

# ИЗВЕСТИЯ

АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

РСФСР

25

МОСКВА · 1950

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ  
ТРУДА И ИСКУССТВА

ТРУДЫ  
ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ

*Ответственные редакторы*

**Б. М. ТЕПЛОВ**

действительный член АПН РСФСР

**Н. Н. ВОЛКОВ**

кандидат педагогических наук

---

*Разрешено к печатанию*  
*Редакционно-издательским советом*  
*Академии педагогических наук РСФСР*

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
Предисловие . . . . .	3.
<i>Лейтес Н. С.</i> , Склонность к труду как фактор одаренности . . . . .	7
<i>Черникова Н. А.</i> , Два очерка по психологии литературного творчества подростков . . . . .	49
<i>Игнатьев Е. И.</i> , Вопросы психологического анализа процесса рисования . . . . .	71
<i>Якобсон П. М.</i> , О процессе работы актера над ролью .	117
<i>Вицинский А. В.</i> , Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением . . . . .	171
<i>Архангельский С. Н.</i> , Психологический анализ процесса планирования деятельности рабочим-стахановцем . . . . .	217

Редактор *П. М. Черникова.*

Техн. редактор *В. П. Гарнек*

A00744 Подписано к печати 18/1 1950 г. Уч.-изд. л. 20,39 Печ. л. 14,75  
Тираж 5.000 экз. Формат 70 × 108<sup>1/16</sup> Цена 12 руб. Заказ 127

---

Набрано в 13-й типографии Главполиграфиздата при Совете Министров СССР  
Москва, Гарднеровский пер., 1а. Отпечатано в типографии Издательства АПН.  
Москва, Лобковский пер., д. 5/16

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Работы, соединенные в этом сборнике, посвящены разным темам. Однако следует отметить, что это не случайно.

Соединение под одним заголовком вопросов психологии труда и психологии искусства выражает существенную для нашей советской психологии тенденцию.

Для буржуазной психологии труд есть деятельность, лишенная творческого характера, и поэтому «психология труда» и «психология творчества» это — совершенно различные, не соприкасающиеся друг с другом области психологического исследования. При этом проблема творчества рассматривается почти исключительно как проблема художественного творчества и составляет поэтому специальную монополию «психологии искусства». Таким образом, буржуазная психология противопоставляет труд и творчество, создавая между ними непроходимую пропасть.

Советская психология, опираясь на социалистическую действительность, исходит из прямо противоположного принципа. Труд, превратившись у нас «из зазорного и тяжелого бремени, каким он считался раньше, в дело чести, дело славы, дело доблести и геройства», развивает в советском человеке небывалые творческие возможности. Советская действительность доказывает, что свободный труд, т. е. труд в своей подлинной человеческой сущности, есть труд творческий. Таким образом, противопоставление труда и творчества оказывается ложным противопоставлением.

Социалистический строй меняет не только отношение рабочего к своему труду, но и отношение работника искусств к своему творчеству. Советские музыканты, актеры, художники, сознавая свою ответственность перед родиной, понимают, что без постоянного труда нет истинно великого, понимают, что основой подлинного творчества является труд. В борьбе с остатками «гениальничанья», эстетства и формализма советское художественное творчество стало подлинным трудом на благо народа. Особенно следует подчеркнуть, что именно искусство социалистического реализма в силу величия его идей требует и максимального труда для достижения мастерства, обеспечивающего действительность произведений искусства.

Все сказанное находит свое выражение и в документальных материалах и в основных положениях сборника.

Работа Н. С. Лейтеса представляет собой очень подробный психологический анализ трех случаев выдающейся детской одаренности. В течение длительного времени автор работал с тремя мальчиками 9—11 лет, выделяющимися не какой-либо специальной одаренностью (музыкальной, живописной, поэтической и т. п.), а высотой и широтой своего общего умственного развития и необычайными для их возраста достижениями в различных областях. Достаточно указать на то, что один из этих трех мальчиков 9 лет учился в V классе, причем по успешности обучения и по общему развитию превосходил своих одноклассни-

ков. Таким образом перед автором стояла задача анализа, так называемой, «общей одаренности», или, точнее, задача — вскрыть наиболее общие моменты одаренности.

