии соратники, ученики и последователи Мастера обращаются к современным проблемам преподавания сценической речи, высказывают оригинальные идеи, освещают некоторые моменты театральной истории, анализируют личный педагогический опыт.

Воссоздание творческой жизни А. Н. Куницына оказалось делом нелегким. Уже отмечалось, что небольшие эскизы к творческим биографиям педагогов сценической речи ранее уже практиковались на санкт-петербургской кафедре (материалы о С. Ш. Иртыш и К. В. Куракиной), но так, чтобы пятьдесят лет жизни, посвященной театру и театральной педагогике, уложить в пять десятков страничек, — такой практики не имел никто из нас. И все же я взялся за такую сложную, но вместе с тем необходимую работу с интересом, хотя и не без волнения.

«Страницы научно-педагогического творчества А. Н. Куницына» (с. 8-42) явились для меня своеобразной школой познания и осмысления не столько деятельности конкретного человека, сколько полувекового пути речевой педагогики. Перечитывая

<sup>1</sup> Заявив в начале статьи о невозможности воссоздания истории педагогики сценической речи, я между тем не отметил научное исследование, посвященное истории методических поисков на материале работы одного коллектива. Почему бы и не начать создание общей истории педагогики сценической речи с анализа исторического пути одной речевой кафедры. Такая работа была проведена Н. Л. Прокоповой в 1990-е гг. Она завершилась защитой диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения «Становление современной школы сценической речи (Из опыта Санкт-Петербургской театральной школы)» (1999) и частично отразилась в учебном пособии: *Проколова Н. Л.* Основы технологии совершенствования сценической речи. Кемерово: КемГАКИ, 1999. 96 с. (2-е изд., 2002).

<sup>2</sup> Впервые опубликована: *Куницын А. Н.* О сценической речи // Ленинградский государственный институт театра, музыки и кинематографии: Сб. ст. Л.: ЛГИТМиК, 1971. С. 135-144.

сейчас эти материалы, я вдруг почувствовал, что будто бы и не я их собирал, и не я предпринял попытку осознания пути, пройденного ленинградской—санкт-петербургской кафедрой сценической речи. На авансцену выступили герои длительных баталий за обновление всех направлений, методов и приемов преподавания речевых предметов в театральной школе, за «сценичность» сценической речи, за слияние «Сценической речи» как учебной дисциплины не только с другими предметами театральной школы (в первую очередь, с «Основами актерского мастерства»), но главное: за активное сближение педагогики сценической речи с тенденциями, с переменами, с контекстом современного ей театрального бытия. Театр определял и направлял деятельность кафедры. Поэтому-то так быстро и так смело кафедра шагнула в неизведанное, в эксперименты. А это, в свою очередь, потребовало возведения серьезных теоретических основ. Из этих истоков возникали совместные с биологами, физиологами, психологами, медиками, фо尼亚трами, лингвистами, историками театра, знатоками живописи исследования. И наука сблизилась с интересами речевой педагогики. Театр же не отступил, не растаял в объятиях кафедры с фундаментальной наукой. Поэтому-то по инициативе Куницына пришла на кафедру большая группа артистической молодежи. А. Н. Куницын, сам будучи актером, стремился создать такой педагогический коллектив, который, увлекаясь параллельными научными знаниями и созданием оригинальных методических принципов обучения технике и выразительности сценической речи, был бы близок театру и душой, и сердцем, и профессиональными интересами. Куницын настаивал на том, чтобы педагоги сценической речи обязательно имели актерское образование<sup>1</sup>, и в аспирантуру при кафедре, которую, по его убеждению, должны были закончить все будущие педагоги, принимались только профессиональные актеры или режиссеры. Приведу в подтверждение одно его высказывание из статьи «О сценической речи»:

Успешному решению отдельных теоретических вопросов во многом способствует молодая педагогическая смена, которая вливается в коллектив кафедры через аспирантуру. Аспирантура — единственно верный путь воспитания педагога сценической речи. Артист, желающий

<sup>1</sup> А. Н. Куницын с гордостью отмечал, что со дня образования кафедры ее возглавляла «одаренная актриса и талантливый педагог» О. М. Чайка, и в разные годы на кафедре вели педагогическую работу народные артисты РСФСР Е. И. Тиме, О. Г. Казико, А. И. Демич, В. А. Ларионов, заслуженная артистка Узбекской ССР О. И. Герасимова, известные артисты С. В. Луковская, Н. И. Колосовская, К. В. Куракина, С. Ш. Ирлач, И. Е. Жилин (см.: Теория и практика... 2007. С. 44-45).

посвятить себя педагогической деятельности, должен изучить научно-методические основы предмета, познать основные принципы методики, существующей на кафедре, перенять лучший педагогический опыт (с. 50-51).

Куницын приветствовал творческую связь педагогов с профессиональными театрами и сам обращался в сторону живого театрального процесса — двадцать пять лет вел в Академии актерскую мастерскую и десять лет руководил созданным им же молодежным театром-студией «Время». Принципиальное для Куницына и для кафедры взаимопроникновение театра и педагогики не угасает. Одним из подтверждений этого союза является поистине подвижническое многолетнее служение театру и школе В. Н. Галендеева. В интервью Н. Л. Прокоповой 4 декабря 1996 г. (оно опубликовано в том же выпуске «Теории и практики»), отвечая на вопрос «Как бы Вы охарактеризовали свой собственный метод работы?», Галендеев, в частности, сказал:

... все-таки главное для меня не в методе, а в работе. Главное — это постоянная работа в театре и постоянная работа со студентами. Взаимопроникновение, взаимосвязь одного и другого. Требования, с которыми я прихожу сюда в аудиторию, — вот это главное. Если можно сказать, что это метод сообщающихся сосудов — театра и института в данном случае, то, наверное, так и есть. Потому что я не просто там провожу занятия, там провожу тренировку. Я смотрю и смотрю спектакли. Я вижу, что у нас провисает, что провисает у нас у всех, потому что это у одного, у другого, третьего, пятого. Раз это провисает у одного, у третьего, у пятого, значит это изъяны в методике, это какая-то пустота, это какая-то каверна. Значит, это чем-то не покрыто. Вот такая штопка-латка (с. 104).

Не буду пересказывать все положения своей статьи о Куницыне, отмечу лишь, что многое из того, что закладывал в речевую педагогику А. Н. Куницын, сейчас развивается санкт-петербургскими педагогами. Развивается, но не тиражируется. Тем кафедра и сильна, тем и интересны коллективные монографии «Теория и практика...» 2005 и 2007 гг. А. Н. Куницын в предисловии к первому выпуску «Теории и практики...» (1985) писал:

В теории и особенно в методике любого предмета, любой учебной дисциплины всегда имеются освещенные и притемненные моменты, части, разделы. Эти пятна света и тени находятся в постоянном движении: проходит время и недавнее затемнение вспыхивает ярким светом, приглушая то, что раньше казалось самым освещенным. Это

значит, что возник новый уровень знаний, новая точка отсчета научной объективности в области теории и практической результативности в области методики<sup>1</sup>.

Такой высвеченной зоной в «Теории и практике...» 2005 г. стали проблемы ритма сценической речи, что не замедлил отметить во Введении к монографии В. Н. Галендеев:

Вообще слово «ритм» и производные от него встречаются в заголовках четырех из девяти публикаций сборника. Безусловно, это отражает некую важную тенденцию в современном понимании проблем сценической речи (с. 5).

В «Теории и практике...» 2007 г. «пятна света» охватили теоретические аспекты коррекции говорного произношения (Л. Д. Алфёрова — «Совершенствование методики исправления говорных»; А. Б. Зиминая — «Методика исправления говорных при помощи графических схем») и вопросы воспитания фонационного дыхания (Е. И. Черная — «Дыхание — внимание — слово»; И. В. Барыбина — «Работа над дыханием актера в некоторых театральные школы Запада»; О. В. Кашицына — «О голосовом звучании „полном“ и „неполном“»).

О проблемах говорного произношения. В совокупности со статьями Н. А. Латышевой и Л. Д. Алфёровой о методах борьбы с говорными наслоениями в речи студентов, представленных в «Теории и практике» 2005 г., можно наблюдать серьезную ориентированность педагогов кафедры на глубинную разработку этой проблемы. Напомню, что в предыдущие десятилетия на кафедре эта проблема разрабатывалась лишь практически, теоретические ее аспекты не обнародовались<sup>2</sup>. Нужны были время и стимул для

<sup>1</sup> Куницын А. Н. Вместо предисловия // Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов. Л., 1985. С. 7.

<sup>2</sup> Теоретического обоснования приемов исправления говорных у студентов на кафедре до публикации этой статьи Л. Д. Алфёровой действительно не имелось. Изложение некоторых видов говорных отклонений, требующих коррекции, можно встретить в: Лубенская К. А. Русское литературное произношение и ударение: Методические разработки. Л., ЛГИТМиК, 1979 ([3-е изд.]: 1997). Способы работы над говорами и необходимые для этого материалы для произнесения многократно повторены в ранее упоминавшихся пособиях Л. Д. Алфёровой: «Исправление говорных» (СПб., 2002); «Речевой тренинг: дикция и произношение» (СПб., 2003; 2-е изд.: СПб., 2007). В отличие от петербуржцев на кафедре сценической речи ГИТИСа говорам на протяжении последних шестидесяти лет уделялось самое серьезное внимание не только на практике, но и в теории. Отмечу, прежде всего, диссертационные исследования: Штсорева Л. Д. Диалектное произношение на сцене. М., 1948. 137 с; Минасян С. Г. Об устранении диалектных произносительных явлений в речи актеров и учащихся театральных школ. М., 1968. 183 с; Мосолова В. Г. Специфика преподавания сценической речи в окружении региональных говорных (на материале пермских говорных). М., 1979. 180 с. Не менее значимы и некоторые

накопления соответствующего опыта работы с носителями говорных. Опыт накопился — недаром Л. Д. Алфёрова в своей новой статье «Совершенствование методики исправления говорных» не однажды свидетельствует, что разрабатываемая ею методика покоится на показаниях «практического опыта» (с. 125, 127, 128, 131, 133). Стимулом же стали разрастающиеся волны абитуриентов, прибывающих из разных мест России и выигрывающих конкурсы при поступлении. В той же статье автор обосновывает свои методические поиски тем, что «постоянно возрастающие потоки поступающих студентов, носителей говорной речи, заставляют педагогов искать новые подходы, акцентирующие процесс формирования навыков русского литературного произношения» (с. 128). Добавлю, что драматизм ситуации придает, к тому же, усиливающееся биение волн абитуриентов из Петербурга и окрестностей, родившихся или долго живущих в городе и области, но чья речь также требует коррекции говорного произношения. Теперь же у кафедры на вооружении имеются «методика динамического контраста ударных и безударных слогов», сопряженного с динамикой физических движений (шаги) и действиями с предметом (теннисные мячи) Н. А. Латышевой, «метод пошаговой коррекции диалектного произношения» Л. Д. Алфёровой и «методика исправления говорных при помощи графических схем» (А. Б. Зиминой).

О чертах методики Латышевой говорилось при анализе ее статьи в «Теории и практике» (2005).

Поэтапной отработкой слоговых структур (ударные слоги — заударные — предупредительные) с постепенным увеличением слогов в слове (двусложные — трехсложные — четырехсложные) и слов во фразе (скороговорке) — давно и привычно пользуются преподаватели различных театральных школ. См. хотя бы диссертационные исследования С. Г. Минасян и В. Г. Масаловой<sup>1</sup>, главу «Устранение диалектных ошибок в речи студентов» в учебнике «Сценическая речь» (2002). Л. Д. Алфёровой удалось систематизировать поэтапную отработку с усложнениями, преобразовав ее в «метод пошаговой коррекции». В статье дается обоснование метода и раскрываются его возможности:

Другие публикации: Промптова И. Ю. Устранение диалектных ошибок в речи учащихся // Сценическая речь: Учебник. Изд. 3-е. М., 2002. С. 261-270; Белоногова Ф. М. Об устранении равновеликости в речи студентов // Сценическая речь в театральном вузе. Вып. 2. М., 2007. С. 86-95; Одрова Н. М. Об устранении южноуральского говора // Искусство сценической речи: [Сб. статей] / Сост. и отв. ред. И. Ю. Промптова. М., 2007. С. 245-265.

<sup>1</sup> См. также: Шейнина Е. П. Работа над диалектными ошибками в речи учащихся. М., 1963.

Особенностью метода пошаговой коррекции является последовательное исправление диалектного произношения гласных звуков сначала в предупредительных позициях, и только после этого в заударных позициях различных ритмических структур русского слова. Такой метод работы шаг за шагом выявляет и устраняет говорные отклонения в речи. Самостоятельно анализируя произношение в упражнениях, выстроенных в определенной последовательности, обучающийся начинает быстрее осознавать свои диалектные произносительные ошибки во всех компонентах звучащего слова, искать практические пути их устранения в сценической речи (с. 126).

Опираясь на такое обоснование, автор намечает четыре операции «пошаговой коррекции»: 1) устранение говорных отклонений в предупредительной позиции; 2) устранение говорных отклонений в заударной позиции; 3) устранение говорных отклонений в трехсложных ритмических структурах; 4) устранение говорных отклонений в четырехсложных и других многосложных ритмических структурах (с. 126-128). Далее автор подробно разъясняет, как пользоваться специально разработанным им фонопособием «Коррекция говорного произношения в сценической речи» и уточняет, что «аудиальный диалоговый комплекс фонопособия создан как обучающая система тренирующего типа» (с. 128), но, к сожалению, этот СО к «Теории и практике» (2007) не прилагается.

Подводя итоги теоретическому изложению своего метода, Алфёрова перечисляет несколько важных методических принципов, среди которых важное место по справедливости занимают диагностика диалектных произносительных ошибок, активизация речевого слуха обучающихся и практическое освоение ими основных ритмических структур русского слова. Думаю, что эта статья может считаться неплохим зачином к дальнейшему построению авторского метода Л. Д. Алфёровой. Пока метод рассматривает ритмику русского слова, но не ритмику русской речи, тем более ритмику русской сценической речи (если таковая существует). Ограничение тренинга рамками слова не всегда точно отражает звуковой строй русской речи.

Перечисляя факторы, влияющие на эффективность коррекционной работы над говорами, Л. Д. Алфёрова среди прочих называет и «фактор ведущей сенсорной модальности» (с. 125). Она определяет **Три** основных сенсорных канала для получения информации: зрение (визуальный), слух (аудиальный), ощущения тела (кинестетический). Как мне удалось уразуметь, Алфёрова в данной статье основное внимание уделила «аудиальному каналу»

(слуху), почему и возник разговор о фонопособии. А. Б. Зиминая представила на суд читателя «методику исправления говоров при помощи схем», тем самым отдав предпочтение «визуальному каналу» (зрению). Если учитывать, наряду с работами А. Б. Зиминой и Л. Д. Алфёровой, еще и статью Н. А. Латышевой «О закреплении правильного ритмического соотношения длины слогов в речевом потоке (Исправление говоров на актерских курсах)»<sup>1</sup>, в которой основное внимание уделяется «кинестетическому каналу» (ощущениям тела), то складывается своеобразный триптих подходов к устранению диалектных произносительных особенностей у обучающихся в театральные школы.

Я не проверял со студентами воздействие визуального фактора на изменения в их речи при исправлении говорных отклонений, но ряду студентов рекомендовал воспользоваться аудиопособием Алфёровой и с группой из семи человек работал по идеям Латышевой. В работе с фонопособием заметные сдвиги явствовало у двоих студентов из трех. Третий «застрял». Между тем этот третий — человек одаренный, музыкальный, трудолюбивый. Воевал он со своими говорными проблемами с помощью фонопособия Алфёровой четыре месяца (один семестр). Поначалу совершались резкие изменения, что улавливал и сам студент и замечали окружающие. Но стоило ему попасть в сценическую ситуацию, «воспалиться» эмоционально, ослабить контроль над своей речью и вникнуть в поведение партнеров — говор проявился во всей мощи. Отчаяние охватило молодого человека — многое наработанное поникло. Похоже, что сценическая ситуация коренным образом влияет на выработанные навыки сценической речи, — когда эти навыки вырабатываются в условиях, приближенных к сценическим, в ходе молниеносных проб, лишаящих пробуемого заученности и выученности, тогда потери во время сценической игры будут минимальными. Отдав шись механическому наговариванию, студент заведомо лишает свою речь естественности, вследствие чего приоритеты механизма моментально растворяют живое звучание.

Сказанное касается не только исправления говоров, но также и голоса, дыхания, разборчивости дикции. Стремление к минимальным потерям в улучшенной речи, в коррекции говоров, в естественности голосовых затрат волнуют многих опытных педагогов. И некоторые из них признают, что полное исправление говора, постановка голоса раз и навсегда, обретение студентом дыхания на все

<sup>1</sup> Мы говорили об этой статье, опубликованной в «Теории и практике...» (2005), чуть ранее.



роли, все ситуации в сценической игре, выработанная дикция — вряд ли возможны. Проявляет себя некая мера допуска. Усреднение, безоговорочная фонетическая чистота, голосовые красоты не отразят глубинного содержания, нервных затрат драматического актера. Так что полезнее искать театральные приемы воспитания театральной речи. Известно, что виноделы, создающие коньяки, тщательно сохраняют коньячный спирт в дубовых бочках, плотно-плотно закрытых и хранящихся в подземельях. Каждый год три процента напитка из закупоренных бочек испаряются, уходят к небесам. Улетучивающуюся меру коньяка французы называют *part des anges* — «доля ангелов». И в нашем педагогическом стремлении к идеальной сценической речи студентов неминуемы «потери» — их «причины» в некой таинственной индивидуальности ученика, проявляющейся в моменты наивысших творческих взлетов, когда творит он безоглядно, отдается порыву, вдохновению, высшему разуму. В подтверждение приведу фрагмент одного давнего интервью В. Н. Галендеева:

Парадная функция сценической речи очень зависит от эстетических идеалов времени. Например, речь Левитана объявляли эталоном, и считали «неумелостью», скажем, речь Высоцкого или речь Леонова. И определенная часть аудитории не принимала этих актеров, потому что они не укладывались в их представления о стандартах. А эти актеры сознательно отказывались от красоты ради правды.

Сколько я сам боролся с тем же Петром Семаком! Украинский акцент, жена грузинка, то есть еще грузинская примесь в речи... Словом, была такая гремучая смесь, что первые два года он у меня ходил без стипендии. И работал, работал, работал... Сейчас говорит безукоризненно. Но... В моменты взлета, в моменты высших достижений, — скажем, когда он играет Ставрогина, — прорывается его украинский акцент. А иначе и быть не может. Тут слишком глубокие личностные пласты задействованы. Речь слишком тесно связана со всей психоструктурой человека, и теперь я думаю: а надо было ли так его переучивать? И у меня нет однозначного ответа<sup>1</sup>.

Да не покажется мое сравнение наивным, — в таком «ускользании» навыков, о котором говорит Галендеев, не возникает ли «доля ангелов»? Я склонен видеть в этом незримую их игру.

Мы немного отвлеклись. Вернемся к анализу экспериментов говорной коррекции. Обратимся к идеям Латышевой. Среди тех,

кто пробовал выправлять говор по упражнениям, предлагаемым Н. А. Латышевой (в этой группе из семи человек были в основном девушки), дела сразу же пошли споро. И веселее проходили уроки, и непроизвольно возникала взаимопомощь студентов. Этот способ коррекции говора подразумевает вариативность. Начальные задачи (приемы работы) в пробах постоянно модифицировались, легко видоизменялись. Студенты сходу находили все новые и новые жесты, движения корпуса и ног, подбирали пластику, удобную и полезную для каждого участника эксперимента. В результате коррекционные сдвиги у этой группы возникли сразу же. Эмоциональность, игровой настрой, подвижность исполняли здесь не последнюю роль.

Несколько слов скажу о проблемах воспитания фонационного дыхания. В «Теории и практике» (2007), как было сказано ранее, ряд авторов обратились к теме актерского дыхания (Е. И. Черная, И. В. Барыбина, О. В. Кашицына). Все три автора ставят перед собой разные цели и освещают проблему с разных позиций, их статьи наводят на размышления.

Словно восполняя недостающее звено в цепочке «дыхание — внимание — ритм», в очередной публикации Е. И. Черная подробно рассматривает понятие «внимание». Основной упор приходится на психологическую науку, причем на литературу о «внимании», появившуюся во времена «золотого века» психологии — в первой четверти XX века. Судя по названию статьи, автором выдвигается очередная философско-эстетическая триада: «дыхание — внимание — слово». Воспринимается работа Е. И. Черной как очередной виток поисков в одной из тончайших областей речевой подготовки будущих актеров, как прямое продолжение-развитие-укрупнение памятной читателям триады «дыхание — внимание — ритм». Это небольшое, но насыщенное притягательными идеями исследование Е. И. Черной, следовало бы воспринимать прежде всего в жанре «эскиза проблем». Это — статья-путешествие в непривычные области, статья-поиск неожиданных ракурсов рассмотрения проблемы фонационного дыхания, статья-сопряжение дыхания со словом, со смыслом, с вниманием. В ней сталкиваются исследования психологов, религиозно-философские традиции Востока, методические проблемы педагогики речевого дыхания, собственный актерский опыт автора.

Выкладки по «вниманию», приводимые Черной, обнаруживают широкий спектр толкований этого понятия психологами, но не

<sup>1</sup> Галендеев В. Н. Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С.348-349.

дают ответа на актуальные вопросы, определенные автором в начале статьи:

Каким же образом активизировать профессиональное актерское внимание не только советом, не только призывом ко вниманию? Можно ли научиться организовывать «малые, средние и большие круги внимания» не только через воображение? Как сопрягать «напряжение» внимания с рациональным освобождением мускулатуры, то есть в момент активного произвольного внимания использовать только те мышцы, которые нужны для конкретного действия?<sup>1</sup>

И вообще, что это за феномен — сосредоточение внимания, о котором все знают, который необходим и которого так недостает? (с. 109).

Прямые ответы на эти вопросы получить невозможно. Лучше лишь предполагать возможный спектр ответов. Не секрет, что иной раз точно и корректно поставленный вопрос не подразумевает быстро и однозначно ответа, а если и приходит все же некий ответ, то косвенно или с неожиданной стороны. Так произошло в статье Е. И. Черной. Ответы проступали для читателя постепенно, окончательный вид они получили по прочтении финальной части статьи (отмечу заодно, что статья намеренно разделена автором на два фрагмента: теоретические изыскания в области психологической науки и практические вопросы психологии актерского творчества) — особенно под впечатлением описаний личного творческого процесса Е. И. Черной-актрисы. Погружение в исследование механизмов дыхания в роли Черная предваряет таким образом:

Пробую обратиться к собственному «экспериментальному опыту» — к одной из последних моих ролей в театре, которая дала мне так много поводов для осмысления процессов, происходящих со мною на сцене в поисках пути к более точному и более тонкому проживанию кусочка жизни несчастной старой девы мисс Тины в спектакле «Божественная Джулиана» по повести Генри Джеймса «Письма Асперна».

Почему именно эту роль я выбираю для примера проявления особых психофизических взаимоотношений внимания, дыхания, мысли и речи на сцене? Основное условие существования в этой роли было особенного свойства, и оно давало мне своеобразные и любопытные наблюдения

<sup>1</sup> Этим вопросам автора предшествовало цитирование из книги Станиславского «Работа актера над собой» (глава «Сценическое внимание»):

«— Внимательнее! — командовал Торцов.

— И все-таки мало внимания и много механического смотрения.

— Разве для того, чтоб смотреть, нужно так сильно напрягаться? Меньше, меньше! Гораздо меньше! Совсем освободить напряжение! Девяносто пять процентов долой! Еще... Еще... и т. д.