Основной факт, обнаруженный Н. С. Лейтесом, заключается в том, что все изученные им одаренные дети «необычайно интенсивно и много трудятся». Коренным свойством личности всех трех мальчиков — при всем различии их интеллектуального склада и характера — является «тяга к труду», «повышенная потребность в умственной деятельности».

«Потребность в деятельности,— пишет Н. С. Лейтес,— весьма заметная особенность любого ребенка. Однако, наблюдая с этой точки зрения за детьми, не трудно заметить, что индивидуальные различия в склонности к умственному напряжению чрезвычайно велики. Рано поднимаются над общим уровнем именно те дети, которым присуща особенно напряженная, страстная тяга к работе». Отсюда вытекает основной психологический вывод автора: «Секрет выдающейся детской одаренности — в повышенной склонности к труду». А из него непосредственно следует и основной педагогический вывод: «Именно склонность к труду следует прежде всего воспитывать в детях. Когда педагог пробуждает интерес, любовь к работе, он прямым образом влияет на одаренность. Такова психологическая природа одаренности».

В основе работы Н. С. Лейтеса лежит убеждение в том, что в наших советских условиях творческое начало лежит в основе всякого труда и что важнейшими факторами, определяющими исключительный расцвет дарований в нашей стране, являются «целеустремленность и трудовой энтузиазм советских людей».

Работа Н. А. Черниковой состоит из двух очерков, посвященных психологии литературного творчества подростков.

В первом из этих очерков Н. А. Черникова убедительно показывает, как нова и необычна, с точки зрения укоренившихся в буржуазной науке типологических схем, психология творчества советских подростков. По схеме эмоциональность, так же, как и богатство воображения, так же, как и склонность к моральным оценкам, связывается с субъективным складом ума и субъективной направленностью творчества. Напротив, объективная направленность ума и творчества связывается по схеме с пониженной эмоциональностью, с отсутствием воображения и т. п. Документальная картина литературного творчества Ады, Максима, Вити никак не укладывается в эту ложную схему. Высокая эмоциональность и богатство воображения связаны у них с объективной направленностью творчества, с его глубокой общественной содержательностью.

Во втором очерке Н. А. Черникова рассказывает о процессе работы подростков над своими произведениями. На фоне большого разнообразия индивидуальных особенностей читатель найдет здесь и своеобразный «метод заготовок» и задумывание произведения как отдельный этап работы, и поиски образа, и составление плана. А между тем речь идет вовсе не об учебной работе. Ясно, что наши подростки серьезнее относятся к своему «писательству», чем это принято думать. Не изжитое до сих пор у нас стремление оберегать «непосредственность» детского творчества прямо противоречит непреодолимому стремлению самих детей к серьезному творческому труду. В этом отношении факты, собранные Н. А. Черниковой, дополняют картину, нарисованную Н. С. Лейтесом в его работе.

Работа Е. И. Игнатьева «Вопросы психологического анализа процесса рисования» представляет собой в основном экспериментальное исследование. Психология не занималась до сих пор анализом процесса рисования. Е. И. Игнатьеву, посредством изобретенной им методики срезов, удалось разглядеть некоторые существенные черты этого процес-

са. Разработанное им сопоставление процессов рисования с натуры и по памяти поможет построению рациональной методики обучения рисунку. В отдельной главе Е. И. Игнатъев, пользуясь той же методикой срезов и большой коллекцией специально собранных им детских рисунков, показывает те качественные скачки, которые претерпевают с возрастом понимание изобразительной задачи и соответственно характер линии в рисунке. В частности, тот «кризис», который нередко испытывает изобразительное творчество подростка, вовсе не говорит, как это думали прежде, об «угасании» творческих потенциалов, а о новом, более глубоком, понимании изобразительной задачи, требующем больших умений и более упорного труда. Систематическое обучение грамоте рисунка, как правильно утверждает Е. И. Игнатъев, должно ускорить и облегчить этот процесс роста.

Исследование П. М. Якобсона «О процессе работы актера над ролью» ограничивается двумя сторонами первоначального этапа работы актера над ролью — пониманием идейного содержания пьесы и роли и поиском «образа роли».