— Собрать все внимание! Не распускаться!» (Станиславский К. С. Сценическое внимание // Станиславский К. С. Собр. соч.: В 9 т. М., 1989. Т. 2. С. 144-181).

в направлении моих сегодняшних размышлений. В ней была особая характерность, обострившая мои ощущения и ярко высветившая для меня некоторые возможности, лежащие на том перекрестке, где встречаются физиологическое дыхание, внимание и речь как продукт того и другого.

Ни мимика, ни странность или яркость внешних движений не были приметами характерности мисс Тины. В то же время внутренние реакции моего организма проявлялись столь обостренно и активно, что я могла наблюдать какую-то преувеличенную работу своего организма, и прежде всего — дыхания (с. 118-119).

За предупреждением последовал откровенный, полный множества тончайших наблюдений экскурс в психологию дуэта «актер — роль», завершившийся оправданным, подкрепленным личным опытом выводом:

Все, что я помню о взаимопомощи, о взаимопереплетениях, о странном общении моего дыхания и внимания, о том, как они подавали друг другу знак, как помогали мне разговаривать так, что я не замечала речи, а жила только мыслями, — все это тогда было странным образом почти бессознательно, но постепенно собиралось в определенный опыт — вместе с более ранними отрицательными и положительными сценическими «экспериментами». Я осознала точно, что дыхание, внимание и мысль, которая на сцене есть «внутренняя речь» в большей степени, чем в обычной жизни, и произнесенное вслух слово — неразделимы (с. 121-122).

Исследование Е. И. Черной — единственное на моей памяти столь глубокое обращение опытного речевого педагога к собственному актерскому опыту. Обращение, носящее не только личный характер, но и оправдывающее поиски автора в области воспитания фонационного дыхания. Невольно вспомнились мне слова известного актера и театрального педагога Л. Ф. Макарьева о развитии у студентов «артистического дыхания»:

Ричард III дышит иначе, чем Полоний или Генрих IV. Тартюф дышит особенно сложно. В его дыхании весь образ. Его дыхание — это и есть «зерно» его, музыкальное «зерно» образа. Дыхание должно воспитываться путем верно найденных упражнений. Оно не только основа, но и компонент действия... В процессе верно направленного воспитания организм актера сам ищет дыхание. Без такого дыхания он не может быть творческим, а будет всегда «убогим» и «бедным».

В заключение обращусь к одному из выводов, завершающих оригинальную статью Е. И. Черной. Связан вывод с технологическими

<sup>1</sup> Цит. по: Васильев Ю. А. Взгляды Л. Ф. Макарьева на речевое обучение актера // Проблемы сценической речи. Л., 1979. С. 131. [Курсив Макарьева. - Ю. В.]

процессами становления «артистического дыхания» (так называл творческое дыхание актера Л. Ф. Макарьев):

Не только звучащая речь включает дыхание, но сама мысль о слове включает дыхательные движения и раскрывает весь путь, по которому дыхательный поток течет наружу, чтобы превратиться в звук слова. Чем ближе слово, тем больше открывается гортань, опускается челюсть, дрожит язык. Отказ от слова уменьшает реактивные движения, возвращает все на место, но дольше всего продолжается работа диафрагмы, и человек, как пишется в литературе, «взволнованно дышит», «весь дрожит», «вздрагивает от волнения», поддерживая высокий ритм внимания, направленного вперед, в перспективу (с. 122).

\* \* \*

Часть материалов коллективной монографии составили содержательные статьи молодых педагогов кафедры — И. В. Барыбиной, О. В. Кашицыной и В. Н. Кустова. Задержусь на статье последнего — «Речевые традиции Александрийского театра (по письменным источникам). К постановке проблемы» — так как в ней замечаются странности, присущие некоторым работам последнего времени, подготовленным другими авторами.

Прежде всего, написана эта статья стилем путаным. Приведу лишь один образчик из нее:

Подобно тому, как предмет «Сценическая речь» в театральном вузе должен быть неотъемлемой частью процесса обучения основам актерского мастерства, так и основы актерского мастерства, преподаваемые в театральных вузах, не могут существовать отдельно от современной театральной практики. И, безусловно, особенности творческого процесса старейшего в Санкт-Петербурге драматического театра — Александрийского — могут и должны оказывать серьезное влияние на учебный процесс старейшего театрального учебного заведения страны — Санкт-Петербургской государственной академии театрального искусства (с. 3).

К тому же не понимаю актуальности статьи: в чем она? Что привлекает автора, «вычленяющего» (любимое его словечко<sup>1</sup>) речевой аспект из многогранного творческого наследия Александрийского театра (с. 164)? Уже сама мысль о возможности рассматривать речевое творчество актера вне принципов актерской игры, присущих данному актеру или конкретному театральному коллективу, мне кажется ошибочной. А уж если поднимаются во-

<sup>1</sup> Слова «вычленил», «вычленял» встречаются на страницах 164 и 173.

просы сценической речи на сценах таких театров, как Александрийский или Малый, то это выглядит несуразно. Речевая культура этих театров начинается с декламации и заканчивается декламацией. Выразительность голоса, дикции и жеста — вот три кита, на которых держались долгие годы актеры императорских театров. Но это с точки зрения выразительности. Если же копнуть внутрь, то окажется, что создание сценического образа не было чуждо актерам этих театров и речевые, голосовые, жестовые средства выражения подчеркивали, раскрывали внутреннюю сущность ролей.

Что же до речевой культуры Александрийского театра в прошлом, то она (даже при наличии ряда выдающихся мастеров) оставляла желать лучшего, о чем со страстностью говорили многие деятели театра. В отличие от В. Н. Кустова, совсем иного мнения о дикции и голосовой технике актеров Александрии начала XX века был С. М. Волконский. Чтобы в этом убедиться, достаточно изучить главу «В защиту актерской техники» в книге Волконского «Человек на сцене»<sup>1</sup>, в которой приводится изрядное количество примеров удручающей речи актеров начала прошлого века, в том числе александрийцев.

Смею выговорить, что речевая культура *современной* Александрийской сцены никак не годится для влияния на учебный процесс кафедры сценической речи СПбГАТИ. Доказательством тому могут служить: Н. Мартон — актер старой школы и закваски, применяющий одну речевую манеру, сопровождаемую отработанной жестикულიацией, во всех ролях — будь то А. А. Аблеухов («Петербург» А. Белого), будь то Иван Иванович («Иваны» по повести Н. В. Гоголя «Как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем»); А. Шимко — обладающий столь значительной неразборчивостью речи, окрашенной прирожденной «шепелявостью», что даже восклицания великого В. Н. Давыдова о шепелявых актерам, приводимые Л. С. Вивьеном и цитируемые Кустовым, оказались бы мягкими и ласковыми<sup>2</sup>; С. Сытник — владеющий навязчивой дикционной вычурностью и натужной громогласностью, уж очень напоминающей речевые приемы одного из столпов Александрии начала XX века — Самойлова, о котором О. Э. Мандельштам, воссоздавая литературные вечера в зале Тенишевского

<sup>1</sup> См.: Волконский С. В защиту актерской техники // Волконский С. Человек на сцене. СПб.: Издание «Аполлона», 1912. С. 9-67.

<sup>2</sup> «Особенное внимание он [Давыдов] обращал на выработку ясной четкой дикции... Шепелявых актеров, исполнителей с нечеткой дикцией, с „кашей во рту“ он просто не признавал актерами и считал, что их помелом надо гнать со сцены...» Цит. по: Кустов В. Н. Речевые традиции Александрийского театра (по письменным источникам).

училища, вспоминал в таком духе: «Затем выходил александрийский актер Самойлов и, бия себя в грудь, истощным голосом, закатываясь от крика и переходя в зловещий шопот, читал стихотворение Никитина „Хозяин“»<sup>1</sup>.

Примеры можно продолжить, но суть ясна — взгляды В. Н. Кустова на проблематику сценической речи далеки от реальности, а избранная тема рассматривается, как это порой бывает у авторов, обращающихся к прошлым театральным эпохам, — не без домыслов. Факты столетней давности свидетельствуют, что речевая техника актеров Александрийского театра лет сто назад оставила желать лучшего. Много копий сломал князь С. Волконский, воюя против дикционной невнятности актеров Императорского театра, смысловой неразберихи произносимого текста, аритмии и аномальной «красивости» интонаций, подчеркиваемой к тому же алогичной жестикуляцией. Достаточно еще раз обратиться к примерам, приводимым С. Волконским, чтобы убедиться в опасности умиления по поводу высокого уровня речевого искусства актеров Александрии. Речь М. Савиной, В. Давыдова, К. Варламова, Н. Ходотова, В. Далматова, Р. Аполлонского, Г. Ге, Е. Тиме, Ю. Озаровского являла собой истинную художественность, общий же уровень декламационной читки в Александрийском театре не отличался особыми достоинствами. Я убежден, что при исследовании особенностей сценического речевого искусства того или иного времени лучше останавливаться на творчестве отдельных актеров, а не обращаться ко всем скопом, и чего особенно следует избегать, так это «вычленения» речевой техники и выразительности актера из его целостного творчества в роли. Примером иного подхода к искусству актеров ушедших времен может служить кандидатская диссертация А. В. Попова «Стиль сценической речи (на материале аудиозаписей)» (СПб., 2009), раскрывающая речевое творчество Ю. Юрьева, А. Коонен, М. Бабановой<sup>2</sup> в объеме созданных ими ролей и в контексте содружества с режиссерами. Неотрывно от роли рассматривалась речь актеров Александрии комментаторами их времени. Не так ли поступил писатель и театральный критик В. М. Дорошевич, передавая впечатления о выступлении М. Г. Савиной в Полтаве, когда на

<sup>1</sup> *Мандельштам О.* Шум времени // *Мандельштам О.* Египетская марка. Л.: Прибой, 1928. С. 116.

<sup>2</sup> См.: *Попов А. В.* Стиль сценической речи (на материале аудиозаписей). Диссертация на соиск. учен. степ. канд. искусствоведения. СПб.: СПбГАТИ, 2009 (науч. рук. — В. Н. Галендеев). См. также: *Попов А. В.* Индивидуальный речевой стиль актера в художественно-стилевой структуре спектакля (на примере творчества М. И. Бабановой): Лекция. СПб.: Изд-во СПбГАТИ, 2007. 48 с.

одном из вечеров актриса выступила подряд в четырех ролях: Акулины («Власть тьмы»), Старой барыни («Холопы»), Вари («Дикарка») и Натальи Петровны («Месяц в деревне»)? Именно так:

Четыре разных голоса!

Сухой, стучащий, словно клюка об пол, голос старой княжны.

Грубый, глухой, которым говорит тупая душа, голос бабы Акулины.

Переливчатый, полный тончайших интонаций, «интеллигентный» голос тургеневской дамы.

И юный, звонкий, озорной голос Вари, словно молодое вино бродит и звенит лопающимися пузырьками <...>

Это было какое-то чародейство, волшебство, колдовство.

Четыре раза в вечер мы видели Савину и ни разу не видели Савиной<sup>1</sup>.

Хотя даже в отношении великой примадонны Александрийского театра следует быть осторожным в оценках и не все речевые особенности актрисы считать достойными для подражания. Показательна зарисовка тембра ее голоса в книге Н. Н. Ходотова «Близкое — далекое»:

Изображаемый ею образ Натальи Петровны [в спектакле «Месяц в деревне» И. С. Тургенева, режиссер — А. А. Санин] был стилистически целостно закончен. Его целостность определялась обусловленностью внешнего облика. Стильность сказалась в движениях, жестах, в мимике, даже в ее особом произношении в нос, отчего актриса не могла за всю свою жизнь отрешиться, как не старалась и не мучилась сознанием своего недостатка, который, между прочим, был перенят всеми почти тогда начинающими провинциальными актрисами, старавшимися играть под Савину<sup>2</sup>.

Если обращаться к достижениям речевого искусства актеров одной какой-либо труппы, то, повторю, лучше проводить подобный анализ на примере отдельных актеров. Даже образец речевого феномена Малого театра («Дома Островского») мне кажется не вполне убедительным для подражания, для использования в речевой педагогике — все же актерский ансамбль Малого театра обрел славу лучшего в области сценической речи благодаря выразительности московского произношения актеров в пьесах А. Н. Островского. В этом не было ему равных среди других театральных трупп. Рассматривать речевую культуру актерского ансамбля в отрыве от

<sup>1</sup> *Дорошевич В. М.* Рассказы и очерки. М., 1987. С. 275–276.

<sup>2</sup> *Ходотов Н. И.* Близкое — далекое. М.; Л., 1932. С. 224.

общеэстетического направления художественного творчества конкретного театра не имеет смысла. Только в совокупности всех революционных преобразований МХТ, театральные концепции Вл. И. Немировича-Данченко и К. С. Станиславского мы можем исследовать речевое искусство актеров этого театра. Притом не всех его актеров (невзирая на то, что это великий театр), а наиболее выдающихся. Ведь и в прекрасном театре достаточно посредственностей: «Мало актеров хороших, приходится разжигать дрянью» — сокрушался Станиславский<sup>1</sup>. Мы найдем не так много примеров особой речевой эстетики отдельного театрального коллектива. Выражу только предположение: в нынешнее время лишь один театр являет собой высочайший пример речевого ансамбля: Малый драматический театр — театр Европы. Но это уже совсем иная тема, далеко выходящая за рамки нашей статьи.

Завершу разговор о коллективных монографиях Санкт-Петербургцев выдержкой из уже цитировавшегося вступления в «Теорию и практику» (2007) В. Н. Галендеева:

Этой книгой мы воздаем скромную дань памяти Александра Николаевича Куницына <...> Его влияние на кафедральные поиски не угасает и сегодня, спустя 8 лет после того, как мы утратили этого единственного в своем роде лидера, стоявшего у руля кафедры 37 лет (с. 6).

Достойным продолжением начинаний педагогов кафедры первых десятилетий я бы признал коллективные монографии 2005 и 2007 г. Коллективное начало, при широком разбросе мнений и различном опыте работы со студентами, объединяет и дисциплинирует. Однако приходится отметить, что в целом «Теория и практика...» 2007 г. издание больше теоретическое, нежели теоретико-практическое, и в этом его заметное отличие от предыдущего тома. Вероятно, таковы тенденции в поисках кафедры — педагогов притягивают вопросы теории, привлекает жанр размышлений, соблазняет будущее, то есть предчувствие возможных дальнейших путей методики.

\* \* \*

В интервале между двумя томами «Теории и практики сценической речи» вышла в свет монография В. Н. Галендеева «Не только о сценической речи» (СПб., 2006. 384 с). Ее составили научные работы автора разных лет: три известные книги «Работа режиссера над речью в спектакле (На материале творческого наследия

Вл. И. Немировича-Данченко)», «Учение К. С. Станиславского о сценическом слове», «Метод и школа Льва Додина», три статьи, принципиальные для методологии сценической речи, и несколько бесед.

Эта книга требует специального изучения, усидчивости. Нельзя ее просматривать поверхностно, пробегать глазами по тому или иному тексту. Это произведение не для выборочного чтения. В монографии заложена философия современного театра, в которой одна из учебных дисциплин театральной школы высвечивается в ее истинной театральности. Монография Галендеева очищает педагогику сценической речи от нетеатрального, мелкоотраченного, зажатого предметными рамками. Вместе с тем монография Галендеева все развитие и становление будущего актера, все творчество актера действующего подчиняет художественной жизни на театральных подмостках. Ничего нельзя почерпнуть из этой монографии для «воспитания голоса и речи представителей разных речевых профессий, для широкого круга читателей, желающих повысить уровень грамотности». В ней нет ни одного места «вообще».

Разбирать подробно книги и статьи, составившие монографию Галендеева, нет необходимости. Они известны читателям по прежним публикациям, они не поддаются пересказу — они заслуживают самостоятельного личностного погружения. Каждый из читателей (педагогов или студентов) найдет в них ответы на насущные вопросы, узнает собственные педагогические размышления, рифмующиеся с его личными субъективными исканиями, высмотрит неожиданное, заметит незамеченное им самим, ускользающее от него в суете каждодневных «школьных» забот. Говоря о моем личном восприятии монографии В. Н. Галендеева, хочется отметить этот труд как некое целостное явление, вбирающее в себя достижения как самого автора, так и всей речевой педагогики от 1976-го г. (в этот год вышла первая из работ автора, вошедших в монографию) до года 2006-го (в книгу был включен один из «диалогов о сценической речи», ранее не публиковавшийся), — то есть, ровным счетом, тридцать лет.

Еще раз подчеркну: монографию В. Н. Галендеева следует внимательно читать. Не «выхватывать», как это часто бывает с книгами по речи, кое-что из одной деланки, кое-что из другой, подбирая то, что диктуется обстоятельствами аврала. Она, как и все значимые книги по сценической речи прошедших времен, сложна для восприятия. Но вместе с тем осиливший ее обретает свободу в творческом движении вперед. Эта монография каждому из

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Из записных книжек: В 2 т. М., 1986. Т. II. С. 297.

нас подсказывает свой педагогический путь. И невозможно не довериться автору, сказавшему в предисловии:

Задача пишущих на темы театральной педагогики все же вызвать размышления, а не выдавать рекомендации. Такого принципа я и старался придерживаться при отборе текстов для этой книги (с. 12).

Выдержан этот принцип на каждой странице монографии. Все в ней зовет читателя на театральные подмостки. Книга Галендеева — выход в театр, избавление от келейности. Недаром о сочетаемости дисциплин «Сценическая речь» и «Актерское мастерство» он говорит:

Сегодня у меня было занятие со студентами по В. Гроссману. Я занимался с ними пробами по «Жизни и судьбе» В. Гроссмана. Над этим произведением сейчас работает со студентами Л. А. Додин. Сначала два часа «Евгений Онегин» Пушкина, затем два часа В. Гроссман. В «Жизни и судьбе» я занимаюсь поисками речевой специфики, речевой характерностью персонажа, это очень интересно студентам. Возникает масса вопросов. Они меня ловят и помимо занятий... (с. 337).

Помню, что в те дни, когда я первый раз по выходе монографии перечитывал все ее материалы подряд, в той последовательности, в какой они помещены в книге, мы со студентами трудились над упражнением «Лавируя, лавируя», текстовым содержанием которого была известная всем скороговорочная история про «тридцать три лавировавших, да не вылавировавших корабля». Пробовали мы со студентами друг за другом, включая меня, совершить образное высказывание при произнесении этого текста. Высказывание для каждого из нас подразумевало его личное «видение—знание» (по определению Галендеева)<sup>1</sup> глубин, таящихся за словами. Будучи под впечатлением от книги и особенно от высказанных Галендеевым в «Диалоге третьем» мыслей о нашем предмете, о расширении его философской базы, — я, когда до меня дошел черед пробовать, неожиданно увидел внутренним взором удивительную картину: движение белоснежной «Queen Mary» по Эльбе из гамбургского порта к морю, а вокруг этого самого большого и величественного круизного корабля армаду кораблей поменьше — современных и приплывших из глубокой давности, ритмичное движение этих ко-

<sup>1</sup> Ср.: «Я как считал, так и продолжаю считать, что видения — это знание. Что я знаю о том, что я говорю? Чаще всего — ничего не знаю, или знаю какую-то фикцию. Когда у человека нет никаких видений, ему все равно. Как только появляются, накапливаются какие-то видения, — ему постепенно становится не все равно. А это основа для того, чтобы что-то получилось. Надо, чтобы было не все равно» (Галендеев В. Н. Не только о сценической речи. С. 320).

рабликов и кораблей, судов и посуды всех видимых и невидимых расцветок и размеров. О, как восторженно все они сопровождают величественную королеву океанского флота! И какими только голосами не «поют», приветствуя громадину, под бочком которой и они выплывают в море<sup>1</sup>. Совершая пробу, я почувствовал совмещение книги В. Н. Галендеева и движения корабля по Эльбе в моем воображении, в едином импульсе выражения «видений—знаний». А. проделав упражнение, — я услышал в ответ лишь тишину и увидел серьезные глаза студентов: никто из них не знал сюжета моих «видений—знаний», но все они (да, пожалуй, и я вместе с ними) были поражены произошедшим высказыванием «телом — звуком — знанием — смыслом — ритмом». Философский импульс В. Н. Галендеева передался мне, а от меня — сквозь выполнение «рядового» упражнения — студентам.

Только трижды в своей жизни я испытывал потрясение от погружения в труды по речи. Первый раз это случилось со мной в педагогической юности, когда я читал «Выразительное слово» С. М. Волконского и вник в его идеи «биоритмики». Второй раз мне довелось испытать это в те годы, когда уже пришел ко мне некоторый педагогический опыт и я рискнул «отразить» его в собственных методических пособиях «Голосоречевой тренинг» и «Тренинг сценической дикции». Для обретения уверенности я вновь обратился к работам предшественников и был «захвачен» книгой К. В. Куракиной «Техника речи в трудах К. С. Станиславского». Хоть читал я ее впервые задолго до этого, но почувствовал и осознал магическую силу ее идеи о «феномене голоса» много позднее. И третьим подарком судьбы стала книга «Не только о сценической речи».

Эта книга не приглашена, не равна по тону, как не могут быть равными и устоявшимися неординарные воззрения, высказанные ярким образным языком. Страницы этой книги — страницы души Мастера, не мыслящего себя вне театра, а театра вне устремленного движения в неизведанное. Читая эту монографию, радуешься, улыбаешься, потрясаешься, взрослеешь разумом и молодеешь надеждами. В ней много юмора, острых зарисовок, жизненных, театральных, литературных наблюдений. Это книга философского восприятия и жизни, и сцены. Восприятия легкого, светлого, постигающего.

<sup>1</sup> Тогда же я записал свои впечатления об этой пробе, о возникших в моем воображении образах, об ассоциации с книгой В. Н. Галендеева. Впоследствии описание виденного мной в гамбургском порту вошло в книгу «Сценическая речь: Вариации для творчества», откуда я и процитировал фрагмент упражнения «Лавируя», касающийся движения «Queen Mary» (с. 366).

Для меня является несомненным — монография В. Н. Галендева обращена в будущее. Она дает сильнейший толчок для приведения «сценической речи» к сценической речи, к театральной стихии. В начале статьи назывались произведения, определявшие судьбу педагогики сценической речи в каждое десятилетие ушедшего века. «Не только о сценической речи» — книга знак, книга отражения нынешнего периода в развитии речевой педагогики, и шире — в современном понимании искусства речи на драматической сцене. Призы раздавать — не моя обязанность, места распределять — тоже. Однако никто не переубедит меня в том, что по интеллектуальной и художественной значимости монография Галендева является величественной, неповторимой, белоснежной «Queen Mary», возвышающейся среди других прекрасных кораблей, выводящих «сценическую речь» в океан творчества, но... лишь сопровождающих корабль-символ.

\* \* \*

Н. А. Латышева, как никто другой среди педагогов по речи, занимается проблемами актерского воображения. Занимается усиленно, долгие годы. Мне памятна ее статья в сборниках «Теория и практика сценической речи»<sup>1</sup>, содержащие интересный анализ взглядов на «воображение» деятелей театра, известных физиологов и психологов, серьезное построение механизмов функционирования «фантазии» и «воображения». Двадцать с лишним лет назад Латышева обоснованно заявляла, что механизм актерского воображения еще не раскрыт и представляет и для театральных педагогов и для ученых загадку. Определив, что актер откликается на воображаемую ситуацию сценического действия «всем комплексом психофизических сдвигов», Латышева выводит гипотезу: «Работа актерского воображения в спектакле в наибольшей степени отличается от сходных процессов, свойственных художникам других профессий»<sup>2</sup>. Для того чтобы эта гипотеза «оживала», Латышева собрала богатейший научный материал, высказывания актеров и режиссеров, провела ряд экспериментов в содружестве с биологами и физиологами. В результате она предложила систему очаровательных, тончайших упражнений для настройки и активизации творческого воображения студентов на уроках сце-

<sup>1</sup> См.: *Латышева Н. А.* О механизмах актерского воображения // Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов. Л., 1985. С. 89-99; *Латышева Н. А.* Роль воображения в голосо-речевом воспитании актера // Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов. СПб., 1992. Вып. 2. С. 92-105.