В главе о понимании подчеркивается партийность понимания роли советским актером. Советский актер видит свою задачу не только в том, чтобы показать на сцене человека, но и в том, чтобы внушить зрителю отношение к этому человеку. Поучительно разнообразие форм, в которые облекается единое по своей общей устремленности партийное понимание роли — в сознании актера. Понимание роли выступает в высказывании актеров и как поиск правды современного, советского характера, и как поиск исторической правды, и как поиск идейного замысла драматурга, и как поиск народности образа. Чувство ответственности перед советским зрителем требует от советского актера, в результате партийного понимания роли, создания на сцене полноценного реалистического образа («живого человека»), а для этого необходимо задумать и представить себе образ в средствах актерского мастерства. Мысленное, но уже не читательское, а актерское «представление» роли П. М. Якобсон называет «образом роли». «Образ роли» развивается из того, что актеры называют «зерном» роли. Вторая глава работы П. М. Якобсона посвящена многообразию путей актера к образу роли, в чем сказываются, конечно, и индивидуальные особенности актеров, и особенности школы, и характер роли. В интереснейших документах перед нами открываются своеобразные и часто трудные поиски образа, кусочки упорного творческого труда. В отдельную группу в составе второй главы П. М. Якобсон выделил яркие высказывания актеров, говорящие о перестройке восприятия драматургического текста в результате возникновения актерской задачи (получения роли) и связанное с задачей острое чувство ответственности.

Если уже в статье П. М. Якобсона элемент профессиональной работы, мастерства, выступает как важнейший компонент творчества, необходимо связанный с его идейной стороной, то исследование А. В. Вичинского «Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над произведением» посвящено в основном именно этой стороне подготовки пианистом-исполнителем произведения. Оно с максимальной убедительностью показывает, что в основе подлинного творчества лежит упорный труд. Общее для советских пианистов устремление к идейной содержательности и действенности исполнения требует у разных пианистов разного процесса работы. Ясно выделяются два типа работы: 1) тип работы более или менее резко расчлененный на этапы — в этом случае «техническая» работа отделяется как от задумывания, так и от окончательного воплощения задуманного образа — и 2) тип работы,

в котором рост технического совершенства исполнения все время тесно слит с углублением в содержание произведения.

Отдельно в работе А. В. Вицинского подвергнуты анализу высказывания советских пианистов об эстрадном исполнении.

В статье С. Н. Архангельского ставится очень актуальная проблема — психологическое изучение процесса планирования. Вопрос этот лишь затрагивался в некоторых работах советских психологов, но ни разу еще не являлся предметом специального исследования. Особенно важно то, что проблема эта ставится на материале производственного стахановского труда. Автор уже несколько лет занимается изучением психологии стахановского труда. В данной работе он взял предметом изучения работу закройщиков верха обуви на обувной фабрике; в этой работе процесс планирования рабочим своей деятельности выступает очень наглядно и сравнительно легко доступен изучению. Автору удалось показать разные формы и виды планирования, имеющие место в деятельности закройщика. Это дало ему возможность достаточно широко подойти к психологическому анализу процесса планирования. Автор установил, какие элементы работы и в каких случаях требуют от рабочего планирования. Он ввел очень плодотворное для психологического исследования различие «действий по ориентирам» и «действий по плану», показав существенные преимущества второй категории действий с точки зрения производительности труда.

Особого внимания заслуживает выдвинутый автором тезис о том, что одной из важнейших особенностей стахановского труда является замена в наиболее ответственных моментах работы «действий по ориентирам» «действиями по плану». Анализируя отдельные виды планирования, автор выдвинул положение о том, что «стахановское планирование труда отличается возрастающим удельным весом организационного планирования».

Работа Архангельского является одной из первых попыток серьезного психологического исследования стахановского труда. Она с большой убедительностью показывает, какое решающе важное место в стахановском труде занимает интеллектуальная, мыслительная деятельность.

Три работы сборника — работы Н. С. Лейтеса, Е. И. Игнатьева, А. В. Вицинского — представляют собой кандидатские диссертации, выполненные под руководством проф. Б. М. Теплова. Четыре работы, построенные на материале искусств (работы Н. А. Черниковой, Е. И. Игнатьева, П. М. Якобсона, и А. В. Вицинского), представляют собой труды лаборатории психологии искусства Института психологии АПН (зав. лабораторией — Н. Н. Волков).

*Б. Теплов*

действ. чл. АПН РСФСР

*Н. Волков*

зав. лабораторией психологии  
искусства Института психоло-  
гии АПН РСФСР

---

## СКЛОННОСТЬ К ТРУДУ КАК ФАКТОР ОДАРЕННОСТИ

*Н. С. ЛЕЙТЕС*

кандидат педагогических наук

Психология одаренности изучает психические свойства личности, которыми обуславливается возможность осуществления и степень успешности деятельности.

Изучение одаренности приобретает небывалое общественное значение в условиях социалистического общества, когда широчайшим народным массам открыт доступ ко всем видам творческой деятельности и когда положение человека в обществе определяется не происхождением и не богатством, а личными способностями.

В классовом обществе одаренность большинства людей подавляется и искажается, лишь представители господствующих классов получают возможность развития своих дарований. В. И. Ленин писал: «Капитализм душил, подавлял, разбивал массу талантов в среде рабочих и трудящихся крестьян. Таланты эти гибли под гнетом нужды, нищеты, надругательства над человеческой личностью»<sup>1</sup>.

Буржуазные психологи были призваны «объяснить» бесчеловечные порядки капиталистического строя. Широкое распространение получает «теория» наследственности таланта, согласно которой оказывается, что высокая одаренность является природным свойством некоторых избранных родов и семейств господствующего класса. Не менее реакционный характер носят и социологизаторские учения о том, что одаренность будто бы зависит от принадлежности к той или иной классовой среде и что одаренность представителей рабочего класса якобы ниже одаренности представителей привилегированных классов. Социальную среду, как и наследственность, буржуазные ученые пытаются представить неизменной и предопределяющей всю судьбу человека. Таким образом антинаучное распределение людей по степеням одаренности стало служить средством оправдания социального неравенства.

Применительно к детям одаренностью занялась педология — педология, реакционная сущность которой была до конца разоблачена Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936 г.) Этим историческим постановлением были отвергнуты и разгромлены утверждения о «фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды». ЦК ВКП(б) указал, что «этот глубоко реакционный «закон» находится в вопиющем противоречии с марксизмом и со всей практикой социалистического строительства, успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма в экономике и в сознании людей».

Годы советской власти показали, какой небывалый в истории расцвет дарований наступает в обществе, свободном от капиталистической эксплуатации, и какое неисчерпаемое обилие талантов имеется в народе. Социалистический строй создает условия для раскрытия всех творческих сил человека.

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXIV, стр. 491.



Почетной задачей советских педагогов является выявление и развитие одаренности наших детей, нашей молодежи — одаренности, которая при капитализме остается скрытой в среде трудового народа.

Люди различаются не столько по степени, сколько по своеобразию своих способностей. Не бывает детей совершенно бездарных, ни к чему не способных. Внимательно наблюдая любого нормального ребенка, мы обнаруживаем каждый раз его особые возможности в области той или иной деятельности. Всестороннее развитие способностей детей — одна из основных задач коммунистического воспитания.

Советская психологическая наука развивалась и крепла в борьбе с педологической лженаукой и реакционной зарубежной психологией. За последнее десятилетие утвердился принципиально новый подход к проблеме одаренности. *Одаренность создается в процессе деятельности и представляет собой одну из сторон целостной личности.*

Одной из важнейших проблем психологии одаренности является вопрос о движущих силах формирования, или становления одаренности, поскольку одаренность всегда является результатом развития. Диалектико-материалистическое понимание психических свойств личности открывает путь к подлинно научным методам исследования. Вместо кратких испытаний психических процессов нужны длительные наблюдения за развитием личности. Вместо абстрактности прежних экспериментов — тесная связь с жизнью.

Предлагаемая работа представляет собой психологическое описание и начальный анализ нескольких случаев выдающейся детской одаренности<sup>1</sup>.

## I

### Саша К.

В 1946 г. в Институт психологии АПН обратились за консультацией по поводу одного необыкновенного школьника: мальчику 9 лет, но он учится в V классе!

Саша К. родился в феврале 1937 г. Очень рано он начал обнаруживать необычайные способности.

Ему не было и четырех лет, когда он научился читать. Случилось это так. Ребенку купили разрезную азбуку: на отдельных красивых картонках нарисованы все буквы алфавита. Мальчик охотно забавлялся игрушкой и по подсказке бабушки научился называть буквы. Затем, вслушиваясь в произносимые слова, он стал подбирать соответствующие картинки. Например, произнесено слово *с т е н а*, и Саша ищет карточки *с, т, е, н, а*. Вскоре он сумел перейти к чтению целых слов по книгам.