*Латышева Н. А.* Роль воображения в голосо-речевом воспитании актера. С. 91.

нической речи<sup>1</sup>. В упражнениях были задействованы и механизмы наблюдения, и вспаление воспоминаний, и прислушивание, *вчувствование* свои ощущения, и центры актерского фантазирования. Тогда же Латышевой была выдвинута идея — при формировании слуховых ощущений на первом этапе речевого обучения студентов обращаться к представлению о «тональности». Под «тональностью» в данном случае понималось «соответствие звукового комплекса внутреннему, эмоциональному состоянию» и, как пример, приводились слова Щепкина: «Ты дай мне тон, и я буду знать как мне играть нужно»<sup>2</sup>. Это я говорю о поисках Н. А. Латышевой середины 1980-х гг. Ныне же, в новой, довольно обширной статье «Воображение актера на уроках сценической речи», опубликованной в одном из сборников кафедры сценической речи ГИТИСа<sup>3</sup>, Н. А. Латышева предлагает серьезную, хорошо разработанную и основанную на данных физиологии и психологии концепцию формирования специфического актерского воображения в условиях тренинга сценической речи и при работе над литературными произведениями. Она утверждает:

Тесная связь воображения с процессами восприятия и с памятью дает возможность определить три основных типа воображения:

1. Зрительный тип, связанный со зрительными представлениями.
2. Слуховой тип, связанный со слуховыми представлениями.
3. Моторный тип, связанный с представлениями двигательных, пластических образов.

В «чистом» виде эти типы встречаются редко, чаще можно говорить о смешанном типе, но при преобладании (доминанте) одного из них (с. 53-54).

Далее автор исследует уровни деятельности творческого воображения актера и сопрягает их с работой над разнообразным литературным материалом. Подробно описываются эксперименты по выявлению индивидуальных особенностей воображения студента, основной теоретической базой которых явилась методика психометрического шкалирования. Предлагается апробированный автором в работе с несколькими актерскими

<sup>1</sup> См.: *Латышева Н. А.* Тренировка воображения на занятиях по сценической речи (начальный этап — I семестр) // В профессиональной школе кукольника: Сб. науч. трудов. Л., 1987. Вып. III. С. 100-108.

<sup>2</sup> Цит. по: *Латышева Н. А.* Роль воображения в голосо-речевом воспитании актера. С. 98.

<sup>3</sup> См.: *Латышева Н. А.* Воображение актера на уроках сценической речи // Сценическая речь в театральном вузе: Сб. статей. М.: «ГИТИС», 2006. С. 47-81. То же: Искусство сценической речи: Сб. статей. М.: РАТИ-ГИТИС, 2007. С. 49-83.

курсами комплекс упражнений начального этапа тренинга сценической речи.

Интерес представляет определение «творческого воображения актера», данное Н. А. Латышевой:

Творческое воображение актера — творческий процесс трансформации слова автора в систему чувственных образов, структурно опирающийся на элементы действия. Базируясь на работе фантазии, воображение создает долговременную установку на предлагаемые обстоятельства пьесы при безусловном осознании нереальности происходящего. Конкретизируя воображаемые представления, оно вызывает значительные изменения в деятельности нервной системы с включением вегетативных реакций.

Воображение актера подчиняет себе всю его органическую природу (с. 52-53).

# \* #

Мне хотелось бы также обратить внимание читателей на одну принципиальную особенность современной литературы по сценической речи: постепенно отступают в тень работы, затрагивающие только один какой-либо аспект речевого обучения актера. Пособия, рассматривающие изолированно «логику речи», «дикцию», «постановку голоса», «дыхание», «орфоэпию», выглядят несколько архаично, они словно «растаскивают» на фрагменты целостную систему актерской речи, и шире — целостный акт актерского творчества. Смею предположить, что вне целостного методологического подхода рассмотрение отдельных, изъятых из структуры элементов не может быть продуктивным. Один элемент наличествует и проявляется только в сцепке с другими, сквозь один элемент структуры просматриваются и прочие. Вот что пишет о законах объединения отдельных элементов в структуру Л. С. Выготский: «Если явления А, В, С однажды или много раз действовали как члены одной структуры и если одно из них выступает именно в качестве такого члена, — оно имеет тенденцию более или менее воспроизвести и всю остальную структуру»<sup>1</sup>. Обучение орфоэпическим нормам в отрыве от действенного слова, от творческих задач, от настройки голоса и дикции, от смысловой и эмоциональной нагрузки высказывания превращается в *школьный урок*. Придание фонационному дыханию действенности, семантической насыщенности, диалогической связности вне включения голоса и дикции, да вообще вне всей внутренней и внешней дина-

мики высказывания — практически невысказуемо, это скорее следует признать «пыхтением на холостом ходу». Говорю в данном случае о тенденциях в развитии речевой педагогики. В этой именно области находятся наиболее существенные поиски последнего десятилетия. И дело уже даже не в комплексном подходе, а в философском взгляде на «принцип одновременного совершенствования всей сценической выразительности актера с акцентом на сценическое слово» (Н. Л. Прокопова<sup>1</sup>), да еще на слово в спектакле.

Отсюда же проистекает разговор о текучести, изменчивости законов выразительности, поднимаемый, например, в работах Н. Л. Прокоповой<sup>2</sup>. Выразительности голоса или дикции вообще, то есть применительно к любым эстетическим направлениям, к любым театральным системам, не существует и, однозначно, не может существовать. Мысль эта, разумеется, не нова, но в книге Прокоповой ей уделяется внимание в силу туманности определения законов выразительности для каждого этапа развития драматического театра в XX столетии. Специальных исследований, изучающих законы голосо-речевой выразительности и их изменчивость в зависимости от перемен в эстетике театра, до сей поры не существует — Прокопова в некоторой степени восполняет пробел. Упомянувшиеся работы В. Н. Галендеева, Ю. А. Васильева, Е. И. Черной, Н. А. Латышевой, а также статьи С. П. Серовой, В. П. Камышиковой, И. А. Автушенко<sup>3</sup> в сборниках статей кафедры сценической речи ГИТИСа дают богатый материал для формирования законов голосо-речевой выразительности актера современного драматического театра.

Определение законов выразительности сценической речи процесс не из легких. Неоспорима их текучесть, не такая уж и легкая, но переменчивость. Декламационность речевого искусства актера, десятилетиями укреплявшаяся на русской сцене, не могла быть

<sup>1</sup> См.: Прокопова Н. Л. Парадигмы сценической речевой культуры XX столетия. Кемерово; М., 2008. С. 141.

<sup>2</sup> См.: Прокопова Н. Л. Основы технологий совершенствования сценической речи. Кемерово: КемГАКИ, 1999; Прокопова Н. Л. Парадигмы сценической речевой культуры XX столетия. Кемерово; М., 2008.

<sup>3</sup> См.: Серова С. П. От текста молчащего к речи звучащей // Сценическая речь в театральном вузе. Вып. 1. М., 2006. С. 7-32; Камышикова В. П. Резонирующее пространство // Там же. С. 111-121; Камышикова В. П. Образ звука и резонирование // Сценическая речь в театральном вузе. Вып. 2. М., 2007. С. 79-85; Автушенко И. А. Развитие эмоционального слуха на уроках сценической речи // Там же. С. 36-50; Автушенко И. А. Эмоциональная вариативность речи // Искусство сценической речи. М., 2007. С. 122-141; Камышикова В. П. Звучание в движении // Там же. С. 177-200.

<sup>1</sup> Выготский Я. С. Структурная психология. М., 1972. С. 25.



моментально изжита ни усилиями мхатовского реализма, ни экспериментами театрального модернизма, проводившимися Мейерхольдом, Крэгом, Кандинским, Таировым или Вахтанговым. Разрушение старинных эталонов выразительности должно было бы взамен создать новые законы выразительности. Но и их создание — не придумки «из головы», — это процесс длительный, кружащийся, не однозначный. И все же он протекал, правда, видоизменялись мерил выразительности. Однако театральная школа на такие перемены отзывается гораздо позже. Если же сами экспериментаторы затевают школьное образование, то процессы обучения в них протекают не менее трудно. Алперс, например, свидетельствовал, что из всех «школ», действовавших при московских театрах в двадцатые годы и соревновавшихся между собой, к середине 1930-х гг. только две школы актерского искусства вышли из этого противоборства непобежденными после тяжелых испытаний и сложных трансформаций — «актерские школы Художественного и Малого театров — старейших театров реалистического стиля актерской игры»<sup>1</sup>. Рождение и укрепление новых критериев (не говоря уж о *законах*) выразительности процесс и сложный, и длительный.

Здесь уместно будет напомнить высказывание одного из *разрушителей* «речевой культуры», сложившейся в русском театре к середине 1950-х гг., А. В. Эфроса:

Когда-то мы высмеивали тот старомодный реализм, который все сводил лишь к хорошей речи на сцене. Мы даже старались разрушать этот «речевой театр», противопоставляя ему *театр действия*. Возможно, нам что-то и удалось в этом смысле, но прошло время — и «разрушительство» стало опасным, ибо на месте разрушенного нужно еще что-то *построить*. Плохо склеенные между собой осколки нового и старого еще не могут составить современного искусства. «Разрушители» уже достаточно повзрослели, и им пора производить что-то *совершенное*. Сегодня новое слово, пожалуй, — в глубине замысла и в совершенстве его выполнения<sup>2</sup>.

Актуальные слова. С одной стороны, долго не утихает сопротивление защитников канонической выразительности предыдущих театральных эпох. С другой стороны, новые веяния не приносят быстрых перемен при формировании нарождающихся законов выразительности. Сопротивление старых критериев,

установок особенно свойственно переломным моментам. Такого время 1900-х — 1920-х гг., таковы и 1950-е — 1960-е гг. Традиционное сопротивляется потому, что оно привычное, родное, объяснимое. Так и «логика речи» перелилась в учебные аудитории из стародавних времен. Так и «артикуляционная гимнастика» не расстается с праздничными буднями. Так и многочисленные «новые» и принаряженные старые приемы «постановки дыхания», вне законов и ритмов речи, вне установки на высказывание, пробивают себе дорогу и внедряются в учебную практику — например, «система лая», привязанность к «задержке» дыхания между вдохом/выдохом и выдохом/вдохом, тяга к «длинным выдохам» или к так называемым «доборам». Так и механические установки на голосовое звучание «все выше и выше, все тише и тише». Да каких только атрибутов прошлого не встретишь в методической литературе. И все названное, и кое-что из неназванного — своими корнями имеет законы голосо-речевой выразительности «времен очаковских и покоренья Крыма», эпохи «декламации», «выразительного чтения», «мелодекламации» Ходотова—Вильбушевича.

Изменяемость критериев: как ее уловить в голосовой и дикционной технике? Как она отражается на технике дыхания и орфоэпических мерках? Как изменяются критерии подхода к интонации? Все это вопросы не праздные. Когда возникает разговор о приближенности творчества педагога по речи к современным ему театральным процессам — то это не в последнюю очередь разговор об изменениях критериев выразительности. Пусть медленно, почти незаметно эти критерии текут-перетекают, но они меняются, они подвижны. В том-то и состоит искусство речевого педагога, чтобы услышать, почуять изменения, происходящие в современном ему театре, и найти им методические эквиваленты в учебном процессе. В театральной педагогике все поверяется современным театром — от этого никуда не денешься, не спрячешься.

Не следует, однако, думать, что я выступаю за опережение событий, за разрушение старых норм и законов выразительности в угоду периодически возникающим, быстро сменяющим друг друга театральным концепциям. Ни в коей мере. Одно из высочайших предназначений сценической речи — сохранение литературного языка как языка культуры во всем объемном значении этого слова, как языка художественной литературы, драматургии, поэзии, языка поколений. Выдающийся русский лингвист М. В. Панов указывал на сильнейшие противоречия, постоянно бушующие в речевом искусстве драматического театра:

<sup>1</sup> Алперс Б. В. Школы и секты // Алперс Б. В. Театральные очерки: В 2 т. М., 1977. Т. 2. С. 301.

<sup>2</sup> Эфрос А. В. Книга четвертая. М., 1993. С. 92.

Сценическое произношение консервативно; в подчеркнутой демонстративной традиционности и заключается его общественная ценность. «Дом Щепкина» или «Дом Станиславского и Немировича-Данченко», храня художественные традиции, естественно стремятся сберечь и сценическое воплощение этих традиций, вплоть до сценической речи, до произносительной ее стороны. Однако сценическое произношение не может и оторваться от живой, разговорной, «быстротекущей» речи, отсюда — сложные, мучительно трудные пути обновления произносительных традиций на сцене. Резкий отпечаток на эволюцию сценического произношения накладывает также и смена театральных стилей и школ<sup>1</sup>.

Это относительно произношения. Но ведь то же самое можно сказать и о постановке речевого голоса, и об интонационно-мелодической природе сценической речи, и о прочих элементах актерской выразительности.

\* \* \*

Переменчивость приемов выразительности, диктуемая законами разных театральных эпох, передается и театральной педагогике. Эволюция в творчестве педагога сценической речи процесс далеко не всегда заметный, не всегда уловимый и быстро определяемый сторонним наблюдателем. Не секрет, что каждый актерский класс — неповторимый творческий организм. Не секрет и то, что многие педагоги так прямо и говорят, что с каждой группой студентов они работают по-своему, сообразуясь с присущей только этой группе атмосферой. Опытные театральные педагоги стремятся «найти ключик» к новому курсу, а, стало быть, и к новому поколению. Тем не менее почти никогда педагоги сценической речи не делятся с коллегами, с читателями этими закрытыми для посторонних глаз, в сильной степени интимными педагогическими процессами. Допускаю, что это и не всегда возможно: разве могла бы объяснить словами Татьяна Ларина, за что она полюбила Онегина? Разве могла бы она передать кому-то все многообразие пережитых ею чувств? И все же...

Одну такую попытку мы можем воспринимать в поразительном монологе-раздумье педагога сценической речи. Говорю сейчас о размышлениях В. Н. Галендеева, составивших книгу «Диалоги о сценической речи»<sup>2</sup>. В нее вошли пять диалогов, освещающих

<sup>1</sup> Панов М. В. Из проспекта монографии «Русский язык советское общество» // Панов М. В. Труды по общему языкознанию и русскому языку. Т. 2. М., 2007. С. 167.  
См.: Алферова Л. Д., Галендеев В. Н. Диалоги о сценической речи. СПб., СПбГАТИ, 2008. 121 с. Большая часть «Диалогов...» была опубликована в прежние годы.

поэтапную работу педагога по речи со студентами актерского класса Л. А. Додина в период с 2002 по 2007 гг. Пять диалогов — пять вместе прожитых лет. Приурочен выпуск книги к 45-летию педагогической деятельности В. Н. Галендеева, хотя отправной точкой разговора являлась конкретная работа педагога в одном классе, на временном отрезке в пять лет.

Сказав о монологическом характере книги, я не оговорился. По гамбургскому счету, «Диалоги о сценической речи» ценны монологом-раздумьем профессора Галендеева, собеседница которого (Л. Д. Алферова) радостно ему внимает и позволяет себе лишь задавать вопросы и дополнять размышления. Уважительное отношение Алферовой к собеседнику спровоцировало рождение книги откровений — единственной в своем роде в педагогике сценической речи. Книги, поражающей открытостью, неподдельностью чувств. Всем нам знакомы слова Л. Н. Толстого о том, что «всякому художнику совершенно необходимы три вещи — это искренность, искренность и искренность». Ни на шаг не изменяет себе Галендеев: ни на мгновение педагог не теряет «сквозного» — совершенствование педагогики, ни на миг не отступает от «сверхсверх-сверхзадачи» — от выразительности сценической речи в театре, в спектакле, в роли. И возникают откровения. На наших глазах проходит строгий по взгляду и стилю, безжалостный к самому себе и требовательный к студентам анализ творческих исканий педагога сценической речи. Думаю, что никогда прежде мы не сталкивались с таким непривычным для педагога по речи литературным жанром, как «откровения».

Мы вправе говорить о незнакомом, но испытываемом (в разной степени) каждым из нас — мы вправе коснуться (только коснуться) темы «психология творчества педагога сценической речи», слегка притронуться к области никогда ранее не рассматривавшейся, не привлекавшей внимание психологов. Монолог Галендеева такую возможность нам дает. Не столько методические, сколько творческие нюансы педагогической стратегии и тактики привлекают читателя. И ни один из этапов, ни одно из событий работы со студентами не обходится без аналитического просеивания своего собственного творческого решения, «способа постижения»,

См.: диалоги первый и второй - Галендеев В. Я., Алферова Л. Д. Диалоги о сценической речи // Теория и практика сценической речи. СПб., 2005. С. 7-30; диалоги первый, второй и третий - Галендеев В. Н. Диалоги о сценической речи с Л. Д. Алферовой // Галендеев В. Н. Не только о сценической речи. СПб., 2006. С. 302-344; диалоги третий и четвертый - Галендеев В. Н., Алферова Л. Д. Диалоги о сценической речи. Продолжение // Теория и практика сценической речи. СПб., 2007. Вып. 2. С. 76-103.

личной позиции. Перед нами предстает не педагог всезнайка, не знаток «разных ходов»<sup>1</sup>, но педагог в высшей мере готовый к прозам, к экспериментам, но только в русле театральных последствий. О каких там еще «ходах» может идти речь, если для В. Н. Галендеева-педагога интуиция всегда была значима, импульсы для нее поступали из глубин театрального знания, творческого опыта. Одно из свидетельств этому фрагмент из интервью, данного Галендеевым 4 декабря 1996 г. Н. Л. Прокоповой:

**В. Н. Галендеев.** Самое страшное для артиста — «О, я понял!» Должно быть наоборот: «Не понял, не понял, не понятно. Проблема, проблема! Не знаю, что делать! Потому что когда все понятно, все объяснено, все записано, — исчезает стимул к развитию.

**Вопрос.** Почему возникла такая форма отчетности как речевой спектакль?

**В. Н. Галендеев.** Очень понятно, почему. Как возник мой первый спектакль, я могу сказать. Я пришел дать задание на лето студентам курса Додина. И поскольку он взял в работу «Бурю» Шекспира, то я решил дать в параллель сонеты Шекспира. А мой рот сказал: сцены из пьес. Они спросили: как это? Я сказал: «Вот так: сцены, где есть диалоги, где трое участвуют, где четверо, где пятеро, где больше человек. Но вы будете один за всех». Почему я начал это говорить — не знаю. Это было абсолютно помимо моей воли сказано. Но я тут же вспомнил спектакли Качалова, Рецептера, Юрского. Потом я начал анализировать, почему же это оно у меня так сказало, потому что я шел с одним, обдуманым. Решил, что правильно оно и сказало. Потому что сонеты — это замечательно, но нужно слово драматургическое. Хотя бы в такой форме, когда я говорю один за всех, но тем не менее это уже борьба, тем не менее это уже конфликтно, это уже разноголосье. И потом это была уже та форма (я говорю о своих работах), был ли это Шекспир, был ли это «Пер Гюнт», был ли это «Фа-

<sup>1</sup> Собеседница Галендеева несколько раз интересовалась его методическими «ходами» и всякий раз слышала (или «не слышала») просьбу не классифицировать его искания и принципиальную позицию некими «ходами». Для примера приведу небольшой фрагмент текста, в котором проступает борьба Галендеева с неточностью, штампом формулировок и определений:

**Л. Д. Я** просто говорю, что в вашем «Онегине» были разные ходы — и такой традиционный чтецкий ход в том числе.

**В. Н.** Вот вы опять «ходы»...

**Л. Д.** Ну а что?

**В. Н.** Не знаю.

**Л. Д.** Ну, хорошо. Способы постижения, по-вашему.

**В. Н.** Способы постижения, но не ходы.

**Л. Д. Я** понимаю ваше замечание...

**В. Н.** Это не замечание, а позиция... (с. 64).

уст», когда эта итоговая работа могла вбирать в себя все тренинговые элементы, всю атмосферу тренинга. Ведь там было активное движение, и очень активное движение, можно даже сказать, сверхактивное движение. В том плане, что это разные персонажи, это разные пластики, это переключение, это сшибка ритмов, конфликты ритмов и т. д.<sup>1</sup>

Тончайшее описание момента принятия художественного решения. Интуиция не отказывает творцу, она, разгоряченная интересом, длительным внутренним поиском возможных вариантов сближения с «актерским мастерством», подсказывает педагогу единственно возможное решение. И хоть в этом решении нет ясно очерченного результата, в нем ярко проявляет себя предчувствие, предположение. Интуиция предсказывает — это есть то, что возрастет, что потребует невероятных интеллектуальных и душевных затрат, но только оно плодоносно, только оно подлинно. Сымпровизированное задание педагога не означало, что все будет с легкостью воплощено через полгода-год аудиторной работы. Отнюдь. Одновременно с импровизацией педагог пережил сильнейший импульс интереса, — как посчитал бы известный американский психолог К. Э. Изард — проявила себя «эмоция интереса—возбуждения»<sup>2</sup>. Изард, опираясь на исследования Маслоу и исходя из результатов своих психологических экспериментов, приходит к убеждению, что центральной составляющей творческой деятельности следует считать эмоцию интереса. Нам в данном случае ценна одна из особенностей состояния полного погружения, поглощенности, захваченности, о которой говорит Маслоу и которую расшифровывает Изард:

Маслоу говорит о двух стадиях творчества — о первичной и вторичной. Первичную стадию отличают импровизация и вдохновение. На этой стадии человеком движет интенсивная эмоция интереса—возбуждения. Вторичная стадия — это разработка или развитие исходного вдохновения, идеи, озарившей человека в момент сильного возбуждения; она требует от человека самодисциплины и тяжелого упорного труда. Есть много людей, способных к первичной стадии творчества к вдохновению, но лишь немногие способны к материальному воплощению.

<sup>1</sup> Галендеев В. #., Прокопова Н. Л. О содержании предмета «Сценическая речь». С 105-106.

<sup>2</sup> См. соответствующую главу в книге К. Э. Изарда «Психология эмоций» (СПб., 2006. С. 124-144).

И далее Изард цитирует Маслоу:

Такое озарение не стоит и ломаного гроша. Между вдохновенным замыслом и романом, таким, к примеру, как «Война и мир» Толстого, лежит титанический труд, огромная самодисциплина, изнуряющие дни, месяцы и годы приобретения опыта, множество набросков и черновиков, многократное переписывание набело неудачных фрагментов и т. д. и т. п.<sup>1</sup>

Идея Маслоу о двух стадиях творчества необычайным образом подтверждается творческим процессом воплощения открытий, рожденных опытом, интуицией, вдохновением Галендеева, работой со студентами. На многих страницах «Диалогов» воссоздается длительная, трудоемкая, наиподробнейшая работа педагога и студентов курса Додина над литературным материалом. Но речь идет не о чтецких работах, не о «коллективных рассказах», а о драматизации тренинга и театрализации таких значительных произведений литературы, как «Дыхание Ангела» Г. Сапгира, «Ночной обыск» В. Хлебникова, трагедии в стихах «Ариада» М. Цветаевой, «Птиц» Аристофана, глав из пушкинского «Евгения Онегина». Эти страницы насыщены интереснейшими фактами, наблюдениями, зарисовками, педагогическими идеями, студенческими реакциями. И каждая из названных работ превращалась для студентов и педагога в коллективный творческий акт, в котором не распределялись роли, не делились куски текста по лицам, а все овладевали всем, пробовали все, постигали произведение во всем его художественном содержании. И «выигрывающий» тот или иной фрагмент истории, трагедии или комедии, строфы или фразы глубиной постижения, силой воздействия становился обладателем счастливой возможности реализовать свой «выигрыш» при соединении с публикой. И анализ (разумеется, творческий) авторского произведения превращался в «коллективный мозговой штурм» (с. 85), а бесчисленные пробы в сочетании с таким анализом возводили «эмоцию интереса—возбуждения» до предельных высот. Галендеев так характеризует эти творческие периоды:

...по сути дела, это ведь принцип создания спектакля. Создания спектакля в художественном театре, в творческом театре. Это и есть коллективный поиск истины. Совместное путешествие в тему, в проблематику, несмотря на то, что наш предмет, мне кажется, был достаточно далек от того, что называется театром, от того, что составляет суть будущего рода деятельности студентов, будь они актерами или режиссерами (с. 86).