Примерно в том же возрасте, в конце четвертого года жизни, он научился считать. Умение считать быстро перешло в увлечение. Ребенок с неугомонной настойчивостью стремился производить арифметические действия: он обращался ко всем с просьбой задавать ему числа и тормозил без конца, не удовлетворяясь никаким количеством примеров. В этот период Саша любил не только считать, но и рисовать цифры. Он повсюду чертил бесконечные ряды цифр. Особую симпатию вызывала цифра 7, которую он называл ласково «семерочка» и рисовал ее всех размеров, во всех цветах радуги.

Интерес к числам ослабел с той поры, как Саша начал интересоваться географией. В начале пятого года жизни он сделал карту полу-

<sup>1</sup> Мы обратились именно к выдающимся детям, потому что это оказалось методически удобным: здесь наиболее четко выступают особенности становления одаренности.

шарий, с удивительной точностью передав очертания и обозначения. Свои весьма обширные познания по географии он приобрел именно в этом возрасте. Несколько позже он стал усиленно заниматься зоологией.

По воспоминаниям родных у него в каждый период жизни, с самого раннего детства, всегда было пристрастие к чему-нибудь, и одно увлечение прекращалось, только сменяясь другим.

Война застала Сашу на пятом году жизни, вскоре после того как он поступил в детский сад. К. эвакуировались.

В семье К. временно стала жить девочка, которой было в то время 7 лет. Она поступила в школу, а одновременно начался и для Саши новый период в учебе — дети вместе готовили уроки: они вместе решали задачи, учили стихи.

После полутора лет эвакуации семья вернулась в Москву. Саша снова стал посещать детский сад. Воспитательница детского сада порадовалась не только общим развитием ребенка, но и его изобразительными способностями. В рисунках мальчика обращали на себя внимание тщательность и точность в изображении самых мелких деталей.

Осенью 1944 г. семилетний Саша прямо из детского сада поступил в IV класс школы, успешно выдержав вступительные испытания.

Наше знакомство с Сашей К. началось в марте 1946 г. Семейное окружение его — мать, бабушка и сестра. Отец, инженер, с 1939 г. с семьей не живет; мать работает экономистом в одном из министерств. Сестра Саши — студентка литературного факультета, с братом у нее близости нет. Мальчик находится главным образом под наблюдением бабушки, которой около 70 лет.

Саша К. — довольно рослый для своих лет, хорошо развит физически.

В школе никакого особого положения не занимает: учителя и товарищи относятся к нему так же, как к другим ученикам<sup>1</sup>. Саша — дисциплинированный и исполнительный мальчик.

Преподаватели отмечают сознательность его ответов и умение кратко и ясно выразить свои мысли.

Школьные задания отнимают у него не больше, чем полтора-два часа в день, однако, он почти совсем не гуляет — ему некогда! Несколько лет тому назад Саша прочел трехтомник Брема «Жизнь животных», и с тех пор интерес к зоологии, особенно к разделу о птицах, наполняет его жизнь. «Птичник», — называет его бабушка.

В период нашего знакомства с мальчиком, он целые дни был занят сочинением книги, где должны были быть систематически описаны птицы СССР. До этого он на 65 страницах законспектировал главы о птицах из Брема и нарисовал больше 100 иллюстраций.

Занятие птицами, продолжаясь свыше трех лет, видимо представляет собой нечто большее, чем очередное увлечение.

В книге о птицах Советского Союза 314 страниц и огромное количество рисунков. Саша прекрасно знает содержание своих записей. Когда мы, открыв наугад первую главу, в которую он много месяцев не заглядывал, начали читать вслух описание какой-то птицы, а потом попросили Сашу на память продолжать, то он очень подробно и точно воспроизвел дальнейший текст, причем не механически дословно, а в других выражениях, показав таким образом полную сознательность своей работы. Кроме Брема, он использовал две большие статьи о птицах, которые удалось достать на дом. Сопоставляя зоны распространения птиц с географической картой СССР, он отбирал материал, имеющий отношение к его теме. Изложение ведется по плану в соответствии

<sup>1</sup> Несмотря на то, что он на несколько лет моложе своих одноклассников, по росту не выделяется: он не самый маленький в классе, а третий от конца.

с принятой в науке классификацией. Язык по-деловому сухой и лаконичный<sup>1</sup>. С точки зрения требований, предъявляемых к реферативной работе, его сочинение может быть признано образцовым.