<sup>1</sup> Цит. по: Изард К. Э. Психология эмоций. СПб., 2006. С. 136.

Не буду продолжать пересказ всех тематических озер и морей, рассматриваемых в этой «книге откровений».

Обращусь к фантазированию. Все ли вопросы, актуальные для педагогики сценической речи, были затронуты в «Диалогах»? Разумеется, нет. Галендеев и так, начиная с третьего диалога, решительно выходит за рамки, ограниченные разговором о курсе Додина, и обращается к важным проблемам театральной педагогики, к связке театральная школа — профессиональный театр, к своему участию в «жизни и судьбе» Малого драматического театра. И все же ряд вопросов остался в тени. Поэтому рискну задать В. Н. Галендееву некоторые вопросы заочно.

— Как вы понимаете современную подготовку преподавателей сценической речи? Как вообще в нынешние времена этот механизм мог бы функционировать? Вот один из самых нервных вопросов. Про аспирантуру, про воспитание педагогов по речи (тоже ведь тема не из легких) не принято писать, не принято говорить<sup>1</sup>. По моим ощущениям, воспитание современного педагога по речи процесс самотекущий. Чему обучать? Теории? Вероятно. Практике? Вероятно. Но в «Диалогах» сказано — на первых ролях не наука, на первых ролях — забота об уровне подготовленности выпускников. Отвечая на вопрос: «Вот у вас нет такого ощущения, что наш предмет оторвался от науки?», Галендеев говорит:

У меня душа за предмет не болит. У меня душа болит за результаты нашей работы, то есть за то, с какой речью выходят студенты из стен нашей академии. Вот за это у меня душа очень болит. Я не думаю, что результаты иногда не высоки (хоть есть и хорошие результаты) именно потому, что мы недостаточно внимания уделяем научной сфере, науке. Может быть, кто-то знает какие-то методы иных наук, внедрение которых в нашу работу улучшило бы подготовку артистов и режиссеров по сценической речи. Я не знаю таких методов. <...> Хотя, наверное, как-то опосредованно все более или менее отразилось. Мне трудно сказать (с. 67).

<sup>1</sup> Единственным значимым документом, точнее, наброском к программе по обучению аспирантов, можно признать «Программу», разработанную на кафедре сценической речи Театрального института им. Б. В. Шукина: Сценическая речь: Учебная программа для магистрантов. М.: Изд-во Театрального института имени Бориса Шукина, 2006. 19 с. В ней, в частности, сказано: «Основопологающим звеном профессиональной подготовки будущего педагога по сценической речи является постижение организационных и методических требований, создание индивидуального комплекса методов работы, направленных на реализацию поставленных задач. <...> Практическое освоение методики преподавания сценической речи проходит, как правило, в виде самостоятельного изучения теоретической базы, созерцательной практики (систематического присутствия на занятиях ведущих педагогов кафедры) и выполнения методических рекомендаций научного руководителя» (с. 3).

Как же согласовать эти «выходные» роли науки с предположением о новых приемах воспитания аспирантов? Так значит, будущих педагогов следует напитывать приемами речевого обучения актеров, взятыми из прошлого, — вспоминая, как нас учили, и показывая, как мы учили? Обучать упражнениям? Работе над текстами? И какой теории учить? И какую методику внедрять в аспирантские головы? Из этого круга проблем вопросы заданы не были. А жаль.

— В каком направлении должен и мог бы развиваться тренинг сценической речи? И в чем различие между тренингом и уроком? Не менее сложные и актуальные вопросы. Ведь подавляющее большинство речевых педагогов призвано заниматься техникой речи. Они знают задачи, знакомы с программами обучения (даже наиболее прогрессивными), слышат дикционные ошибки своих учеников, настроены на активную борьбу с говорами, мечтают о звучных, резонирующих голосах! Они имеют в педагогическом багаже десятки и сотни упражнений, заготовили справочники по нормам произношения, держат на рабочем столе полюбившиеся им учебные пособия, могут и хотят пробовать и пробовать. Как же им сблизить требования высокой речевой техничности с веяниями современной драматической сцены? Как во время урока вопросы техники сочетать с будущими художественными образами?

— Какие непривычные, оригинальные поиски других речевых педагогов привлекли ваше внимание в последние годы? Необходимость и пользу такого вопроса не нужно доказывать.

— Раскрывая свою работу на последнем курсе Додина, вспоминая работу на предыдущих додинских курсах, вы рисуете довольно идиллическую картину учебного процесса, читателю кажется, что череда побед вам уже привычна. Правда, попадают иногда студенты, которым не все по плечу, но педагог всегда оказывается на высоте. Невольно возникает вопрос: Были ли в вашей педагогической практике «провалы»? Вот у Станиславского они случались, и вы в своем исследовании «Учение К. С. Станиславского о сценическом слове» отводите значительное место рассмотрению «периода мучительных метаний [Станиславского] после пушкинского спектакля 1915 г., когда ему казалось, что „вся прошлая жизнь прожита зря“, что он „ничему не научился, так как шел по ложному пути в искусстве“<sup>1</sup>. Знакомы ли вам подобные «провалы» и как следствие «мучительные метания»? Хоть к одному периоду своего сорокапятилетнего служения театру и «Сценической

речи» вы могли бы применить формулу Станиславского: «Я осомнился в себе самом»<sup>1</sup>? Вопрос не праздный, и ответ на него был бы полезен любому педагогу — и опытному и начинающему.

Ограничусь четырьмя гипотетическими вопросами. Подобные вопросы, к сожалению, не были заданы В. Н. Галендеву. После чтения «Диалогов о сценической речи» у меня возникло впечатление, что очень, очень многое актуальное, животрепещущее, жгучее, волнующее В. Н. Галендева «осталось за кадром». Хотя судить могу лишь о том, что есть, поэтому обращу внимание читателя на один, с моей точки зрения, самый ценный аспект «книги откровений». В. Н. Галендеев убежденно говорит о педагогике сценической речи на высоком философском уровне. И других призывает не чураться разгадки философских высот педагогики сценической речи:

Если же думать о нашем предмете, то я бы думал о расширении его философской базы. Не только утилитарно-практической, но и философской тоже. Новые работы, которые должны появиться на кафедре, новые аспирантские работы, будущие диссертации должны быть написаны в более широком философском плане, в плане осмысления философских проблем нашего предмета, а не просто описания упражнений (с. 68).

Сила философски-практических обобщений Галендева таится не за семью морями — не в сундучке — в яйце — в кончике иглы, но в сотрудничестве с выдающимися деятелями театра и театральными педагогами — З. Я. Корогодским, А. И. Кацманом, Г. А. Товстоноговым, А. Н. Куницыным. И особенно в беспримерном творческом содружестве с Л. А. Додиним. Слова Галендева, являющиеся сущим документом сотворчества с Л. А. Додиним, не могу не привести:

С Додиним с 1 сентября 1972 года просто никогда не расставался в работе. Никогда! Разве что эпизодически. Например, без меня он ставил «Свои люди — сочтемся» в Хельсинки и в Москве — «Господа Головлевы». И все! А так мы все время работаем вместе. В опере так в опере, в драме так в драме, мастер-классы, уоркшопы, семинары, курсы в Академии, спектакли МДТ... Мы как-то очень со Львом Абрамовичем сработались<sup>2</sup>.

Сила творческого «я» Галендева видится и чувствуется в его бесконечной вере в текучесть творчества, в глубоком внутреннем

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М. 1957. Т. 4. С. 404.

<sup>2</sup> Галендеев В. Н. Шепоты и крики: Беседа с Еленой Алексеевой // Галендеев В. Н. Не только о сценической речи. С. 376.

<sup>1</sup> Галендеев В. Н. Не только о сценической речи. С. 65.

убеждении, что театр и театральная педагогика неразрывны. Он отрешается от забот дня сегодняшнего и один за другим совершает педагогические шаги, направленные в будущее. Отражением подмеченного мной становятся слова Л. С. Выготского: «Именно творческая деятельность человека делает его существом обращенным к будущему, созидаящим его и видоизменяющим свое настоящее»<sup>1</sup>.

\* \* \*

2009 г. можно признать годом подведения итогов теоретических, практических и экспериментальных поисков кафедры в предыдущие десятилетия. Читателю труды профессорам. П. Прониной, доцента М. В. Смирновой, профессоров Е. И. Кирилловой и Н. А. Латышевой известны по прежним публикациям. Однако, несмотря на то, что вышедшие в этом году работы полностью или частично были опубликованы ранее, некоторыми своими впечатлениями я все же поделюсь. Итак, обратимся к следующим изданиям: *Пронина М. П.* Тайны нашей речи и слуха: Монография. СПб., 2009. 136 с; *Смирнова М. В.* Скороговорки в речевом тренинге / 2-е изд. СПб., 2009. 107 с; *Кириллова Е. И., Латышева Н. А.* Сценическая речь в театре кукол: Учебное пособие. СПб., 2009. 158 с.

Автор монографии «Тайны нашей речи и слуха» более тридцати лет занимается изучением проблем воспитания речевого слуха и разрабатывает методы дикционной коррекции речи студентов-актеров. Первые публикации М. П. Прониной относятся к концу 1970-х гг., последние выходили уже в новом столетии. И вот теперь, собранные воедино, научные статьи и материалы для тренинга раскрывают в полном объеме взгляды автора на место и значение речевого слуха в деле формирования и совершенствования профессиональных дикционно-голосовых навыков актера. Композиция книги построена таким образом, что читатель с первых главок попадает в актуальные проблемы и научные размышления автора по вопросам речевого слуха, затем проходит стадию коррекции речевых недостатков (сигматизмы, ротацизм) и вслед за этим вновь окунается в мир тренинга, но уже сопрягаемый не только с речевым слухом, но и с дыханием, голосом, резонаторной системой. Заканчивается книга вновь темой слуха, но теперь уже в едином рассмотрении слуха речевого и музыкального: автор исследует ритм как общий компонент речевой и музыкальной

<sup>1</sup> *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967. 5.

способностей и определяет, каким образом музыкальный слух превращается в помощника речевому слуху в процессе его перестройки.

Практическая часть монографии воспринимается в контексте методических приемов работы других педагогов Санкт-Петербургской кафедры сценической речи, на которую М. П. Пронина пришла из акимовского театра в 1970 г. Отсылки к опыту других педагогов кафедры (Муравьева, Латышевой, Алфёровой, Галендеева, Черной, Васильева) представляются мне явным знаком уважительного отношения и неослабевающего внимания к взглядам и поискам коллег. В отличие от многих и многих изданий по речи, использующих упражнения или описывающих приемы речевого обучения студентов, в монографии Прониной указано авторство каждого из используемых упражнений, а в ряде случаев автор просто отсылает к другим печатным трудам кафедры, в которых можно обнаружить необходимые материалы для тренинга голоса и речи. Не менее важно, что отсылки касаются не только работ прежних десятилетий, но и новейшей методической литературы<sup>1</sup>.

По прочтении монографии возникает ощущение, что всю систему работы над речевой выразительностью будущих актеров Пронина выстраивает с основой на слуховое восприятие. Все технические навыки (голосовые, дыхательные, дикционные, темповые, звуковысотные, ритмические) поверяются слухом. С настройкой слуха обучение начинается и активизацией работы речевого и музыкального слуха заканчивается. Слуховое восприятие становится мерилем профессиональной готовности студента. Ну, что же, это и закономерно, и вполне оправданно. И в этом мнении Пронина не одинока. В одном из интервью В. Н. Галендеев, отвечая на вопрос «То, как человек говорит, зависит от того, как он слышит?», — ответил:

Прямо зависит, это единый процесс. Слышать не умеют. У меня сейчас второй курс, я продолжаю заниматься только этим — чтобы слышали нюансы ритма, нюансы энергии, мелодики. Весь тренинг у меня построен на этом — они должны услышать, воспринять, повернуть и пойти дальше. Из двадцати человек слышат двое-трое... Остальные не слышат так, как должен слышать артист, а он должен — как музыкант<sup>2</sup>.

Подобного мнения придерживаются и педагоги других театральных вузов: большой интерес в этой связи представляют статьи доцента ГИТИСа И. А. Автушенко, рассматривающие

<sup>1</sup> Например, к работам Е. И. Черной, Л. Д. Алфёровой, Ю. А. Васильева.

<sup>2</sup> *Галендеев В. Н.* Не только о сценической речи. С. 356.

вопросы «эмоционального слуха»<sup>1</sup>, и брошюра кемеровского педагога Л. Я. Поморцевой «Методические рекомендации по изучению темы „Речевой слух и его совершенствование“»<sup>2</sup>.

\* # #

Коснусь также учебного пособия М. В. Смирновой: «Скороговорки в речевом тренинге» (СПб., 2009. 107 с: Изд. 2-е)<sup>3</sup>.

Скороговорки — чрезвычайно благодатная тема, давно облюбованная автором. Долгие годы Смирнова собирает скороговорки, сочиняет их сама, периодически издает в детских издательствах крупные и мелкие сборники текстов, иногда сопровождая их советами по исправлению дефектов речи с помощью скороговорок, а иногда и не сопровождая<sup>4</sup>.

Данное пособие, как указано в аннотации, предназначено для абитуриентов, может быть полезно студентам первых-вторых актерских курсов и начинающим преподавателям сценической речи. Широкий фронт адресатов. На самом же деле никакой сколько-нибудь свежей информации для всех трех групп потенциальных читателей пособие не дает.

Что скороговорки нужны для исправления речи — все с детства знают, что их бесконечно произносят в театральных школах — даже люди, далекие от театра, слышаны, что скороговорки вначале надо говорить медленно, а потом все быстрее и быстрее, а еще можно первый раз произнести низко по тону, а в следующий раз выше, а потом еще выше, и так до самой вышины, а потом до

<sup>1</sup> См.: *Автушенко И. А.* Эмоциональный слух и эмпатия актера // Сценическая речь в театральном вузе: Сб. статей. Вып. 1. М., 2006. С. 82-110; *Автушенко И. А.* Развитие эмоционального слуха на уроках сценической речи // Сценическая речь в театральном вузе: Сб. статей. Вып. 2. М., 2007. С. 36-50; об этом же: *Автушенко И. А.* Эмоциональный слух и эмпатия актера на уроках сценической речи // Искусство сценической речи: Сб. статей. М., 2007. С. 83-121.

<sup>2</sup> См.: *Поморцева Л. А.* Методические рекомендации по изучению темы «Речевой слух и его совершенствование». Кемерово, 2002.

<sup>3</sup> Первое издание «Скороговорок в речевом тренинге» вышло в 2007 г. Следует отметить, что одновременно с переизданием «Скороговорок...» вышло учебно-методическое пособие М. В. Смирновой «Дикционный тренинг телерадиоведущего» (СПб., 2009. 71 с). Однако этот труд мы рассматривать не будем, так как он почти дословно совпадает с текстом «Скороговорок...».

<sup>4</sup> Имею в виду такие издания, как: *Смирнова М. В.* 2500 скороговорок. М.: ИМКА ПРЕСС, 2002 (2-е изд. 2005, 3-е изд. 2007); *Смирнова М. В.* Гусыня-хотушка: [г] [к] [х]: Речевые упражнения и занимательные картинки. СПб.: «Изд. дом „Литера“», 2007. 18 с; *Смирнова М. В.* Ежата и мышата: [ж] [ш]: Речевые упражнения и занимательные картинки. СПб.: «Изд. дом „Литера“», 2007. 18 с; *Смирнова М. В.* Зайка-засоня: [з] [с] [ц]: Речевые упражнения и занимательные картинки. СПб.: «Изд. дом „Литера“», 2007. 18 с; *Смирнова М. В.* Пчелка-чистюля: [ч] [ш]: Речевые упражнения и занимательные картинки. СПб.: «Изд. дом „Литера“», 2007. 18 с. и др.

самой низины (вспоминается детское причитание «Как на Валины именины испекли мы каравай...», отсюда и «нижина» происходит) — без этих безыскусных советов ни одно издание по дикции не обходится. Все эти старинные рецепты произносятся и в пособии М. В. Смирновой. И так же, как издавна принято помещать тренировочные тексты в различных разделах дикционного и голосо-речевого тренинга, так в этом пособии для исправления индивидуальных речевых недостатков, для отработки сочетаний гласных, для работы над звуко сочетаниями, для освоения резонансной системы и для развития звуковысотного диапазона рекомендуются тексты. Открытием, по мнению автора (с. 8), является то, что материалом тренировки во всех указанных разделах обучения становятся скороговорки. Никаких других «открытий» в «Скороговорках в речевом тренинге» не содержится, и само по себе оно скорее является сборником текстов для произнесения, чем пособием для дикционно-голосовой тренировки. Но несмотря на то, что Смирнова, пытаясь хоть как-то привязать скороговорки к задачам творческого обучения актеров, в середине пособия принимается объяснять, что работа над скороговорками не должна ограничиваться «процессом оттачивания тех или иных технических навыков» и что «соединение тренировочного текста (в частности, скороговорки) со смысловым жестом, энергетическим посылом, направленным точно на партнера, — это начало начал сценической речи, то есть речи, реализующейся в живом диалоге» (с. 30), — общего ощущения нетеатрального подхода автора к речевому тренингу скрыть не удастся.

И все же два раздела сборника обращают на себя внимание: «Таблица тренировочных звуко сочетаний»<sup>1</sup> (с. 39-49) и «Скороговорки» (с. 50-103).

В «Таблице» представлены без малого 300 звуко сочетаний, отражающих огромный труд собирателя и сочинительские дарования их авторов. Предполагаю, что не все эти звуко сочетания изобретены М. В. Смирновой. И вот почему. Слегкой руки В. Н. Галендеева, а идея широкого применения сложнейших звуко сочетаний в тренинге сценической речи принадлежит ему, педагоги кафедры взялись сочинительствовать и вводить в уроки все новые и новые сочетания звуков. Но если В. Н. Галендеев использовал звуко сочетания в концепции всей оригинальной системы речевого

<sup>1</sup> «Тренировочные слоговые таблицы» представлены и в других пособиях, см. например: *Ласкавая Е. В.* Речевого слухового тренинг. М., 2006. С. 85-96; *Алферова Л. Д., Васильева Л. Н.* Нормативное сценическое произношение в условиях диалектного окружения. Петрозаводск, 2005. С. 115-132.

обучения студентов курсов Г. Р. Тростянецкого и Л. А. Додина и насыщал каждое предлагавшееся в разминке к уроку звукосочетание конкретными тренировочными заданиями, стремился к тому, чтобы студенты «слышали нюансы ритма, нюансы энергии, мелодики»<sup>1</sup>, не допускал проговаривание сочетаний вне ощущений и работы воображения, то его «последователи» восприняли в этих звукосочетаниях лишь внешнюю сторону и стали использовать «языколомки» как подвид «артикуляторной гимнастики», не более того. «Таблица тренировочных звукосочетаний» М. В. Смирновой, не дополненная методическими рекомендациями автора и не преобразованная в творческий тренинг, явное тому доказательство.

Раздел «Скороговорки» представляет собой, пожалуй, самый значительный свод текстов этого жанра в литературе по сценической речи<sup>2</sup>. Среди скороговорок, собранных М. В. Смирновой, много текстов, хорошо известных и, что самое ценное, есть тексты, придуманные автором пособия (а их не мало — 113 скороговорок и 11 трудноговорок). Действительно, такой большой объем скороговорок может принести пользу в выборе материала для тренинга студентам, у которых слишком много других учебных забот, и молодым преподавателям сценической речи, которые еще не успели ознакомиться с иной методической литературой.

Путаются «скороговорки», «чистоговорки», «трудноговорки». Если присмотреться, то в другой книге М. В. Смирновой — «2500 скороговорок» (М., 2003, 2007) текстов, по настоящему отвечающих этому виду детских стишков, окажется не больше трети. Все остальное — стишки с набором звуков «с», «ш», «р», «л», которые можно было бы именовать «чистоговорками», что порой детские писатели и делают.

Необходимо всегда (из соображений этики) указывать авторство того или иного текста. В сборнике «2500 скороговорок» этот принцип нарушается. Для сравнения мы можем взять сборник «Загадки. Скороговорки: Любимые стихи», составленный известным детским писателем Виктором Луниным, и отметим, что состави-

тель во всех без исключения случаях указывает авторство<sup>1</sup>. А ведь издательство то же. Стало быть, это недоработка автора сборника.

В учебном пособии «Скороговорки в речевом тренинге» повезло Л. Мартынову, Н. Асееву и К. Бальмонту — их имена один раз упомянуты (с. 35). А вот В. Набоков, поместивший в «Других берегах» (глава восьмая.) скороговорку одного из губернаторов своего отрочества «Колоколотейшики переколотили выкарабкавшихся выхухолей»<sup>2</sup>, упомянут не был (с. 38, 96).

Есть и досадные ошибки в предложенных автором скороговорках. Обращусь только к первой странице раздела «Скороговорки». В текст «Багратион у Аустерлица проиграл Буаноарту» вкралась историческая неточность: в Аустерлицком сражении 1905 г. русско-австрийскими войсками командовал не Багратион, а М. И. Кутузов — стало быть, точнее было бы сказать, что Кутузов проиграл Наполеону I, но тогда пострадала бы ритмичность фразы. Бонапарте (Bonaparte), иногда раньше писали Буонапартре, — корсиканская семья, к которой принадлежал Наполеон I. Традиционное написание фамилии Наполеона: либо Бонапарт, либо Буонапарт. Но никак не Буаноарт. Отмечаю эту неточность хотя бы потому, что она перетекает из издания в издание «Скороговорок в речевом тренинге»<sup>3</sup>. «Перетекает» из пособия в пособие и чудаковатая скороговорка «Геолог Лио и биолог Лео пьют Фиесту». Здесь читателю сложно вообразить питье «фиесты», которая, согласно роману Э. Хемингуэя и сообразно русско-испанскому словарю, означает «празднество». Согласитесь, что на понятие «пить Фиесту» накладывается тень абсурда.

М. В. Смирнова долгие годы выбирает тексты скороговорок из фольклорной литературы, из пособий по сценической речи, из книжек для детей. Сборник это заслуживает уважения. Поэтому досадно, что в него пробираются тексты «неопрятные» (вроде двух приведенных) или невысокого литературного вкуса — см. на той же странице будто бы «скороговорки»: «В океане сияет маяк. Иоан [правильнее писать «Иоанн». — Ю. В.] доедает паек»; «Клоун моет алоэ и лаёт на ягуара»; «Клоун с коалой дуэтом мяукали». Все произнесенные тексты сочинены не М. В. Смирновой — они внесены из неуказанных источников. Так, может быть, лучше не стремиться к количественным рекордам, а выверить все тексты на предмет качественного уровня? Да извинит меня автор «Скороговорок в речевом

<sup>1</sup> Галендеев В. Н. Не только о сценической речи. С. 356.

<sup>2</sup> В «Выразительном чтении» В. Острогорского мы встретим только 19 скороговорок, заимствованных у В. И. Даля (*Острогорский В.* Выразительное чтение. СПб., 1898. С. 97-98; см. также: *Бродовский М. М.* Руководство к выразительному чтению (Искусство художественного чтения вслух и декламирования). СПб., 1904. С. 195-196). По прошествии пятидесяти лет в «Сценической речи» Е. Ф. Саричевой увидим их уже 26, а в пособии «Скороговорки в речевом тренинге», появившемся еще через пятьдесят лет, текстов, именуемых «скороговорками», — 1408, да еще представлены 133 текста так называемых «трудноговорок». Прогресс очевиден.

<sup>1</sup> Загадки. Скороговорки: Любимые стихи / Составитель В. Лунин. М.: АСТ-ПРЕСС, 1997. С. 316-361.

<sup>2</sup> См.: *Набоков В. В.* Другие берега // Дружба народов. 1988. № 6. С. 102.

<sup>3</sup> См.: *Смирнова М. В.* Скороговорки в речевом тренинге. 2007 - С. 50; 2009 - С. 50; *Смирнова М. В.* Дикционный тренинг телерадиоведущего. С. 29.



тренинге» за такие подробности, но даже в составлении методической литературы необходим «высший пилотаж» качества.

Вот такой «полётной» — из области «высшего пилотажа» — работой явилась в середине лета 2009 г. книга Е. И. Кирилловой и Н. А. Латышевой «Сценическая речь в театре кукол». В какой-то мере эту книгу можно посчитать усовершенствованным вариантом учебного пособия тех же авторов «Речевое обучение актера-кукольника» (Л., 1989). Однако это не совсем так. В данном случае читатель встречается с изданием исключительной важности и новизны. В книге помимо подробно разработанных теоретических основ речевого обучения актеров кукольного театра дана оригинальная методическая система, четко выстроенная, научно подкрепленная и полная многих и многих личных наблюдений авторов, накопленных за сорок лет их педагогического творчества. Стройность процессов овладения приемами речевого звучания куклы-актера, по Кирилловой-Латышевой, покоряет. В этой стройности просматриваются и многие достижения всей ленинградской-санкт-петербургской кафедры сценической речи, и удивительный педагогический талант авторов.

\* \* \*

К сказанному добавлю: главным, принципиальным моментом эволюции педагогики сценической речи последнего десятилетия следует признать заметную, если не сказать, резкую перемену ориентиров в методике. Актерское начало, актерское творчество постепенно перебираются от периферии к центру. Из задач, диктуемых театром, исходят педагоги, продвигаясь вперед, совершенствуя способы и приемы формирования технических и выразительных средств актера. Из центра исходит магнетизм творчества — речевой деятельности, образности, пульсации воображения, диалогичности актерского поведения на сцене. Творческое, сценическое, исходя из центра, охватывает и периферию — традиционные разделы речевого обучения: голос — дикцию — дыхание — *лечение* речевых недостатков — коррекцию остаточных говорных наслоений — работу над текстом. Именно поиском сценичности периферийных аспектов обучения и озабочены в последнее время педагоги санкт-петербургской кафедры сценической речи, да и не только они. Ознакомление с почти полным сводом литературы по сценической речи зачинного десятилетия нового века свидетельствует, что эта тенденция ощущается повсеместно. Может быть, не столь ярко, как на кафедрах РАТИ—ГИТИСа или СПбГАТИ, но она дает о себе знать. Речевая педагогика меняется в глубинном осознании того, что речь актера всецело подчинена театральности, устремлена к диалогизму, оживает лишь благодаря влиянию на нее современного театра.

**В. Н. Галендеев**

## **ЗАЧЕМ НУЖЕН ПРЕДМЕТ «СЦЕНИЧЕСКАЯ РЕЧЬ»?**

Вопрос не совсем праздный. Каждый преподающий знает, как на него ответить. Этот ответ нередко формулируется в диссертациях, учебных и методических пособиях.

Приведу примеры без ссылок на авторов (однако ручаюсь — не сам выдумал). «Фундаментальными основами дисциплины [сценическая речь] были и остаются развитие силового и высотного диапазона голоса, совершенствование дикции, усвоение орфоэпических норм и т.д.». «Главные задачи предмета сценическая речь: работа над голосом, дыханием, дикцией, устранение говорных и диалектных особенностей, освоение авторского стиля, умение *установить общение со слушателем*» [выделено мной — В. Г.]. Даже «озвучивание авторского текста».

Все это, безусловно, важные и даже необходимые дела. Но не главные или, тем более, фундаментальные. Природа и предназначение сценического слова иные, чем звучащего слова вообще, скажем, ораторского или чтецкого. Сегодняшний педагог по сценической речи зачастую в качестве адресата своей работы воображает *слушателя* (чаще всего, коллег по предмету, педагогов по актерскому мастерству и др.). Театр же предназначен не для слушателя, а для зрителя. Слово в нем не самодовлеющее. Оно — элемент в системе взаимодействия участников спектакля, персонажей...

Слово работает вместе с общим ритмом спектакля и роли, визуальными образами, музыкой, шумами, светом. При этом его господствующая роль не всегда очевидна. Моменты, когда *зритель* спектакля становится *слушателем*, в действительности редки и не обязательны. Собственно, слово как элемент художественной структуры спектакля и роли и должно воспитываться предметом «Сценическая речь». На деле же все иначе и нередко оборачивается фикцией. Вся система преподавания тяготеет к финальному («дипломному») экзамену по речи, на котором студенты в подавляющем большинстве случаев *читают* прозу, стихи, произведения, как правило, не предназначенные для сцены. Конечно, любой

повествовательный текст без особой специальной обработки может послужить основой для произведения литературной эстрады — чтецким номером или же частью чтецкой программы. Если же проза или поэма играют на сцене, слово претерпевает значительную трансформацию.

Материал, подготовленный к зачету (экзамену) по сценической речи, может быть исполнен на чтецком конкурсе (конкурсы иногда проводятся и среди драматических актеров — студентов). Но в этом случае они временно переквалифицируются в чтецов. И в этом не было бы беды, если в свободное от конкурсов время их речевое обучение было бы нацелено на сцену, а не на эстраду, если бы сверхзадачей их обучения были роль и спектакль, а не чтецкая работа, пусть и вполне достойная.

Спору нет, чтецкое искусство в своих лучших образцах — искусство в полном смысле этого слова. Оно заслуживает всякого уважения, а иногда способно вызвать мощную эстетическую и смысловую реакцию. Генетически оно как-то связано с театром. А. Я. Закушняк, В. Н. Яхонтов, Д. Н. Журавлев, С. А. Кочарян, Я. М. Смоленский вышли из драматических актеров. Но став чтецами, они перестали быть театральными актерами. Позволю себе заметить, что их художественная речь при этом перестала быть сценической, а стала эстрадной в самом высоком и лучшем смысле. Почти то же самое произошло с В. В. Сомовым, А. Я. Кутеповым, М. М. Козаковым... Исключения есть, но это именно исключения: В. И. Качалов, А. Г. Коонен (вынужденно), С. Ю. Юрский, А. С. Демидова. Но это артисты с особым чтецким даром. Не отличающиеся сценической непосредственностью, интеллектуалисты, а по мере роста чтецкого опыта, даже рационалисты. Я совсем не беру в расчет «радиочтение» — как правило, с листа, и, если ты не Бабанова или Смоктуновский, — сырое и второстепенное по отношению к основной профессии.

Работа же на чтецкой эстраде меняет внутреннюю индивидуальность и даже внешний образ артиста. Он, в большинстве случаев, становится холоднее, отстраненней, статичнее. Не грех вспомнить: Станиславский с определенного периода стал считать В. И. Качалова «испорченным декламацией» и перестал занимать его в своих новых постановках. А в спектаклях Немировича-Данченко лучшей работой Качалова стало Лицо от Театра в «Воскресении» по роману Л. Н. Толстого — роль, в которой он не вступал в непосредственное общение со сценическими партнерами.

Вообще, работа над художественным словом, или, говоря стыдливой, над повествовательным текстом (придуманно также маски-

рующее выражение «работа над текстом») — вещь неплохая. Но только тогда, когда оно не подменяет собой сценическую, т. е. драматическую речь<sup>1</sup>. А именно это и происходит в подавляющем большинстве случаев. При этом драматический артист становится, по удачному выражению С. П. Серовой, «человеком с эстрады»<sup>2</sup>.

Чеховская «Анна на шее» — текст. Его же «Медведь», «Предложение», «Юбилей», «Свадьба» (если говорить о малых формах) — тоже тексты. Но разве мы ими занимаемся? За редчайшими исключениями — нет. Почему? И по инерции, и потому, что с повествовательным текстом работать легче, чем с драматургией. А главное — потому, что не думаем, что занимаемся подготовкой драматического актера, а не вообще говорящего человека. Не лектора, не диктора, не чтеца, не телевизионного ведущего, а в первую очередь актера: драматического, музыкального, кукольного театра.

Именно это-то мы, пожалуй, и не осознаем. Осознанию мешает не только инертность мышления, но и структурные недостатки в организации предмета. Проводим одиночные (индивидуальные) занятия (так по учебному плану), готовим сольные программы (так по программе). Забываем, что работаем с артистом, которому предстоит создавать на сцене масштабные художественные образы, одним из существенных компонентов которых является сценическая речь. Недавно я разговаривал с молодым артистом, у которого в годы учебы были хорошие чтецкие работы. Теперь он работает в крупном и посещаемом театре. Я спросил, как ему кажется, какие совпадения есть между той речью, которая у него возникала при подготовке и исполнении чтецких работ, и той речью, которая требуется на сцене. Подумав, он ответил: практически никаких. Разве что язык один и тот же — русский.

Прежде всего, потребна совершенно разная энергия. На сцене для хорошего исполнения ее нужно в десятки раз больше, чем для хорошего же исполнения литературного произведения. Когда молодой актер выходит на сцену, перед ним возникает такая громада, к встрече с которой его никто не готовил: зрительный зал. То есть то, что тянет из артиста такие соки, такие энергетические токи, которые никаким прозаическим отрывком, никаким исполнением стихотворения не «подкачаешь».

<sup>1</sup> В новейшей работе Н. Л. Прокоповой убедительно показано различие слова в «парадигме красноречия» и в «парадигме драматизма» (см.: Прокопова Н. Л. Эволюция речевой культуры в культурном континууме: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра культурологии. Кемерово, 2009).

<sup>2</sup> См.: Серова С. П. Автор. Рассказчик. Слушатель // Искусство сценической речи. М., 2007. С. 5.

Эмоциональность, юмор, обаяние, образное мышление — прекрасные качества, которые вполне могут проявиться и в художественном слове. Но никогда в наших так называемых работах над текстом мы не приходим к тому звуковысотному диапазону, который реально требуется на сцене. Мы не приходим к тому динамическому диапазону, который необходим на сцене. Почти никогда мы не используем тембровый диапазон, разве что при обучении актеров-кукольников. И никогда мы не приходим к тому дыханию, которого требуют сценические ситуации Шекспира, Гоголя, Островского, Чехова, Горького, Хайнера Мюллера, Сары Кейн... Для художественного чтения все это просто не нужно. А на сцене без этого нельзя. Или же получается крайне слабо.

Я вспоминаю свое участие в подготовке спектакля «Жизнь и судьба» В. Гроссмана со студентами-старшекурсниками класса Л. А. Додина. Эпизод, действие которого происходит в гулаговском аду. Студент Щ. репетирует одного из заключенных, московского аристократа, князя. Эмигрировал, вернулся, попал в лагерь. В этом эпизоде он, будучи в лагере, читает стихи, этим же лагерем порожденные. Студент читает неплохо, разумно, эмоционально, но в пределах того душевного диапазона, который мы используем на наших занятиях. Я говорю ему:

— Вы были с курсом в Норильске, в Освенциме... Разве то, что вы видели, укладывается в рамки нашего жизненного опыта?

— Нет, конечно.

— Скажите, а вот это чтение стихов может укладываться в рамки обычного «грамотного» чтения стихов?

— Нет, наверное.

— Попробуйте выйти за эти рамки.

Судя по глазам, со студентом что-то происходит...

— Я понял! Он не может читать как чтец, он может читать только как человек, которого через полчаса поведут на расстрел!

И он берет такую ноту, которую мы на наших занятиях не берем, она там не требуется. Поскольку, работая над «литературным текстом», мы рассказываем про предлагаемые обстоятельства, а на сцене в них существуем. Это меняет даже артикуляционные уклады и даже орфоэпию.

Есть весьма лукавая теория (по-моему, восходящая к М. И. Кнебель), утверждающая, что слушатель чтецкого номера — якобы партнер артиста. Конечно же нет. Слушателя (зрителя) невозможно ни любить, ни ненавидеть. Его не ревнуют, не плетут против него интриг, не стремятся вытеснить с его места под солнцем... К нему применим лишь ограниченный спектр воздействий:

убедить, заинтересовать, увлечь, ну, в крайнем случае, обольстить. Так что и здесь сплошные несовпадения. Но главное, разумеется, — структура текста и ее место в структуре сценического образа.

Нет более простого способа понять, чем отличается драматическая (то есть сценическая) речь от литературно-повествовательной («наш предмет»), как взять в одну руку «Вешние воды» Тургенева, в другую «Нахлебника» или «Месяц в деревне». В одну руку «Степь», в другую «Дядю Ваню». В одну руку «Страдания юного Вертера», в другую «Фауста». Как говорится, почувствуйте разницу, притом что гениальность гарантирована в любом из случаев.

В одной руке будет авторский текст, и прямая или же опосредованная, косвенная речь персонажей. В другой — ремарка, реплика, монолог (как развернутая реплика), — диалог. Разная энергетика, разный синтаксис, различается даже акустика, то есть то, чем мы больше всего занимаемся на «нашем предмете».

Стоит ли после этого удивляться, что, придя из тихой заводи предмета «Сценическая речь» в «вихри враждебные» актерского мастерства, первое, что мы делаем, — хватаемся за голову: ой, а куда же все подевалось?! Где наши правильно раскрытые и округленные рты, «вычищенные» согласные, исправленные говоры? По всему этому как Мамай прошел... Причем это происходит даже в учебной аудитории, не говоря уже об учебной сцене. И чаще всего нам не приходит в голову, что наши питомцы (в том числе, а, может быть, и в первую голову, блиставшие на чтецких конкурсах) попадают в другие условия творческого существования, даже в иную творческую психологию, вынуждены использовать другую, гораздо более органическую речь, когда и рот может оказаться набок, и язык теряет свою «академическую позицию», и родимый говор вновь предьявляет свои природные права. Мы в отчаянии. И по справедливости. Нам не хватает духу признать, что процесс рождения слова в непосредственном сценическом существовании — в предлагаемых обстоятельствах — сильно отличается от такового на предмете «Сценическая речь».

На предмете «Сценическая речь» *говорят* (ну, пусть *действуют* словом). На сцене что-то *происходит*, и при этом говорят, то есть существуют в некоем несловесном контексте. В художественном слове говорят до тех пор, пока не кончится текст. В сценическом действии говорению мешают: другие персонажи, физическая жизнь, музыка, режиссерские паузы, пантомима и пр. Короче, совсем разные вещи.

Кто виноват в том, что так «разошлись» предметы? Видимо, вековая традиция, разделившая «акцию» и «декламацию»<sup>1</sup>. Как следствие, предмет, переименованный в «Сценическую речь», унаследовал все качества и свойства своей прародительницы — декламации: индивидуализм, изолированность от сценического контекста, сольное существование в коллективном по своей природе искусстве театра. Это определило структуру учебного плана и программы, где в разные эпохи незначительно варьировалось лишь количество учебных часов. Менталитет же устанавливающих методики и обучающихся по ним сохранял свои исконные свойства, чуть изменяясь лишь в порядке отклика на смену господствующей в обществе идеологии.

Что же делать? Прежде всего задуматься, кого и чему, а главное — ради чего мы учим? Нужно ли нам создавать собственный продукт, «собственное художественное творчество»? Или работа студента в этюде, отрывке, акте, спектакле, театре и есть конечный продукт с такой *составляющей*, как сценическая речь? А художественное слово — лишь факультативный способ совершенствования актерской индивидуальности? Организационно — факультатив, а еще вернее, как в Театральном Институте им. Б. В. Шукина, — отдельная дисциплина, причем не для всех поголовно, а лишь для желающих и проявивших специальные способности.

Конечно, придется покорпеть, прежде чем предмет «Сценическая речь» придет в соответствие со своим истинным назначением. Ведь в этом случае любое, самое невинное, крошечное упражнение должно ответить на вопрос: а что оно дает сцене, а не эстраде? Есть ли в нем элемент *восприятия*, а не только *речепорождения*? Что я вижу, слышу, ощущаю прежде, чем возникает *речевая реакция*? А вся сценическая речь — сплошная речевая реакция на предлагаемые обстоятельства, поведение партнера, *в том числе* его текст; то есть в сценической речи очень велика роль импровизации. В сегодняшнем состоянии предмета такого почти не встретишь.

Студент говорит так потому, что он так подготовлен, потому, что его так научили, а он так научился. Импровизации практически нет места. Или же она чуть пробивается в самых ранних фазах обучения.

Мне кажется, мы на мертвой точке. И если мы не усилим элемент импровизационности в наших занятиях, не поведем студен-

та к драматической, а не эстрадной речи (а это непременно потребует использовать в качестве учебного материала прежде всего драматургические, а не повествовательные тексты), мы успешно превратим наш предмет в воплощенную мечту о кружке художественного слова. Тем самым подтвердим его необязательность в системе подготовки драматического, музыкального, кукольного актера и режиссера.

Р. Б. Полностью отдаю себе отчет, что услышавший мои размышления и внявший им — готовься к трудностям. Ну что же — и я работаю не так, как меня учили когда-то (что-то при этом, разумеется, сохраняю). Работаю не так, как я сам преподавал в течение десятилетий (от чего-то, конечно, не отказываясь). Беру в работу «Ночной обыск» В. Хлебникова, «Ариадну» М. Цветаевой (почти полностью), «Горе от ума» (почти всю пьесу). При этом практически полностью исключая художественное слово на предмете «Сценическая речь». Трудно. Но мой тридцатилетний опыт одновременной работы в театре и в театральной школе привел к убеждению в необходимости именно такого пути.

<sup>1</sup> Об этом исчерпывающе у А. Н. Петровой в ее книге «Сценическая речь» (М.,

**Список трудов  
по театральной педагогике  
кафедры сценической речи  
ЛГТИ - ЛГИТМиК - СПбГАТИ  
Составитель Ю. А. Васильев**

**1941**

**Чайка О. М.** Методические заметки о преподавании сценической речи // Записки Ленинградского театрального института. Вып. I / Ред. С. С. Мокульский. Л.; М., 1941. С. 108-115.

**1952**

**Руднева Е. Е.** Примерная запись уроков, посвященных работе над стихом В.В.Маяковского // Пособие по художественному слову. М., 1952. С. 127-157.

**Чайка О. М.** Пример литературного и действенного анализа // Там же. С. 12-95.

**Чайка О. М.** Стихотворная форма // Там же. С. 96-126.

**1953**

**Чайка О. М., Руднева Е. Е.** Художественное чтение: Методическое пособие для чтецов художественной самодеятельности. М., 1953. 120 с.

**1957**

**Куницын А. Н.** Работа актера-рассказчика над текстом. М., 1957. 68 с.

**Куницын А. Н.** Работа рассказчика над внутренним монологом литературного произведения // В помощь художественной самодеятельности: Сб. М., 1957. С. 33-50.

**1959**

**Куракина К. В.** Основы техники речи в трудах К. С. Станиславского. М., 1959. 103 с.

**Как работать над словом:** Методическое пособие по сценической речи и художественному чтению / Ред. Е. Е. Руднева. М., 1959. 151 с.

Содержание: Введение. - Сладкопевцев В. В. Культура звучащего слова. — Колосовская Н. И. Дыхание, артикуляция, дикция, голос — Руднева Е. Е. Фонетические закономерности современного русского языка и нормы литературного произношения. — Руднева Е. Е. Работа над выразительными средствами звучащего слова. — Руднева Е. Е. Логическое чтение. — Герасимова О. И. Действие словом. — Савкова З. В. Работа над прямой речью. — Куницын А. Н. Работа над внутренним монологом. — Герасимова О. И. Работа над рассказом. — Чайка О. М. Работа над стилем автора. — Герасимова О. И. Работа над композицией. — Руднева Е. Е. Работа над стихотворной формой.

**1960**

**Савкова З. В.** К вопросу преподавания сценической речи // Записки о театре. Л.; М., 1960. С. 89-118.

**1961**

**Герасимова О. И., Колосовская Н. И., Куницын А. Н., Куракина К. В., Рыжухина В. И., Савкова З. В.** Речь на сцене. Л.; М., 1961. 64 с.

Содержание: Куницын А. Н. Введение. — Куракина К. В. Дыхание и голос. — Колосовская Н. И. Артикуляция и дикция. — Работа над текстом: Герасимова О. И., Савкова З. В., Рыжухина В. И. Выразительные средства речи; Работа над прозаическим текстом. — Куницын А. Н. Работа над стихотворным текстом. — Приложения: Иржи Марек. Говорит мать; М. Ю. Лермонтов «К\*\*\*». — Список рекомендуемой литературы.

**1963**

**Рыжухина В. И.** Умеет ли режиссер говорить? // Театральная жизнь. 1963. № 12. С. 26-27.

**1965**

**Куницын А. Н.** [Выступление] / Обсуждение статьи А. Воронова «Мой метод» // Театр. 1965. № 2. С. 44-45.

**1967**

**Куницын А. Н.** Основы ораторского искусства: Программа для режиссерских и театроведческих факультетов театральных институтов. М., 1967. 14 с.

**1968**

**Савкова З. В.** Как сделать голос сценическим: Практические приемы, упражнения для развития голоса. М., 1968. 127 с.

2-е изд.: М., 1975.

То же: София, 1971. (На болгарском языке.)

**1969**

**Комякова Г. В.** Заметки о сценической речи // Всесоюзный смотр театральных вузов: Бюллетень № 4. Л., 1969. С. 4-6.

**1970**

**Куницын А. Н.** Методические указания к изучению курса «Основы ораторского искусства». Л., 1970. 52 с.

**1971**

**Савкова З. В.** Как сделать голос сценическим / Предисловие и перевод **И. И. Ведъра**. София, 1971. 168 с. (На болгарском языке.)

**Ведър И. И.** Предисловие // **Савкова З. В.** Как сделать голос сценическим. София, 1971. С. 3-7. (На болгарском языке.)

**Комякова Г. В.** Искусственное и естественное в театре // Русская речь. 1971. № 1. С. 52-57.

**Комякова Г. В.** Речь в жизни и на сцене // Театр и драматургия: Труды ЛГИТМиК / Отв. ред. Г. А. Лапкина. Л., 1971. Вып. 3. С. 367-382.

**Куницын А. Н.** О сценической речи // Ленинградский государственный институт театра, музыки и кинематографии: Сб. статей. Л., 1971. С. 135-144.

То же: **Куницын А. Н.** О сценической речи // Теория и практика сценической речи: Коллективная монография / Отв. ред. **В. Н. Галендеев**. СПб., 2007. Вып. 2. С. 42-51.

**Матанов Б. А.** Обучение сценической речи // Театър (София). — 1971. № 7. С. 13-17. (На болгарском языке.)

**1972**

**Ведър Й. И.** На весах... талант // Театър (София). 1972. № 7. С. 29-33. (На болгарском языке.)

**Ведър И. И.** Голосоречевой диагноз // Читалище (София). — 1972. № 7. С. 14-18. (На болгарском языке.)

**Тарасов В.** Имени Владимира Яхонтова // Информационный бюллетень Студенческого научного общества (СНО) ЛГИТМиКа. Л., 1972. С. 49-50.