Много самостоятельности проявлено в иллюстрациях. Большинство изображений птиц не копии, а рисунки на основе описания. Работа иллюстрирована гораздо полнее, чем книги Брема. Возможно, что именно здесь, в иллюстрациях надо искать объяснение длительному и активному интересу к птицам.

У Саши К. сильная зрительная память, и в его «орнитологии» основное место занимает зрительное, внешнее описание. Мальчика интересуют не столько инстинкты птиц, их образ жизни, сколько форма, величина, размеры клюва и проч. Он без конца срисовывает и перерисовывает изображения птиц. Когда бывает в зоопарке или зоомузее, то делает там схематические зарисовки, и это не из любви к рисунку, не ради красоты форм, а ради самого зрительно-аналитического процесса. Рисунков в его книге так много, что, пожалуй, они-то и составляют главное: не рисунки являются иллюстрацией к тексту, а скорее текст есть лишь объяснение к рисункам. И последовательность в работе такая: сначала рисунки, потом — текст. Весьма вероятно, что можно говорить о каких-то зрительно-аналитических особенностях ребенка, как об основе его склонности.

Летом на даче наряду с птицами он много занимался бабочками (перед этим прочел книгу Фабра «Жизнь насекомых»). Совершенно самостоятельно он собрал большую ценную коллекцию — 33 вида бабочек. Бесчисленные и чрезвычайно тщательные зарисовки являются самым характерным и для его увлечения насекомыми.

Отношение к птицам становится все более углубленным, разносторонним и менее книжным. В летнее время неустанные наблюдения над пернатыми и зарисовки с натуры производились в лесу. Он научился узнавать своих друзей в естественных условиях, подолгу наблюдал за их повадками, разыскивал гнезда, выкармливал птенцов. По пению птиц, по расцветке перьев он узнает теперь многие породы. Одновременно возрастает и теоретический интерес к естественно-научным проблемам.

Саша очень подвижной; это его характернейшая черта. У него стремительная походка: он так часто и с такой легкостью семенит ногами, что это производит впечатление бега. Отправляясь гулять, мы сначала пересекали длинный двор его дома, и за это время Саша намного опережал нас. На улице стоило освободить его руку, как он оказывался на несколько шагов впереди.

Он очень быстро просыпается и быстро, легко встает с постели. Для всех домашних заметно, как быстро он засыпает. Перед сном, когда Саша уже в постели, мать, обычно, читает ему что-нибудь из художественной литературы. Продолжается это очень недолго: вот Саша совсем не сонный, с оживлением слушает, но мать прочитывает еще одну фразу, и мальчик уже крепко спит (здесь перед нами динамика процессов возбуждения и торможения, т. е. определенная характеристика типа нервной системы). Саша очень быстро готовит уроки. И это не только потому, что они не вызывают затруднений: механическая сторона писания и рисования совершается им необычайно быстро. Он чертит и раскрашивает географическую карту СССР — в 45—50 минут. Он быстро говорит, быстро мыслит.

Мы как-то побывали в школе на уроке. Саша К. держится в классе не так, как все, но и не так, как маленький среди старших. Временами

<sup>1</sup> Саша К. абсолютно грамотный. За все время пребывания мальчика в школе учительница русского языка не заметила у него ни одной грамматической ошибки.

кажется, что вот так бы вел себя старший среди маленьких. Когда задаются вопросы, Саша не возбуждается, не стремится к тому, чтобы именно его спросили. Его полусогнутая рука поднималась как бы нехотя и опускалась прежде других. Был случай, когда он совсем не поднял руки, хотя кругом многие тянулись вперед, и вопрос явно не был трудным. И вдруг, — «К.!» — неожиданно назвала учительница. Саша легко встал и без паузы дал быстрый и точный ответ. Он, видимо, чрезвычайно серьезно относится ко всему, что происходит в классе. Напряженность позы и нервное покачивание говорили об усиленном внимании — он ничего не пропускает и не отвлекается в сторону.

Сосредоточенность его на учебной стороне урока создает известную отрешенность от происходящего вокруг. Он не только не реагирует на поведение других учеников, но даже своего соседа по парте как будто совсем не замечает. О силе его углубленности в занятия можно судить по такой детали. Он почти до самого звонка не знал, что мы сидим позади (мы уже были с ним знакомы). Время от времени в разных концах класса поворачивались то один, то сразу несколько мальчиков и с некоторым любопытством поглядывали в нашу сторону, и только одна голова, та с которой мы не сводили глаз, ни разу не обернулась. Но может быть потому, что не хотела и нарочно избегала? Хотя Саша был в поле нашего зрения с первого же момента, как он вошел в класс, у нас все же долго не было уверенности в том, что он, в отличие от всех остальных, действительно не знает о нашем присутствии. Но в этом можно было убедиться в конце урока, когда Сашу вызвали к доске. Возвращаясь на свое место и случайно глянув в нашу сторону, он — задержался взглядом, в глазах мелькнуло выражение узнавания, и, сев за парту, он до конца урока косился в нашу сторону.

У доски Саша держится застенчиво, напряженно, отвечать ему не легко. Он не смотрит на себя со стороны, не любит своего голоса, произносящим умные, ученые слова, как это было заметно у некоторых учеников. Он весь, всем существом устремлен лишь на то, чтобы как можно правильнее и без задержки ответить.

Когда учительница неторопливым педагогическим тоном задавала ему дополнительные вопросы, можно было видеть, что его ответы были готовы прежде, чем она замолкала — сразу же как только становилась ясной ее мысль. Это было заметно по лицу и по всей фигуре мальчика, — напряженность сосредоточенного внимания в начале вопроса сменялась выражением облегчения задолго до конца его, и даже заметным становилось нетерпеливое ожидание: когда она, наконец, кончит произносить вопрос.

В речи Саши К., при всей быстроте, легко улавливается процесс ее создания, обнаженно выступает самостоятельная работа ума. Это выражается в усилении напряженности тона и трепетных паузах при каждом повороте мысли, в применении причастных оборотов, сильно сокращающих речь и быстро продвигающих мысль. Он не выкладывает то, что знает, а затрудненно мыслит вслух.

Познания его по всем предметам отличаются конкретностью и точностью. Он даже имеет особое пристрастие к мелким фактам, цифрам, собственным именам. Это связано с характером памяти, необычайно цепкой и прочной. Саша не склонен фантазировать, необоснованно предполагать. Ему совершенно не свойственно мечтательное воображение. В неотрывной связи хода мыслей с реальными данными можно видеть предпосылку его естественно-научных устремлений.

Письменные работы Саши К. отличаются необычайной краткостью. Не только сами мысли выражены в лаконической форме, но и объем того, что вводится в описание — крайне ограничен. В письменном отве-

те на вопрос о содержании «Пироги Гайаваты» (домашняя работа) читаем: В «Пироге Гайаваты» рассказывается о том, как индеец Гайавата построил из коры березы пирогу, скрепил ее ветвями, для непромокаемости смазал смолой и украсил иглами ежа». Никаких других событий в этой главе не описано. И более ясно, чем у Саши, трудно их обозначить. В некотором отношении это совершенно образцовый ответ — ничего лишнего. Но поэтическая, художественная сторона произведения не нашла никакого отражения. Даже в описании природы, весны (имеются школьные сочинения на такие темы) у Саши только оголенная, деловая речь без намека на эмоциональность или воображение. Таков способ его видения, ему больше нечего сказать. Он воспринимает природу, как воспринимает птиц — рассудочно и точно.

Изредка встречаются не вполне верные обороты. Например: «среди грязного, скоро стающего снега стоят деревья». Неправильность выражения «скоро стающего снега» очень характерна для Саши К. — прямолинейность, рациональность его речи превышает грамматические возможности языка.

Недостаточность, бедность сашиных строк становится особенно заметной при сопоставлении с сочинениями других учеников. В их работах больше ошибок, но зато есть бездумная свежесть, непосредственность. Их живые сочинения рядом с сашиным как букет — и гербарий. Наукообразная сухость книги о птицах является стилем всех писаний Саши К.