**1973**

**Муравьев Б. Л.** Основные принципы воспитания речевого дыхания и голоса: Методические указания по сценической речи для

студентов-заочников отделения телевизионной режиссуры. Л., 1973. 29 с.

**Киреев Б. А.** Видения в процессе восприятия слова // Сценическая педагогика: Сб. трудов / Отв. ред. С. В. Гиппиус. Л., 1973. С. 180-189.

**Куницын А. Н., Матанов Б. А.** Анкета по вопросам сценической речи: (Опыт анкетного исследования) // Там же. С. 190-203.

**Куницын А. Н., Муравьев Б. Л.** Принцип тренировки фонационного дыхания в движении // Там же. С. 147-158.

**Матанов Б. А.** Игра как средство воспитания техники сценической речи // Там же. С. 159-179.

**Муравьев Б. Л.** Роль дыхательной мускулатуры в регуляции дыхательного процесса при речевой постановке голоса // Вопросы физиологии и патологии верхних дыхательных путей: Труды Ленинградского научно-исследовательского института по болезням уха, горла, носа и речи. Л., 1973. Т. XVII. С. 84-89. [В соавт. с Н. Ф. Лебедевой.]

**1974**

**Тарасов В. И.** Использование метода семантически противоположных пар для исследования восприятия эмоционального аспекта речи // Тезисы докладов 8го Всесоюзного семинара «Автоматическое распознавание слуховых образов». Львов, 1974. Ч. 4. С. 23-25. [В соавт. с В. И. Галуновым, В. Х. Манёровым.]

**1975**

**Лубенская К. А.** Русское литературное произношение и ударение: Методические разработки для студентов факультета драматического искусства и слушателей ФПК. Л., 1975. 64 с.

2-е изд., испр.: Л., 1979. 60 с.

3-е изд., переработ., дополн.: Л., 1997. 44 с.

**Тарасов В. И.** Метрическая организация стиха. Часть 1. Классический стих: Методические разработки для студентов-заочников II курса отделения режиссеров телевидения. Л., 1975. 38 с.

**Галендеев В. Н.** Вл. И. Немирович-Данченко об «авторском лице» в спектакле // Театр. Музыка. Кинематография: Сб. аспирантских работ / Отв. ред. А. Я. Альтшуллер. Л., 1975. С. 63-72.

**Муравьев Б. Л.** Техника сценической речи и способы ее воспитания // Наука о театре: Межвузовский сб. трудов / Отв. ред. А. З. Юфит. Л., 1975. С. 410-415.

- Тарасов В. И.** Слуховой анализ речи, полученной при использовании различных методов моделирования эмоциональных состояний // Речь и эмоции: Материалы симпозиума 11-14 ноября 1974 г. Л., 1975. С. 79-83. [В соавт. с В. И. Галуновым, В. Х. Манёровым.]
- Тарасов В. И.** Естественность проявлений эмоциональных состояний и изучение характеристик речевого сигнала // Там же. С. 55-61. [В соавт. с В. И. Галуновым.]
- Куницын А. Н.** Из опыта использования сценической методики для моделирования речевого выражения эмоциональных состояний // Там же. С. 38-44.

## 1976

- Галендеев В. Н.** Работа режиссера над речью в спектакле: (На материале творческого наследия Вл. И. Немировича-Данченко): Методическая разработка. Л., 1976. 36 с.  
*То же в кн.:* **Галендеев В. Н.** Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 13-35.
- Галендеев В. Н.** Об интонационно-логическом тренинге // Сценическая педагогика: Сб. трудов. / Отв. ред. С. В. Гиппиус. Л., 1976. Вып.2. С. 130-141.
- Куницын А. Н.** Первая встреча со словом // Там же. С. 113-121.
- Тарасов В. И.** Воспитание некоторых навыков поэтической речи // Там же. С. 122-129.
- Тарасов В. И.** Анализ семантической структуры поэтических ритмов // Вопросы семантики: Межвузовский сб. Проблемы мотивированности языкового знака. Калининград, 1976. Вып. 3. С. 89-91. [В соавт. с В. И. Галуновым.]
- Куницын А. Н.** Восприятие ритмов поэтической речи // Тезисы докладов на международном конгрессе фонетистов. Токио, 1976. С. 47-49. (На японском языке.)

## 1977

- Муравьев Б. Л.** О воспитании дыхания и голоса актера: Методические указания по сценической речи для слушателей ФПК. Л., 1977. 30 с.

## 1978

- Иртлач С. Ш.** Опыт интонационно-мелодического анализа русской речи: Учеб. пособие. Л., 1978. 98 с.  
2-е изд., испр - Л., 1979. 98 с.
- Муравьев Б. Л.** Анализ основного тона речи в процессе имитации // Тезисы и аннотации докладов и сообщений Всесоюзно-

го симпозиума «Речь, эмоции и личность». Л., 1978. С. 31-32. [В соавт. с Н. П. Казанцевым, В. Х. Манёровым.]

- Куницын А. Н., Тарасов В. И.** Использование метода СПП в определении уровня профессиональных качеств артиста // Там же. С. 26-27.
- Муравьев Б. Л.** Анализ основного тона речи в процессе имитации // Речь, эмоции и личность: Материалы и сообщения Всесоюзного симпозиума. Л., 1978. С. 113-114. [В соавт. с Н. П. Казанцевым, В. Х. Манёровым.]
- Куницын А. Н., Тарасов В. И.** Использование метода СПП в оценке профессиональных качеств голоса драматического артиста // Там же. С. 125-128.

## 1979

- Иртлач С. Ш.** Опыт интонационно-мелодического анализа русской речи. [Изд. 2-е, испр.] Л., 1979. 98 с.
- Проблемы сценической речи:** Сб. науч. трудов / Отв. ред. С. В. Гиппиус, А. Н. Куницын. Л., 1979. 165 с.  
*Содержание:* **Галендеев В. Н., Кириллова Е. И.** Комплексный метод воздействия на голосо-речевой аппарат актера. Первый этап обучения. — **Муравьев Б. Л., Латышева Н. А., Куксо Н. В.** Использование лингафонного устройства в работе над диалектами и акцентами. — **Жилин И. Е.** Интонационная выразительность речи. — **Черноземов К. Н.** Координация речи и движения как часть актерской профессии. — **Пронина М. П.** Речевой слух и некоторые способы его совершенствования. — **Громов Н. Н., Тарасов В. И.** Звук и зримый образ. — **Клитин С. С.** Творческое воображение и словесное действие. — **Гриншпун И. А.** Вокалист или поющий актер? — **Иртлач С. Ш.** Координация работы органов голосообразования при пении и речи. — **Киселев А. Н.** Новые методы формирования тембра певческого голоса. — **Кириллова Е. И., Латышева Н. А.** Речевая подготовка актера-кукольника. — **Васильев Ю. А.** Взгляды Л. Ф. Макарьева на речевое обучение актера. — **Галендеев В. Н.** О речевом стиле спектакля. — **Куницын А. Н., Васильев Ю. А.** Студенческий, имени Яхонтова (о межвузовских конкурсах чтецов).
- Лубенская К. А.** Русское литературное произношение и ударение: Методические разработки для студентов факультета драматического искусства и слушателей ФПК. [Изд. 2-е]. Л., 1979. 60 с.
- Пронина М. П.** Исправление сигматизма: Методические указания по сценической речи для слушателей ФПК. Л., 1979. 26 с.
- Васильев Ю. А.** Время встреч, открытий, поисков (О Коми-пермяцкой студии ЛГИТМиКа) // По ленинскому пути (Кудым-

кар). - 1979. - 23 авг. - С. 4; 29 авг. - С. 4. [В соавт. с И. Д. Аксёновой.]

**Кириллова Е. И., Латышева Н. А.** Речь актера и маска куклы // В профессиональной школе кукольника: Сб. науч. трудов / Отв. ред. М. М. Королев. Л., 1979. С. 116-123.

**Куницын А. Н.** «Время — вперед!» (Беседу вела С. Танина) // Веч. Ленинград. — 1979. — 14 апр. (О межвузовском конкурсе чтецов им. Вл. Яхонтова.)

*Ред.: Куницын А. Н.* Проблемы сценической речи: Сб. науч. трудов. Л., 1979. 165 с.

#### 1980

**Васильев Ю. А.** Страна, которую нельзя забыть // По ленинскому пути (Кудымкар). 1980. 5 авг. - С. 3; 6 авг. - С. 3; 7 авг. - С. 4. (О поездке студентов Коми-пермяцкой студии ЛГИТМиКа в Народную Республику Болгарию.)

**Васильев Ю. А.** Каждый спектакль — учеба! (О воспитании театральной молодежи округа) // По ленинскому пути (Кудымкар). 1980. 18 дек. С. 4.

**Куницын А. Н.** Театр-студия «Время» (О новом театральном коллективе рассказывает его художественный руководитель) // Театральный Ленинград. 1980. № 21. 16-22 мая. С. 9.

*Сост.: Васильев Ю. А.:* Леонид Федорович Макарьев: Библиографический указатель. Л., 1980. 18 с.

*Сост.: Васильев Ю. А., Куницын А. Н.:* X Всесоюзный студенческий конкурс чтецов: Материалы / Ред. А. Н. Куницын. Л., 1980. 19 с.

#### 1981

**Васильев Ю. А.** Воспитание диапазона голоса драматического актера: Методические разработки по сценической речи для слушателей ФПК. Л., 1981. 66 с.

#### 1982

**Муравьев Б. Л.** От дыхания — к голосу. Работа над речевым дыханием актера: Учеб. пособие. Л., 1982. 54 с.

#### 1983

**Галендеев В. Н., Кириллова Е. И.** Групповые занятия сценической речью. Первый актерский курс: Научно-методическая разработка для слушателей ФПК. Л., 1983. 59 с.

**Тарасов В. И.** Метрическая организация стиха. Тонический стих (Стих современной русской поэзии): Методические разработ-

ки для слушателей ФПК и студентов-заочников отделения режиссеров телевидения. Л., 1983. 57 с.

**Тарасов В. И.** Две проблемы и два возможных способа диагностики творческих способностей [Выступление] / «Круглый стол» Комиссии творческого изучения художественного творчества // Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. Л., 1983. С. 183-185.

**Куницын А. Н.** Справили новоселье [Беседа с художественным руководителем театра-студии «Время»] // Советская культура. 1983. 29 окт. С. 4.

#### 1984

**Куницын А. Н.** «Сашка»: (Об одноименном спектакле курса А. Куницына и Г. Барышевой) // Театральный Ленинград. 1984. № 19. 4-10 мая. С. 6-7.

#### 1985

**Теория и практика сценической речи:** Сб. науч. трудов / Ред.-сост. В. И. Тарасов. Л., 1985. 146 с.

*Содержание:* **Куницын А. Н.** Вместо предисловия. — Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Игнаткин Л. В., Сергеева Т. А., Щукин В. Г. Современная произносительная норма и ее варианты. — **Васильев Ю. А., Куницын А. Н.** О речевом обучении актеров национального театра в русской театральной школе. Опыт анкетного анализа. — Морозов В. П., **Муравьев Б. Л.** Восприятие эмоционального контекста голоса как один из критериев профотбора актеров мюзикомедии. — Галунов В. И., Ериш М. И., Эткинд А. М. Исследование речи при внушенном изменении эмоционального состояния. — **Тарасов В. И.** О восприятии стихотворного ритма. — **Латышева Н. А.** О механизмах актерского воображения. — **Галендеев В. Н.** Голосо-речевая тренировка на старших курсах. (*То же в кн.: Галендеев В. Н.* Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 271-285.) - Пичутина Ф. М. Работа над стихом как средство воспитания дикционной выразительности речи. — **Васильев Ю. А.** О дикции (проблемы и поиски). — **Куракина К. В.** Восемнадцать упражнений вокального характера по воспитанию голоса и дикции драматического актера. (То же: **Куракина К. В.** Восемнадцать упражнений вокального характера по воспитанию голоса и дикции драматического актера. СПб., 2003. 19 с.)

**Муравьев Б. Л.** Эмоциональный слух как критерий профотбора вокалистов и актеров // Вопросы методики отбора на исполнительские отделения музыкальных вузов страны. Клайпеда, 1985. С. 37-39. [В соавт. с В. П. Морозовым.]



- Васильев Ю. А.** По страницам «Театрально-педагогического дневника» Л. Ф. Макарьева // Леонид Макарьев: Творческое наследие. Статьи и воспоминания: Сб. / Ред.-сост. В. Н. Дмитриевский. М., 1985. С. 140-150, 256-257.
- Кириллова Е. И.** М. М. Королев // ЁШКаг (РгаБа). 1985. № 4. С. 16. (На чешском языке.)
- Кириллова Е. И.** Отбор абитуриентов по речи и начальные речевые упражнения // В профессиональной школе кукольника: Сб. науч. трудов / Отв. ред. М. М. Королев, А. Ф. Некрылова. Л., 1985. Вып. II. С. 65-70.
- Латышева Н. А.** Роль воображения в речевом воспитании актера-кукольника // Там же. С. 71-81.
- Куницын А. Н.** Над чем работают [Интервью с руководителем Ленинградского театра-студии «Время»] // Театральная жизнь. 1985. № 8 (апр.). С. 29.
- Ред.-сост.: Тарасов В. И.:* Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов. Л., 1985. 146 с.
- Подгот. к печати, публикация, коммент.: Васильев Ю. А.:* Л. Ф. Макарьев. Театрально-педагогический дневник. Фрагменты // Леонид Макарьев: Творческое наследие. Статьи и воспоминания: Сб. / Ред.-сост. В. Н. Дмитриевский. М., 1985. С. 88-139, 253-256.
- Сост.: Васильев Ю. А.:* Основные даты жизни и деятельности Л. Ф. Макарьева // Там же. С. 236-240.
- Сост.: Васильев Ю. А.:* Актерские работы. Режиссерские работы Л. Ф. Макарьева // Там же. С. 241-248.
- Сост.: Сценическая речь:* Программа для театральных институтов по специальности № 2209 «Актер драматического театра и кино» (специализация актер театра кукол) / Progr. сост. коллективом препод., кафедры сценической речи ЛГИТМиКа им. Н. К. Черкасова. М., 1985. 14 с.

## 1986

- Васильев Ю. А.** Пути интенсификации обучения сценической речи в условиях национальной студии // Проблемы и перспективы театрального образования: Сб. науч. трудов / Отв. ред. П. В. Романов. Л., 1986. С. 102-111.
- Жилин И. Е.** Что посеешь... (Учитель, отзовись в ученике) // Сов. культура. 1986. 24 июля. № 75 (6175). С. 4.
- Галендеев В. Н.** Нужно ли использовать диалог в преподавании сценической речи? // Диагностика и развитие актерской одаренности: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Е. Е. Колчин, Н. В. Рождественская. Л., 1986. С. 117-121.

- То же в кн.:* **Галендеев В. Н.** Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 286-290.
- Васильев Ю. А.** Предисловие / Макарьев Л. Ф. О некоторых вопросах организации цикла специальных дисциплин // Там же. С. 138-139.
- Публикация, коммент.: Васильев Ю. А.:* Макарьев Л. Ф. О некоторых вопросах организации цикла специальных дисциплин // Там же. С. 138-147.

## 1987

- Латышева Н. А.** Тренировка воображения на занятиях по сценической речи (начальный этап — 1 семестр) // В профессиональной школе кукольника: Сб. науч. трудов. / Отв. ред. Л. А. Головки. Л., 1987. Вып. III. С. 100-108.
- Васильев Ю. А.** Актерское творчество в музыкальном театре. Взгляды Л. Ф. Макарьева на воспитание актера музыкального театра // О музыкальном воспитании актера в театральном вузе: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Н. Н. Алексеев. Л., 1987. С. 13-21.
- Васильев Ю. А.** Предисловие / **Иртлач С. Ш.** О специфике голосовой и речевой подготовки актеров музыкальной комедии // Там же. С. 127-128.
- Иртлач С. Ш.** О специфике голосовой и речевой подготовки актеров музыкальной комедии // Там же. С. 128-143.
- Васильев Ю. А.** Предисловие / Макарьев Л. Ф. О пластическом потенциале актера // Пластическое воспитание актера в театральном вузе: Сб. науч. трудов / Отв. ред. С. П. Кузнецов. Л., 1987. С. 10-12.
- Публикация, коммент.: Васильев Ю. А.:* Макарьев Л. Ф. О пластическом потенциале актера // Там же. С. 10-22.
- Публикация: Васильев Ю. А.; Иртлач С. Ш.* О специфике голосовой и речевой подготовки актеров музыкальной комедии // О музыкальном воспитании актера в театральном вузе: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Н. Н. Алексеев. Л., 1987. С. 127-143.

## 1988

- Васильев Ю. А.** Ленинградский государственный институт театра, музыки и кинематографии им. Н. К. Черкасова: [Буклет]. Л., 1988. 88 с. [В соавт. с С. К. Болхонцевой, М. Ю. Дмитриевской, С. А. Фалиным.]
- Васильев Ю. А., Александров М. И.** Основы сценической речи в самодеятельном драматическом коллективе: Методическое пособие. Л., 1988. 18 с.

- Васильев Ю. А., Куницын А. Н.** Начальные этапы голосоречевого тренинга: Методическая разработка. Л., 1988. 30 с.
- Пронина М. П.** Сквозная программа производственной практики студентов по специальности 0615 (Звукотехника). Л., 1988. 50 с. [В соавт. с Н. И. Дворко, К. Г. Ершовым, Е. В. Никольским, И. Б. Орловым, М. Т. Тинитиловой.]
- Васильев Ю. А.** О развитии современной методики речевого обучения актеров-биллингвов // Сценическая педагогика: Сб. науч. трудов. Вып. 3 / Ред.-сост. **Ю. А. Васильев**. Отв. ред. П. В. Романов. Л., 1988. С. 103-113.
- Куницын А. Н., Васильев Ю. А.** Из опыта обучения сценической речи в национальных студиях // Там же. С. 55-65.
- Ред.-сост.:* **Васильев Ю. А.:** Сценическая педагогика. Национальные студии ЛГИТМиК: Сб. науч. трудов / Отв. ред. П. В. Романов. Л., 1988. Вып. 3. 180 с.
- Подгот. текста, публикация:* **Васильев Ю. А.:** Жуковский Б. Е. К выпуску национальной тувинской студии // Там же. С. 37-42.
- Подгот. текста, публикация:* **Васильев Ю. А.:** Казико О. Г. Вопросы воспитания в национальной мастерской // Там же. С. 42-47.
- Сост.:* **Васильев Ю. А.:** Национальные студии Ленинградского театрального: Указатель // Там же. С. 170-174.
- Сост.:* **Васильев Ю. А.:** Краткая библиография [Национальные студии ЛГИТМиК] // Там же. С. 175-178.

## 1989

- Кириллова Е. И., Латышева Н. А.** Речевое обучение актера кукольника: Учеб. пособие. Л., 1989. 71 с.
- Пронина М. П.** Воспитание фонационного и фонематического слуха будущего драматического актера. I актерский курс: Методическая разработка. Л., 1989. 55 с.
- Тарасов В. И.** О поэтической речи. (Эмоциональный аспект) // Всесоюзный симпозиум «Речь эмоции»: Материалы симпозиума. Одесса, 1989. С. 23-24.
- Сост.:* **Галендеев В. Н., Куницын А. Н.:** Сценическая речь: Программа для театральных вузов по специальности 05.01.00 «Актерское искусство», для средних специальных учебных заведений по специальности 05.10 «Театральное искусство» / Программа сост. коллективом авторов ГИТИСа им. А. В. Луначарского, Школы-студии (вуз) им. Вл. И. Немировича-Данченко при МХАТ СССР, ЛГИТМиКа им. Н. К. Черкасова [В соавт. с А. Н. Петровой, И. Ю. Промптовой]. М., 1989. Юс.

## 1990

- Галендеев В. Н.** Учение К. С. Станиславского о сценическом слове: Учеб. пособие. Л., 1990. 147 с.
- То же в кн.: **Галендеев В. Н.** Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 36-217.
- Иртлач С. Ш.** Интонационно-мелодическая природа сценической речи: Учеб. пособие / Ред. **Ю. А. Васильев**. Л., 1990. 101 с.
- Куницын А. Н., Васильев Ю. А.** Предисловие // **Иртлач С. Ш.** Интонационно-мелодическая природа сценической речи: Учеб. пособие. Л., 1990. С. 5-11.
- Васильев Ю. А.** Учебный театр [О совместной постановке театральных школ Гамбурга и Ленинграда спектакля «Сон в летнюю ночь» В. Шекспира. Реж. Х. Люкк] // Веч. Ленинград. - 1990. - 27 сент. - С. 3.
- Подгот. текста к изданию, редаккт.:* **Васильев Ю. А.:** **Иртлач С. Ш.** Интонационно-мелодическая природа сценической речи: Учеб. пособие Л., 1990. 101 с.

## 1991

- Васильев Ю. А.** О сценической педагогике Л. Ф. Макарьева // Из истории сценической педагогики Ленинграда (ЛГИТМиК): Сб. статей и материалов / Отв. ред. **Ю. А. Васильев**. Ред.-сост. Н. М. Волинкин. Л., 1991. С. 70-83.
- Васильев Ю. А.** Послесловие / Макарьев Л. Ф. Первый год обучения основам драматического искусства // Там же. С. 92-93.
- Васильев Ю. А.** От редколлегии // Там же. С. 2-10. [В соавт. с П. В. Романовым, Н. М. Волинкиным, С. П. Кузнецовым.]
- Аль-Арбид Т.** Проблема актера в арабском театре // Алсаура (Дамаск). 1991. № 232. (На арабском языке.)
- Васильев Ю. А.** О ленинградском конкурсе чтецов [Интервью] (О выступлении немецких студентов на XXII конкурсе чтецов им. Вл. Яхонтова) // «studio gesprochenes wort»: Programm'91 [Буклет]. Stuttgart, 1991. S. 13. (На немецком языке.)
- Ред.:* **Васильев Ю. А.:** Из истории сценической педагогики Ленинграда (ЛГИТМиК): Сб. статей и материалов. Л., 1991. 174 с.
- Подгот к печати, публикация:* **Васильев Ю. А.:** Макарьев Л. Ф. Первый год обучения основам драматического искусства // Там же. С. 83-93.

## 1992

- Теория и практика сценической речи:** Сб. науч. трудов / Редкол.: **В. И. Тарасов** (отв. ред.) и др. СПб., 1992. Вып. 2. 130 с.
- Содержание:* **Куницын А. Н.** Вместо предисловия. — **Галендеев В. Н.**

Метод физических действий К. С. Станиславского и глубинное порождение речи. (То же в кн.: **Галендеев В. Н.** Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 200-217). - **Тарасов В. И.** Проблемы освоения стихотворной речи в творческом наследии К. С. Станиславского и В. И. Немировича-Данченко. — Галунов В. И., Гарбарук В. И., **Тарасов В. И.** Исследование восприятия поэтических ритмов методом семантически-противоположных пар. — Манеров В. Х. Выражение и восприятие эмоций в речи: проблема взаимосвязи. — **Гладков Б. В.**, **Пронина М. П.** О полетности сценического голоса. — **Васильев Ю. А.** О дикционном тренинге актера. — **Латышева Н. А.** Роль воображения в голосо-речевом воспитании актера. — **Фомина Л. Л.** Из опыта преподавания сценической речи в движении. — **Черная Е. И.** Один из способов воспитания фонационного дыхания.

**Галендеев В. Н.** О способности к сценической речи на материале творческого наследия К. С. Станиславского // Диагностика и развитие художественной одаренности: Сб. науч. трудов / Ред.-сост. Е. Е. Колчин. СПб., 1992. С. 51-66.

**Пронина М. П.** Кинетическая энергия — двигатель сценического слова // Там же. С. 76-84.

**Васильев Ю. А.** «Я всегда оставался учителем» // Невское время. 1992. 25 авг. С. 3. (К 100-летию со дня рождения Л. Ф. Макарьева.)

Ред.: **Тарасов В. И.:** Теория и практика сценической речи: Сб. науч. трудов. Вып. 2. СПб., 1992. 130 с.

### 1993

**Аль-Арбид Т.** Работа актера над речью: упражнения со студентами театрального института в Дамаске. Дамаск, 1993. 15 с. (На арабском языке.)

### 1994

**Галендеев В. Н.** [Воспоминания] // А. И. Кацман — театральный педагог: Статьи, воспоминания, архивные материалы. СПб., 1994. С.9-10.

**Галендеев В. Н.** «Окруженный вымыслом воображения...» // Петербургский театральный журнал. 1994. № 5. С. 73. (Об А. И. Кацмане.)

### 1996

**Васильев Ю. А.** Голосоречевой тренинг: Учеб. пособие / Науч. ред. **А. Н. Куницын.** СПб., 1996. 190 с.

**Пронина М. П.** Навсегда с Вами... // Каким был Акимов. СПб., 1996. С. 160-179.

**Пронина М. П.** Интервью по телефону // Каким был Акимов СПб., 1996. С. 180-183.

**Васильев Ю. А.** [Интервью] (О спектакле Интернационального театра «Урбан'98» «Игры русских скоморохов») // *Miada Fronta Dnes* (Praha). 8 авг. 1996. St. 16. (На чешском языке.)

Науч. ред.: **Куницын А. Н.:** Васильев Ю. А. Голосоречевой тренинг: Учеб. пособие. СПб., 1996. 190 с.

Сост.: **Куницын А. Н.** Программа авторского курса «Основы ораторского мастерства лектора» // Учебные программы по общеобразовательным циклам. СПб., 1996. С. 5-9.

### 1997

**Васильев Ю. А.** Тренинг сценической дикции. На материале детских считалок: Учеб. пособие / Отв. ред. Е. П. Таранова. СПб., 1997. 200 с.

**Тарасов В. И.** Чувство речи: Учеб. пособие / Науч. ред. В. В. Иванова, ред. **Ю. А. Васильев,** Вступительная статья **А. Н. Куницына.** СПб., 1997. 160 с.

**Черная Е. И.** Курс тренинга фонационного дыхания и фонации на основе упражнений Востока: Учеб. пособие. СПб., 1997. 78 с.

**Куницын А. Н.** Вступительная статья // **Тарасов В. И.** Чувство речи: Учеб. пособие. СПб., 1997. С. 3-6.

Ред.: **Васильев Ю. А.:** **Тарасов В. И.** Чувство речи: Учеб. пособие. СПб., 1997. 160 с.

### 1998

Сост.: **Васильев Ю. А., Назарова Е. Л.** Кафедра сценической речи СПбГАТИ: Библиографический указатель (1939-1997) / Ред. Е. П. Таранова. СПб., 1998. 44 с.

### 1999

**Васильев Ю. А.** Предисловие // Прокопова Н. Л. Основы технологий совершенствования сценической речи / Науч. ред. **Ю. А. Васильев.** Кемерово, 1999. С. 3-6.

**Васильев Ю. А.** Интернациональный конкурс чтецов // *Spektrum'99* [Журнал]. Stuttgart, 1999. S. 13-15. (На немецком языке.)

**Васильев Ю. А.** От редакторов // Феномен актера: профессия, философия, эстетика. Материалы научной конференции аспирантов 15 мая 1998 г. СПб., 1999. С. 3-4. [В соавт. с Ю. М. Шором.]

**Васильев Ю. А.** О заветных тайнах актерского искусства (вступительное слово) // Там же. С. 4-7.

**Васильев Ю. А.** Изыскания, предположения, парадоксы об актере (впечатления о высказанном на конференции) // Там же. С.53-58.

**Назарова Е. Л.** О способности к перевоплощению в процессе голосоречевого тренинга // Там же. С. 32-36.

*Науч. ред.: Васильев Ю. А.:* Феномен актера: профессия, философия, эстетика: Материалы научной конференции аспирантов 15 мая 1998 г. / Сост. Е. В. Назарова. СПб., 1999. 76 с.

*Науч. ред.: Васильев Ю. А.:* Проколопова Н. Л. Основы технологий совершенствования сценической речи: Учеб. пособие. Кемерово, 1999. 96 с.

#### 2000

**Васильев Ю. А.** Воображение - движение - звучание: Вариации для тренинга / Предисловие и перевод Г. Нойбауэра, иллюстрации Т. Блунка. Тиршенройт, 2000. 256 с. (На немецком языке.)

#### Лит.:

Sweiger H. Schechezehierische Übungsliteratur: Analyse ausgewählter Übungsliteratur zur Sprecherziehung in der Schauspielausbildung // Sprechen. Heft 41. 2004. S. 44, 54-55. (На немецком языке.)

#### Рец.:

Walter M. Jurij Vasiljev: Imagination - Bewegung - Stimme. Variationen für ein raining // JURNAL. Zeitung der Hochschule ft>r Musik und Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy». Leipzig. 2000. Dezember. № 10. S. 3. (На немецком языке.)

Poppe A. Jurij A.Vasiljev: Imagination - Bewegung - Stimme - Variationen für ein Training // Korrespondenzen. 2001. Marz. (На немецком языке.)

2-е изд.: Tirschenreuth, 2008.

**Васильев Ю. А.** Ощущение — движение — звучание: Основные положения тренинга // Stimmen hören / 2. Stuttgarter Stimmtage 1998. Akademie für desprochenes Wort. Stuttgart, 2000. S. 305-306. (На немецком языке.)

**Васильев Ю. А.** Ощущения как импульс актерского звучания: Реферат доклада // Ibid. S. 301-303. (На немецком языке.)

**Васильев Ю. А.** Голосовые импровизации: Реферат доклада // Там же. С. 307-308. (На немецком языке.)

**Васильев Ю. А.** Диалоги между звуком и знаком // Затмение? в культуре и агрокультуре: Материалы международного симпозиума 9-13 августа 1999 г. Чёрный дул. Чехия. Прага, 2000. S. 15-23. (На русском, английском, немецком и чешском языках.)

**Галендеев В. Н.** Как Лев Додин обманул партийную цензуру // Искусство. 2000. Июнь.

**Черная Е. И.** «В начале жизни школу помню я...» // Балтийские сезоны. 2000. № 2. С. 13-18.

**Галендеев В. Н.** Доцензурный вариант «Дома». Доклад // Санкт-Петербургские ведомости. 2000. Август.

#### 2001

**Галендеев В. Н.** Основы словесного действия в книге К. С. Стапи-славского «Работа актера над собой» (видения) // Как рождаются актеры: Книга о сценической педагогике. СПб., 2001. С. 81-91.

**Васильев Ю. А.** Контактный голосоречевой тренинг // Тезисы докладов к Международному конгрессу «Drama in education». 6-11 April 2001, Burgenland / Austria. Wien, 2001. S. 74-76. (На немецком языке.)

#### 2002

**Васильев Ю. А.**  $E^{Stimme} = m^{Bewegung} \cdot V^{Atem}$ : Тренинг голосовой энергии в ритмах общения. Trstěnice, 2002. 122 S. + 138 с. (На немецком и на русском языках.)

#### Рец.:

Rossbach I.  $E^{Stimme} = m^{Bewegung} \cdot V^{Atem}$  // Vorhang auf: 2003. Ausgabe 04. S. 5. (На немецком языке.)

Roth S. Eine Buchbesprechung: Jurij A. Vasiljev:  $E^{Stimme} = m^{Bewegung} \cdot V^{Atem}$ . Training für Stimmenergie und Kommunikation // Blicfang: 2004. № 6. S. 14-15. (На немецком языке.)

**Галендеев В. Н.** La Méthode et L'Ecole de Lev Dodin / About Lev Dodin's School & Method // Lev Dodin / Le creuset d'un théâtre nécessaire / The melting pot of an essential theatre. Milan, 2002. S. 319-414. (На французском и английском языках.)

**Алфёрова Л. Д.** Исправление говоров: Методическая разработка. СПб., 2002. 24 с.

**Васильев Ю. А.** О сценической педагогике // Искусство и искусствоведение: теория и опыт (Сценическая педагогика): Сб. науч. трудов / Науч. ред. Г. А. Жерновая. Вып. 1. Кемерово, 2002. С. 3-8.

**Васильев Ю. А.** Предисловие / Макарьев Л. Станиславский и Мейерхольд // Там же. С. 9.

**Васильев Ю. А.** В «вихре сошедшихся обстоятельств» // Boris Kosteljanec. Die Freiheit und das Bose: Selbstreinigung und Überwindung des Bosen durch Kraft – «Konig Lear» von Shakespeare. Tirschenreuth, 2002. S. 6-10. (На немецком языке.)

- Васильев Ю. А.** Художник Любовь Сюткина // Ibid. S. 84–85. (На немецком языке.)
- Галендеев В. Н.** К читателям // Васильев Ю. А. *EStimme = mBewegung*. V<sup>Atem</sup>: Тренинг голосовой энергии в ритмах общения. Trsténice, 2002. S. 9–10 + С. 9–10. (На русском и немецком языках.)
- Черная Е. И.** Юрий Родионов // Балтийские сезоны. 2002. № 2. С. 106–109.
- Васильев Ю. А.** Голос действующий: Реферат Workshops // Dokumentationsmappe: Referate und Workshops / 4. Internationale Stuttgarter Stimmtage 3–6 Oktober 2002. Stuttgart, 2002. S. 69–70. (На немецком языке.)
- Васильев Ю. А.** Чувство голоса // Stimmkulturen / 3. Stuttgarter Stimmtage 2000. St. Ingbert, 2002. S. 281–284. (На немецком языке.)
- Науч. ред.:* **Васильев Ю. А.;** Прокопова Н. Л. На пути к голосоречевой выразительности. От самораскрытия к гротеску: Учеб. пособие. Кемерово, 2002. 107 с.  
*2-е изд.:* Кемерово, 2006.
- Сост.:* **Галендеев В. Н.:** Сценическая речь: Программа для студентов театральных вузов. М., 2002. 11 с. [В соавт. с И. Ю. Промптовой, А. М. Кузнецовой, А. Д. Егоровой, Т. И. Васильевой.] М., 2002. 11 с.

## 2003

- Васильев Ю. А.** Ритмы сценической речи: Учеб. пособие / Предисловие И. О. Горбачева. СПб., 2003. 64 с.
- Пронина М. П.** «Не говори с тоской: Их нет...»: Повесть / Предисловие Л. Милиндера. СПб., 2003. 168 с.
- Алфёрова Л. Д.** Речевой тренинг: дикция и произношение: Учебно-методическое пособие. СПб., 2003. 88 с.  
*То же:* **Алфёрова Л. Д.** Речевой тренинг: дикция и произношение: Пособие для самостоятельной работы. СПб., 2003. 88 с.
- Куракина К. В.** Восемнадцать упражнений вокального характера по воспитанию голоса и дикции драматического актера. СПб., 2003. 19 с.
- Смирнова М. В.** 2500 скороговорок. СПб.; М., 2003. 240 с.  
*2-е изд.:* М., 2007. 240 с.
- Васильев Ю. А.** Вступление // Б. О. Костелянец. Между Призраком, Клавдием и Гертрудой. СПб., 2003. С. 3–5.
- Васильев Ю. А.** Об авторе // Б. О. Костелянец. Рождение трагедии: суверенный человек и мировой порядок. СПб., 2003. С. 65–66.

- Васильев Ю. А.** Голос действующий // Искусство и искусствоведение: теория и опыт: Театр в зеркале конфликта: Сб. / Отв. ред. Г. А. Жерновая. Кемерово, 2003. Вып. 2. С. 33–54.
- Галендеев В. Н.** Петербургский мистер Хиггинс: Беседу вела Ольга Егошина // Еженедельный журнал. 2003. № 06 (57). 18 февр. С. 62–63.
- Галендеев В. Н.** Фантом фразы: Беседу вела Ольга Егошина // Алфавит. 2003. Апр. № 14 (228).  
*То же в кн.:* **Галендеев В. Н.** Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 345–349.
- Подгот текста к изд.:* **Васильев Ю. А.;** Костелянец Б. О. Между Призраком, Клавдием и Гертрудой. СПб., 2003. 68 с. [В соавт. с А. Варламовой.]

## 2004

- Васильев Ю. А.** Голос, действующий в ритмах диалога: Учеб. пособие. СПб., 2004. 64 с.
- Галендеев В. Н.** Метод и школа Льва Додина. СПб., 2004. 80 с.  
*То же в кн.:* **Галендеев В. Н.** Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 218–270.
- Галендеев В. Н.** Метод и школа Льва Додина // Балтийские сезоны. 2004. № 9. С. 5–29.
- Васильев Ю. А.** «Правильный» метод. Об актуальности дискуссии о преподавании сценической речи для актеров // Sprechen. — Heft 41. 2004. S. 66–68. (На немецком языке.)
- Васильев Ю. А.** Die handelnde Stimme (Голос действующий) // Das Phänomen Stimme: in Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft // 4. Stuttgarter Stimmtage 2002. Akademie für desprochenes Wort. St. Ingbert, 2004. S. 251–255. (На немецком языке.)
- Васильев Ю. А.** Голос, действующий в ритмах диалога // Искусство и искусствоведение: теория и опыт: Театральное пространство Сибири: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Г. А. Жерновая. Кемерово, 2004. Вып. 3. С. 218–237.
- Тарарина А. В.** Тренинг голосо-речевой активности // Там же. С. 237–252.
- Галендеев В. Н.** [Выступление] // Декабрьские чтения: «Встречи с Анатолием Васильевым в Пушкинском центре». Петербургский театральный журнал. 2004. № 1 (35). С. 75.
- Галендеев В. Н.** Как разбудить Лемура: Беседу с Валерием Галендеевым ведет Марина Дмитриевская // Петербургский театральный журнал. 2004. № 2 (36). С. 52–57.

То же в кн.: Галендеев В. Н. Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 350-358.

Васильев Ю. А. Der handelnde Atem (Дыхание действующее): Referat Workshops // Dokumentationsmappe: Vorträge, Referate und Workshops / 5. Internationale Stuttgarter Stimmtage 30 September bis 3 Oktober 2004. Stuttgart, 2004. S. 92-93. (На немецком языке.)

Васильев Ю. А. Daniil Charms — Dialogisches Handeln. Workshops von Jurij A. Vasiljev. Jurij A. Vasiljev im Gespräch mit Margarita Zieda // Klangkunstbühne Dokumentation 2004. Berlin, 2005. S. 12-13. (На немецком языке.)

### 2005

Теория и практика сценической речи: Коллективная монография / Отв. ред. В. Н. Галендеев. Ред.-сост. Л. Д. Алфёрова. СПб., 2005. 136 с.

Содержание: Галендеев В. Н. Введение. — Галендеев В. Н., Алфёрова Л. Д. Диалоги о сценической речи [Диалог первый. Диалог второй]. (То же в кн.: Галендеев В. Н. Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 302-325; Алфёрова Л. Д., Галендеев В. Н. Диалоги о сценической речи. СПб., 2008. С. 19-51). — Черная Е. И. Дыхание и ритм «говорящего» тела. — Васильев Ю. А. От ощущений тела к ритмам речи. — Алфёрова Л. Д. Роль ритма в исправлении говоров. — Латышева Н. А. О закреплении правильного ритмического соотношения длины слогов в речевом потоке (Исправление говоров на актерских курсах). — Ким Хён-А. Проблемы обучения сценической речи в театральных школах Южной Кореи. — Приложения: Колотова Н. А. Из педагогической биографии Ксении Владимировны Куракиной (к 100-летию со дня рождения). — Богданов И. А. Речевые жанры эстрады сегодня. — Шаронов А. В. Слово в мюзикле и в оперетте.

Васильев Ю. А. Сценическая речь: ощущение — движение — звучание. Вариации для тренинга: Учеб. пособие. СПб., 2005. 342 с. Рец.:

Rosbach I. Jurij A. Vasiljev: «Sprecherziehung für die Bühne: Training/Variationen» // Vorhang auf: 2006. Ausgabe 02. S. 8. (На немецком языке.)

Песочинский Н. Долгий путь к слову // Театральная жизнь. 2006. № 5-6. С. 92-93.

Люй Янь. Теоретические и методические основы педагогики сценической речи в театральной школе Китая: Лекция / Науч. ред. Ю. А. Васильев. СПб., 2005. 46 с.

Алфёрова Л. Д. Нормативное сценическое произношение в условиях диалектного окружения: Учеб. пособие. Петрозаводск, 2005. 136 с. [В соавт. с Л. Н. Васильевой.]

Ким Хён-А. Проблемы начального обучения сценической речи в корейской театральной школе: Лекция. СПб., 2005. 39 с.

Васильев Ю. А. Голос, действующий в ритмах ансамбля: Учеб. пособие. СПб., 2005. 52 с.

Галендеев В. Н. Эпилог // Васильев Ю. А. Сценическая речь: ощущение — движение — звучание. Вариации для тренинга: Учеб. пособие. СПб., 2005. С. 330-331.

Васильев Ю. А. Предупреждение и комментарии / Макарьев Л. Ф. Письмо студентам // Театральный институт на Моховой в годы войны: Сборник воспоминаний / Ред.-сост. Т. А. Кузовлева. СПб., 2005. С. 99-101, 107-108.

Васильев Ю. А. Педагогика сценической речи: у прошлого в плену // Искусство и искусствоведение: теория и опыт: К новому синкретизму: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Г. А. Жерновая. Кемерово, 2005. Вып. 4. С. 7-22.

Васильев Ю. А. Голос, действующий в ритмах ансамбля // Там же. С. 42-64.

Люй Янь. Петербургский аспект в шанхайской театральной педагогике: моменты влияния // Там же. С. 22-42.

Алфёрова Л. Д. Особенности говорного произношения // Там же. С. 90-103.

Галендеев В. Н. Повелитель слов: Беседа с Еленой Строгалевой // Креатив. 2005. № 19. С. 35-37.

То же: Галендеев В. Н. Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 359-363.

Васильев Ю. А. Igralek mora biti harmoničen clovek. Беседу с Юрием Васильевым вела Natasa Riznar // Газ. Vecer (Maribor, Словения). 13 дек. 2005. S. 12.

Ред.: Галендеев В. Н.: Теория и практика сценической речи: Коллективная монография. СПб., 2005. 136 с.

Ред.-сост.: Алфёрова Л. Д.: Теория и практика сценической речи: Коллективная монография. СПб., 2005. 136 с.

Науч. ред.: Васильев Ю. А.; Люй Янь. Теоретические и методические основы педагогики сценической речи в театральной школе Китая: Лекция. СПб., 2005. 46 с.

Публикация: Васильев Ю. А.; Макарьев Л. Ф. Письмо студентам // Театральный институт на Моховой в годы войны: Сборник воспоминаний / Ред.-сост. Т. А. Кузовлева. СПб., 2005. С. 99-108.

2006

- Галендеев В. Н.** Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. 384 с.  
Содержание: Л. И. Гительман. Об авторе. — А. М. Смелянский. О Валерии Николаевиче Галендееве. — От автора. — Работа режиссера над речью в спектакле (На материале творческого наследия Вл. И. Немировича-Данченко). — Учение К. С. Станиславского о сценическом слове. — Метод физических действий К. С. Станиславского и глубинное порождение речи. — Метод и школа Льва Додина. — Голосо-речевая тренировка на старших курсах. — Нужно ли использовать диалог в преподавании сценической речи? — Что стоит за «тататированием». Беседа с В. М. Фильштинским. — Диалоги о сценической речи с Л. Д. Алфёровой. [Диалог первый. Диалог второй. Диалог третий. Диалог четвертый]. (То же: Алфёрова Л. Д., Галендеев В. Н. Диалоги о сценической речи. СПб., 2008. С. 19-93). — Фантом фразы. Беседа с Ольгой Егошиной. — Как разбудить лемура. Беседа с Мариной Дмитриевской. — Повелитель слов. Беседа с Еленой Строгалева. — У Додина слышат, у Додина знают. Беседа с Ириной Начаровой. — Шепоты и крики. Беседа с Еленой Алексеевой.
- Смирнова М. В.** Что нужно знать о стихах: Учеб. пособие / Отв. ред. Н. В. Бочкарёва. СПб., 2006. 116 с.
- Алфёрова Л. Д.** Коррекция говорного произношения в сценической речи: Учеб. пособие (с приложением CD аудиодиска). СПб., 2006. 60 с. + CD.
- Васильев Ю. А.** Теория и опыт «Искусства и искусствоведение»: Рецензия на сб. науч. ст.: Искусство и искусствоведения: теория и опыт (сценическая педагогика). Кемерово, 2002; Искусство и искусствоведение: теория и опыт: Театр в зеркале конфликта. Кемерово, 2003; Искусство и искусствоведение: Театральное пространство Сибири. Кемерово, 2004 // Ученые записки НИИ прикладной культурологии / Кемеровский государственный университет культуры и искусств. Кемерово, 2006. С. 211-214.
- Васильев Ю. А.** Die handelnde Stimme (Голос действующий) // Sriel & Bühne. 33. Jahrgang, Ausgabe 2/2006. S. 16-19. (На немецком языке.)
- Васильев Ю. А.** Der handelnde Atem (Дыхание действующее) // Das Phänomen Stimme: Imitation und Identität // 5. Internationale Stuttgarter Stimmtage 2004. Akademie für desprochenes Wort. St. Ingbert, 2006. S. 251-253. (На немецком языке.)
- Латышева Н. А.** Воображение актера на уроках сценической речи // Сценическая речь в театральном вузе: Сб. статей. Вып. 1. М., 2006. С. 47-81.

- Алфёрова Л. Д.** Тренинг стихотворной речи к спектаклю «Ромео и Джульетта»: Памяти А. Н. Куницына // Спектакль в сценической педагогике / Отв. ред. Е. Р. Ганелин. СПб., 2006. С. 275-286.
- Черная Е. И.** Первый учебный спектакль как профессиональный тренинг // Там же. С. 302-309.
- Попов А. В.** Творчество А. Г. Коонен и проблемы речевого стиля // Искусство театра: история, опыт, проблемы / Материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках Международного театрального фестиваля «Грани-2006». Мурманск, 12-15 января 2006 г. Мурманск, 2006. С. 15-18.
- Васильев Ю. А.** Голос действующий // XI Международная конференция серии «Нелинейный мир»: Языки науки — языки искусства. Пушкино, 3-7 июля 2006. Сборник тезисов / Под ред. Г. Ю. Резниченко. Пушкино, 2006. С. 23.
- Васильев Ю. А.** Eigene und nicht-eigene Stimme // Das Phänomen Stimme: Imitation und Identität // 5. Internationale Stuttgarter Stimmtage 2004. Akademie für desprochenes Wort. St. Ingbert, 2006. S. 255-257. [В соавт. с Л. М. Шатик]. (На немецком языке.)
- Васильев Ю. А.** Freiheit im Tönen der Stimme — Resonanz // Dokumentationsmappe: Hauptvorträge, Vorträge und Workshops / 6. Internationale Stuttgarter Stimmtage 28 September bis 1 Oktober 2006. Stuttgart, 2006. S. 73-74. (На немецком языке.)
- Галендеев В. Н.** Шепоты и крики: Беседа с Еленой Алексеевой // Театр. 2006. № 1. С. 135-139.  
То же в кн.: **Галендеев В. Н.** Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 370-383.
- Галендеев В. Н.** У Додина слышат, у Додина знают: Беседа с Ириной Начаровой // Город. 2006. № 3 (18). 30 янв. С. 34-35.  
То же в кн.: **Галендеев В. Н.** Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 364-369.
- Разговор с **В. Н. Галендеевым** // Фильштинский В. М. Открытая педагогика. СПб., 2006. С. 267-277.  
То же: **Галендеев В. Н.** Что стоит за «тататированием»: Беседа с В. М. Фильштинским // **Галендеев В. Н.** Не только о сценической речи: Монография. СПб., 2006. С. 291-301.  
То же: Что стоит за «тататированием»: Диалог Вениамина Фильштинского и **Валерия Галендеева** // Театр. 2006. № 1. С. 140-143.
- Науч. ред.:* **Васильев Ю. А.:** Прокопова Н. Л. На пути к голосоречевой выразительности. От самораскрытия к гротеску: Учеб. пособие. Изд. 2-е. Кемерово, 2006. 107 с.

2007

- Теория и практика сценической речи:** Коллективная монография / Отв. ред. **В. Н. Галендеев.** Ред.-сост. **Л. Д. Алфёрова.** СПб., 2007. 208 с.  
Содержание: **Галендеев В. Н.** Вместо предисловия. — **Васильев Ю. А.** Страницы научно-педагогического творчества А. Н. Куницына. — **Куницын А. Н.** О сценической речи. — **Куницын А. Н.,** Прокопова Н. Л. Стенограмма интервью 15 июня 1995 года. — Барышева Г. А. Сорок семь лет вместе. — **Латышева Н. А.** Книголюбия и книгочеи. — Погудин О. Е. Слово об учителе. — **Галендеев В. Н.,** **Алфёрова Л. Д.** Диалоги о сценической речи. Продолжение. — **Галендеев В. Н.,** **Прокопова Н. Л.** О содержании предмета «Сценическая речь». — **Черная Е. И.** Дыхание — внимание — слово. — **Алфёрова Л. Д.** Совершенствование методики исправления говоров. — **Зимина А. Б.** Методика исправления говоров при помощи графических схем. — **Смирнова М. В.** Особенности речевого обучения артистов эстрады. — **Шуринова Л. В.** Андрей Платонов «Возвращение». Опыт коллективного подхода. — **Кустов Н. В.** Речевые традиции Александрийского театра (по письменным источникам). К постановке проблемы. — **Кашицына О. В.** О голосовом звучании «полном» и «неполном». — **Барыбина И. В.** Работа над дыханием актера в некоторых театральных школах Запада.
- Васильев Ю. А.** Сценическая речь: восприятие — воображение — воздействие. Вариации для творчества: Учеб. пособие. СПб., 2007. 432 с.
- Попов А. В.** Индивидуальный речевой стиль актера в художественно-стилевой структуре спектакля (на примере творчества М. И. Бабановой): Лекция / Науч. ред. **В. Н. Галендеев.** СПб., 2007. 48 с.
- Смирнова М. В.** 2500 скороговорок. 2-е изд. СПб., 2007. 240 с.
- Смирнова М. В.** Гусыня-хохотушка: [г] [к] [х]: Речевые упражнения и занимательные картинки. СПб., 2007. 18 с.
- Смирнова М. В.** Ежата и мышата: [ж] [ш]: Речевые упражнения и занимательные картинки. СПб., 2007. 18 с.
- Смирнова М. В.** Зайка-засоня: [з] [с] [ц]: Речевые упражнения и занимательные картинки. СПб., 2007. 18 с.
- Смирнова М. В.** Пчелка-чистюля: [ч] [щ]: Речевые упражнения и занимательные картинки. СПб., 2007. 18 с.
- Смирнова М. В.** Пудель и бульдог: [б] [п] [в] [ф]: Речевые упражнения и занимательные картинки. СПб., 2007. 18 с.
- Смирнова М. В.** 50 поросят: [л] [м] [н] [р]: Речевые упражнения и занимательные картинки. СПб., 2007. 18 с.
- Алфёрова Л. Д.** Речевой тренинг: дикция и произношение: Учеб. пособие. Изд. 2-е, дополн. СПб., 2007. 104 с.

- Смирнова М. В.** Скороговорки в речевом тренинге: Учеб. пособие. СПб., 2007. 107 с.  
2-е изд.: СПб., 2009. 107 с.
- Латышева Н. А.** Страницы из семейного альбома // Карло Гольдони. 300 лет: Материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург. 26-27 апреля 2007 года. СПб., 2007. С. 73-79.
- Смирнова М. В.** Предмет «Сценическая речь» на эстрадных курсах // Ах, эта занимательная техника речи! Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2007. С. 58-66.
- Васильев Ю. А.** Предисловие // Феномен актера: профессия, философия, эстетика: Материалы второй научной конференции аспирантов 17 мая 2006 года. СПб., 2007. С. 3-4. [В соавт. с Ю. М. Шором.]
- Никольский С. И.** [Воспоминания] // Владислав Пази. Никаких мемуаров. СПб., 2007. С. 276-277.
- Черная Е. И.** Для веселья нам даны молодые годы // Балтийские сезоны. 2007. № 17. С. 57-59.
- Васильев Ю. А.** Der handelnde Atem (Дыхание действующее) // Vhs Theater art vor ort Bad Kreuznach 1967-2007. Bad Kreuznach, 2007. S. 10-11. (На немецком языке.)
- Васильев Ю. А.** О синтетизме сценической речи (комментарий к проблеме) // Искусство и искусствоведение: теория и опыт: Язык и речь современного искусства: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Г. А. Жерновая. Кемерово, 2007. Вып. 5. С. 8-25.
- Васильев Ю. А.** Сценическое звучание в ритмах балансирования // Там же. С. 119-135.
- Попов А. В.** Стиль сценической речи. Алиса Коонен // Там же. С. 222-234.
- Васильев Ю. А.** Хармс узнаваемый // «Елизавета Бам». Программа к спектаклю / Корея, г. Сувон, Театральный центр. Премьера 01.02.2007. Сувон, 2007. С. 3-6. (На корейском языке.)
- Алфёрова Л. Д.** Музыкально-речевое содружество // Музыка в театральном вузе (К 60-летию педагогической деятельности Л. М. Субботовской) / Ред. Л. Г. Барсова. СПб., 2007. С. 31-42.
- Галендеев В. Н.** Достоинство // Там же. С. 93-94.
- Васильев Ю. А.** «... А кто вы такие и почему вы поете?» // Там же. С. 82-92.
- Васильев Ю. А.** Юрий Васильев рассказывает о работе в Театральном центре Сувона: Беседу вел Ли Чонг-хион // Газета



- Кён Ги (Республика Корея). 2007. 16 янв. № 5623. С. 12. (На корейском языке.)
- Васильев Ю. А.** «Настоящий абсурд Хармса»: Беседа с Мун Чуёном // Газета Кён Хян (Республика Корея). 2007. 23 янв. № 1806. С. 12. (На корейском языке.)
- Васильев Ю. А.** Взаимочувствие с любимыми актерами: Беседа с Бан Хе-сёк // Газета Ионгбоо (ропбоо) (Республика Корея). — 2007. 26 янв. № 4870. С. 13. (На корейском языке.)
- Васильев Ю. А.** «Елизавета Бам». Кто такая? Беседа с Ри, Гонгхён // Газета Кён Ги (Республика Корея). 2007. 30 янв. № 5635. С. 20. (На корейском языке.)
- Васильев Ю. А.** Тайны актерского искусства: несть им числа (Вступительное слово) // Феномен актера: профессия, философия, эстетика: Материалы второй научной конференции аспирантов 17 мая 2006 года. СПб., 2007. С. 5-7.
- Мозолькова В. Е.** Мейерхольд. Сценическая речь в петербургских студиях // Там же. С. 21-26.
- Кашицына О. В.** О звуке «полном» и «неполном» // Там же. С. 31-34.
- Васильев Ю. А.** Грани творчества (Впечатления о высказанном на конференции) // Там же. С. 93-98.
- Попов А. В.** Принципы стилистического анализа актерской речи на основании аудиозаписей // Там же. С. 47-50.
- Алфёрова Л. Д.** Использование диалектов в сценической речи // Пути освоения методики преподавания предмета «Сценическая речь»: Сб. материалов к научно-практической конференции в рамках X Международного конкурса чтецов им. Я. М. Смоленского. М., 2007. С. 6-15.
- Науч. ред.: Галендеев В. Н.; Попов А. В.* Индивидуальный речевой стиль актера в художественно-стилевой структуре спектакля (на примере творчества М. И. Бабановой): Лекция. СПб., 2007. 48 с.
- Науч. ред.: Васильев Ю. А.:* Феномен актера: профессия, философия, эстетика: Материалы второй научной конференции аспирантов 17 мая 2006 г. / Сост. Е. В. Назарова. СПб., 2007. 112 с.

## 2008

- Алфёрова Л. Д., Галендеев В. Н.** Диалоги о сценической речи. СПб., 2008. 121 с.
- Васильев Ю. А.** Воображение — Движение — Звучание: Вариации для тренинга / Предисловие и перевод Г. Нойбауэра, иллюстрации Т. Блунка. 2-е изд. Тиршенройт, 2008. 256 с. (На немецком языке.)

- Смирнова М. В.** Режиссура эстрады и поэзия // Театральная педагогика: теория и практика: Научно-методический сборник работ педагогов СурГУ ХМАО-Югры и СПбГАТИ / Отв. ред. Т. И. Тетеревкова. Сургут, 2008. С. 4-12.
- Алфёрова Л. Д.** Фольклор и нормативное сценическое произношение // Слово и праздник: Сб. статей. Петрозаводск, 2008. С. 73-102. [В соавторстве с Л. Н. Васильевой.]
- Алфёрова Л. Д.** Речевой образ спектакля // Театрон: Научный альманах. СПб., 2008. № 1. С. 97-103.
- Смирнова М. В.** Редкая профессия — конференсье // Театрон: Научный альманах. СПб., 2008. № 2. С. 94-100.
- Смирнова М. В.** Речевая характерность на эстраде // Искусство и искусствоведение: Теория и опыт: Слово в системе искусств: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Г. А. Жерновая. Кемерово, 2008. Вып. 6. С. 24-32.
- Васильев Ю. А.** Проблемы словесной акцентуации в сценической речи. Заметки // Там же. С. 32-45.
- Васильев Ю. А.** Речь в ритмах музыки. Фрагменты тренинга // Там же. С. 91-109.
- Галендеев В. Н.** Голос // Татьяна Шестакова. Близки. СПб., 2008. С. 65-67.
- Васильев Ю. А.** Предисловие // Феномен актера: профессия, философия, эстетика: Материалы третьей научной конференции аспирантов 13 мая 2008 года. СПб., 2008. С. 3-4. [В соавт. с Ю. М. Шором.]
- Васильев Ю. А.** Уразумение и разъяснение темных мест (Вступительное слово) // Там же. С. 5-6.
- Кашицына О. В.** Феномен голоса драматического актера: на пути к крушению // Там же. С. 21-24.
- Васильев Ю. А.** На одном дыхании (Впечатления об услышанном на конференции) // Там же. С. 95-105.
- Васильев Ю. А.** Послесловие // Там же. С. 125-126. [В соавт. с Ю. М. Шором.]
- Попов А. В.** Сценическая речь: проблемы стиля (Анализ аудиозаписей речи Ю. М. Юрьева) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. № 23 (54). Аспирантские тетради: Научный журнал. СПб., 2008. С. 170-176.
- Смирнова М. В.** Художественная структура конференса и современные проблемы этого эстрадного жанра // Известия Российского государственного педагогического университета им. Герцена. № 24 (55). Аспирантские тетради. СПб., 2008. С. 293-298.

**Васильев Ю. А.** Klang der Sprechstimme im Rhythmus des Balancierens // Dokumentationsmappe: Hauptvorträge, Vorträge Workshops und Seminare / 7. Internationale Stuttgarter Stimmtage 2008: Macht der Stimme - Stimme der Macht. Stuttgart, 2008. S. 57. (На немецком языке.)

**Васильев Ю. А.** Die einwirkende Resonanz // Ibid. S. 58. (На немецком языке.)

*Науч. ред.: Васильев Ю. А.:* Феномен актера: профессия, философия, эстетика: Материалы третьей научной конференции аспирантов 13 мая 2008 года / Сост. **Е. В. Назарова**. СПб., 2008. 128 с.

## 2009

**Пронина М. П.** Тайны нашей речи и слуха: Монография / Предисл. Л. Менакера. СПб., 2009. 136 с.

**Васильев Ю. А.** Сценическая речь: ритмы и вариации: Учеб. пособие. СПб., 2009. 416 с: ил.

**Смирнова М. В.** Дикционный тренинг телерадиоведущего: Учебно-методич. пособие. СПб., 2009. 70 с.

**Смирнова М. В.** Скороговорки в речевом тренинге: Учеб. пособие. 2-е изд. СПб., 2009. 107 с.

**Кириллова Е. И., Латышева Н. А.** Сценическая речь в театре кукол: Учеб. пособие. СПб., 2009. 158 с.

**Черная Е. И.** Воспитание фонационного дыхания с использованием принципов дыхательной гимнастики «йоги». М., 2009. 146 с.

**Васильев Ю. А.** [Рецензия]: Н. Л. Прокопова. Парадигмы сценической речевой культуры XX столетия: Монография. Кемерово; М., 2008. 263 с. // Ученые записки НИИ прикладной культурологии: научный журнал / Кемеровский государственный университет культуры и искусств. Кемерово, [2009]. Т. 2 (4). С. 239.

**Галендеев В. Н.** Читайте и действуйте // **Васильев Ю. А.** Сценическая речь: ритмы и вариации: Учеб. пособие. СПб., 2009. С. 6-7.

**Васильев Ю. А.** Педагогика сценической речи: штрихи к портрету (набросок первый) // Искусство и искусствоведение: теория и опыт. Выпуск 7: Жанр — форма — направление. Кемерово, 2009. С. 7-55.

**Васильев Ю. А.** Ритмические импровизации на уроках сценической речи // Там же. С. 212-230.

## Диссертационные исследования

### 1. Докторская диссертация:

**Галендеев В. Н.** Учение К. С. Станиславского о сценическом слове (17 сент. 1991). Офиц. оппон.: докт. иск. А. А. Нинов; докт. иск., проф. А. Н. Петрова; докт. иск., проф. Г. В. Титова.

### 2. Кандидатские диссертации:

**Руднева Е. Е.** Методика обучения выразительному чтению в V-VII классах средней школы (22 февр. 1951). Офиц. оппон.: проф. **О. М. Чайка**; канд. филолог, наук, доц. А. П. Александров; канд. филолог, наук, доц. В. Г. Сыркина.

**Куницын А. Н.** К вопросу воплощения литературного произведения в устный рассказ (23 марта 1959). Науч. рук.: канд. иск., доц. М. О. Кнебель. Офиц. оппон.: докт. филолог, наук, проф. П. И. Новицкий; канд. иск., доц. И. П. Козлянинова.

**Савкова З. В.** Голосовой тренинг в воспитании актера (14 июня 1971). Офиц. оппон.: докт. иск. Г. В. Кристи; докт. психол. наук, проф. Н. И. Жинкин; проф. О. М. Головина.

**Матанов Б. А.** Игра как средство воспитания техники сценической речи (26 окт. 1971). Науч. рук.: канд. иск., доц. А. Н. Куницын. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. М. О. Янковский; канд. иск. М. Л. Рехельс.

**Ведър Й. И.** Введение в теорию определения голосовой и речевой профессиональной пригодности в театральных вузах (12 дек. 1972). Науч. рук.: канд. иск., доц. А. Н. Куницын. Офиц. оппон.: член-корр. АПН СССР, докт. мед. наук, проф. М. М. Кольцова; з.д.и. РСФСР, проф. М. М. Королев.

**Муравьев Б. Л.** Воспитание речевого дыхания актера (15 мая 1973). Науч. рук.: канд. иск., доц. А. Н. Куницын. Офиц. оппон.: з. д. и. РСФСР, проф. М. М. Королев; канд. мед. наук Т. Е. Шамшева.

- Галендеев В. Н.** Работа Вл. И. Немировича-Данченко над авторским словом (23 нояб. 1976). Науч. рук.: канд. иск., доц. **А. Н. Куницын**. Офиц. оппон.: докт. иск. А. Я. Альтшуллер; канд. иск., доц. А. Н. Петрова.
- Тарасов В. И.** Роль звуко-ритмических особенностей поэтической речи в работе актера над стихотворным текстом (12 апр. 1977). Науч. рук.: канд. иск., доц. **А. Н. Куницын**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. С. Л. Цимбал; канд. иск., доц. Ю. С. Соболев.
- Васильев Ю. А.** Речевое обучение актера национального театра в русской театральной школе (14 июня 1983). Науч. рук.: з. д. и. РСФСР, канд. иск., проф. **А. Н. Куницын**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. А. Н. Петрова; канд. иск., доц. П. В. Романов.
- Кириллова Е. И.** Сценическая речь в театре кукол и речевое обучение актера-кукольника (29 нояб. 1983). Науч. рук.: з. д. и. РСФСР, канд. иск., проф. **А. Н. Куницын**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. А. Н. Петрова; канд. иск., доц. Е. С. Калмановский.
- Латышева Н. А.** Роль воображения в голосоречевом воспитании актера-кукольника (10 фев. 1987). Науч. рук.: з. д. и. РСФСР, канд. иск., проф. **А. Н. Куницын**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. В. К. Николаишвили; канд. иск., доц. И. Ю. Промптова.
- Пронина М. П.** Речевой слух актера (10 фев. 1987). Науч. рук.: з. д. и. РСФСР, канд. иск., проф. **А. Н. Куницын**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. В. К. Николаишвили; канд. иск., доц. В. В. Норенко.
- Тамер А.-А.** Театр одного актера (рассказчика) в арабском традиционном и современном искусстве (19 янв. 1993). Науч. рук.: докт. иск., проф. **В. Н. Галендеев**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. Б. А. Смирнов; канд. иск., доц. Л. Н. Мартынова.
- Гаврилюк П. И.** Пути совершенствования голосоречевого звучания актера в специфических условиях театра кукол (30 марта 1993). Науч. рук.: з. д. и. РСФСР, канд. иск., проф. **А. Н. Куницын**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. А. Я. Альтшуллер; канд. иск. А. Ф. Некрылова.
- Черная Е. И.** Сценическая речь классического восточного театра и ее уроки (16 июня 1994). Науч. рук.: з. д. и. РСФСР, канд. иск., проф. **А. Н. Куницын**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. А. Я. Альтшуллер; докт. филос. наук В. И. Рудой.
- Проконова Н. Л.** Становление современной школы сценической речи (Из опыта Санкт-Петербургской театральной школы) (25 мая 1999). Науч. рук.: канд. иск., доцент **Ю. А. Васильев**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. Ю. А. Смирнов-Несвицкий; канд. иск., доц. И. Д. Пелих.

- Люй Янь.** Современные и традиционные методы обучения сценической речи в китайской театральной школе (Из опыта преподавания в Шанхайской театральной Академии) (5 мая 2005). Науч. рук.: канд. иск., проф. **Ю. А. Васильев**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. Ю. А. Смирнов-Несвицкий; канд. иск., доц. И. Д. Пелих.
- Алфёрова Л. Д.** Проблема говорков в сценической речи (28 июня 2006). Науч. рук.: докт. иск., проф. **В. Н. Галендеев**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. Г. А. Лапкина; канд. иск., доц. М. Н. Дробышева.
- Ким Хён-А.** Проблема организации обучения сценической речи в Южной Корее (адаптация принципов и методов российской театральной школы) (28 дек. 2006). Науч. рук.: канд. иск., проф. **Е. И. Кириллова**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. Л. В. Грачева; канд. иск., доц. Л. Н. Мартынова.
- Попов А. В.** Стиль сценической речи (12 марта 2009). Науч. рук.: з. д. и. России, лауреат Гос. премии России, докт. иск., проф. **В. Н. Галендеев**. Офиц. оппон.: докт. иск., проф. А. А. Чепуров; канд. иск., доц. Л. Н. Мартынова.

## СОДЕРЖАНИЕ

- Ю. А. Васильев. О кафедре и об этой книге — 5
- Н. И. Колосовская. Дыхание, артикуляция, дикция, голос — 34
- К. В. Куракина. Основы техники речи в трудах К. С. Станиславского — 51
- А. Н. Куницын, Б. Л. Муравьев. Принцип тренировки фонационного дыхания в движении — 133
- Б. А. Матанов. Игра как средство воспитания техники сценической речи — 145
- А. Н. Куницын. Первая встреча со словом — 166
- В. Н. Галендеев. Об интонационно-логическом тренинге — 175
- В. И. Тарасов. Воспитание некоторых навыков поэтической речи — 184
- Е. И. Кириллова, Н. А. Латышева. Речевая подготовка актера-кукольника — 193
- И. Е. Жилин. Интонационная выразительность речи — 200
- М. П. Пронина. Речевой слух и некоторые способы его совершенствования — 206
- В. Н. Галендеев, Е. И. Кириллова. Групповые занятия сценической речью. *Первый актерский курс* — 215
- Ю. А. Васильев. О дикции (проблемы и поиски) — 257
- С. Ш. Иртлач. О специфике голосовой и речевой подготовки актеров музыкальной комедии — 273
- Е. И. Черная. Один из способов воспитания фонационного дыхания — 286
- Л. Д. Алфёрова. Диалектное произношение в сценической речи - 301
- М. В. Смирнова. Игровой тренинг и сочинение речевых импровизаций — 308
- Е. И. Черная. «Рече-движение» — 317
- Ю. А. Васильев. О сценичности актерской речи (по материалам публикаций кафедры последних лет) — 336
- В- Н. Галендеев. Зачем нужен предмет «Сценическая речь»? — 393
- Список трудов по театральной педагогике кафедры сценической речи ЛГТИ - ЛГИТМиК - СПбГАТИ - 400**

**Сценическая речь: прошлое и настоящее: Избранные труды кафедры сценической речи Санкт-Петербургской государственной академии театрального искусства.** — СПб.: Изд-во СПбГАТИ, 2009. — 440 с. : ил.  
ISBN 978-5-88689-056-3

Коллективная монография «Сценическая речь: прошлое и настоящее» представляет собой антологию наиболее значительных научно-методических трудов преподавателей кафедры сценической речи ЛГТИ–ЛГИТМиК–СПбГАТИ, опубликованных за последние пятьдесят лет. В книге отражен весь спектр проблематики предмета «Сценическая речь» в его глубинной взаимосвязи с другими профилирующими дисциплинами театральной школы.

## СЦЕНИЧЕСКАЯ РЕЧЬ:

*прошлое и настоящее*

Избранные труды кафедры сценической речи  
Санкт-Петербургской государственной  
академии театрального искусства

Дизайн *Л. Н. Киселевой, В. Г. Лошкаревой*

Редактор и корректор *Т. А. Осипова*

Компьютерная верстка *Т. С. Сыроветник*

Технолог *В. А. Белова*

Подписано в печать 11.09.2009.

Формат 60 x 90/16. Гарнитура NewBaskervilleC.

Усл. печ. л. 27,5. Тираж 500 экз. Зак. № 1662.

Издательство Санкт-Петербургской государственной  
академии театрального искусства  
191028, Санкт-Петербург, ул. Моховая, 34.

Отпечатано в ООО «Типография „Береста”»  
196084, Санкт-Петербург, ул. Коли Томчака, д. 28.  
Тел. / факс: (812) 388-90-00  
E-mail: [beresta@mail.wplus.net](mailto:beresta@mail.wplus.net)

**По вопросам приобретения книг  
обращаться по адресу:**

191028, Санкт-Петербург, ул. Моховая, д. 35.  
Тел. (812) 273-12-54, (812) 273-10-72

**Для приобретения книг по безналичному расчету  
заявки направляйте, по адресу:**

191028, Санкт-Петербург, ул. Моховая, д. 34.  
Издательство Санкт-Петербургской государственной  
академии театрального искусства  
Тел. (812) 273-17-63, факс (812) 272-24-79  
**e-mail: [akademizdat1@yandex.ru](mailto:akademizdat1@yandex.ru)**