Но зато в его разговорной речи много юмора, выразительности и особый интерес к словам. Мы идем по улице, вдали виднеется высокое здание, похожее на церковь. «Какой-то собор», — произнес кто-то. «Собор?», — удивился Саша, и тут же начал осмысливать и переосмысливать необычное слово: «Собор — собираться, сбор, сбор — собор, пионерский сбор...» В течение многих секунд вертел он это слово на языке, анализируя, каламбуя. Идем по Охотному ряду. «Охотный, какая же тут охота? Мы идем охотно или неохотно? Мы идем охотиться?», — бормочет Саша, улыбаясь. Он прекрасно понимает, что названия улиц уже давно потеряли смысл и задает вопросы не ради ответа. Ему нравится играть словами, вдумываться в них, вслушиваться, неожиданно обнаруживать новый смысл. Стоит появиться в разговоре слову, подающемуся игре, и Саша не упустит случая. «Госпожа министерша», — читаем мы театральную афишу, и Саша тут же подхватывает, переиначивает: «Госпожа миллионерша, госпожа милиционерша...» Это постоянная манера мальчика. Слова его задевают, будят мысль, рождают улыбку.

Словарный запас большой. Он владеет такими «взрослыми» словами, как — «исчезновение», «неприятность», «срочно», «благодарность» и т. п. Вместе с тем, он как будто еще не привык ко многим обыденным словам. Они полны для него первозданной свежести и новизны. «Вереница», «сутолока», «прохожий», «оживление», «просмотр» и мн. др. вызывают радостный интерес, желание обыграть, примериться, активно овладеть ими. Для него еще не существует языковых штампов. Его развернутые высказывания — это всегда затруднительный творческий процесс, где слова не потускнели и не стерлись, а каждое слово имеет свою индивидуальность, заметную для мальчика. Чувство слова особенно выступает в непередаваемой интонации Саши.

По вопросу о причинах несоответствия устной и письменной речи Саши К. можно заметить следующее. Для него сочинение это весьма уважаемая, серьезная работа, которая всегда имеет только одну цель — передачу нужного содержания. Ему и в голову не приходит возможность здесь нарочитой выразительности. Саше трудно было бы осознать,

что его деловые писания могут стать местом для словесных упражнений. Независимо от специфики различных видов речи уже само отношение ребенка к сочинениям и разговорам определенным образом обуславливает различие в их характере.

Читает Саша очень много. Характерно, что он отдает предпочтение научно-популярной литературе перед художественной — первая ближе соответствует его научной склонности и познавательным интересам. Кроме того, затрудненное чтение научного текста, вероятно, дает большее удовлетворение как умственная деятельность.

В художественной литературе он весьма начитан. Дома у К. стоит книжный шкаф, полный книг. Через стеклянные дверки видно, как теснятся на полках тома Пушкина, Гоголя, Тургенева. Саша все это давно прочел. О широте его читательских интересов может дать представление отрывок из письма мальчика в Москву, написанного летом на даче: «Русская муза» у меня, и я ее читаю. Дедушка мне привез том Диккенса «Тяжелые времена», я его кончил, он мне очень понравился. Теперь я читаю Сетона-Томпсона, и эта книга мне очень нравится. Еще я читаю книгу Шлимана, и она тоже очень интересная. Еще у меня есть Лермонтов...»

Умственное развитие Саши К. превосходит развитие ученика V класса. Несколько примеров.

1. Однажды спросили его: «Знаешь ли ты сколько всего людей живет на земле?» Ожидали встретить недоумение, даже непонимание, о чем спрашивают, но услышали быстрый и точный ответ: «Около двух миллиардов».

2. Мы остановились перед стройкой, чтобы посмотреть на работу огромного подъемного крана. Через некоторое время Саша оживленно заметил: «Машина вздумала подвинуться к нам!» На вопрос: «Как странно ты выражаешься, разве машина может думать?» Девятилетний мальчик ответил буквально так: «Это метафора, а метафора, обычно, связана с олицетворением».

3. Саше предложили вопрос из какой-то викторины: «Назови море без берегов!» Добившись объяснения (Саргосово море), Саша тут же обратился к нам: «А вы назовите реку без берегов!» Мы затруднились ответом. — «Гольфштрем», — усмехнулся Саша.

4. Речь шла о Фабре, авторе книги «Жизнь насекомых». Мальчик отозвался о нем примерно так: «Фабр не настоящий ученый, ученый должен знать все, что известно, а Фабр описывает только то, что видел; вот Брем знает и пишет гораздо больше, чем сам видел, он — большой ученый».

Тут интересна самостоятельность и обобщающая сила мысли, но прежде всего надо удивляться самому факту, что мальчик, читая книгу, задумывается об ее авторе, оценивает его как ученого. Для пятиклассников авторы просто не существуют: есть книги, как есть явления природы, и пока никого не занимает их происхождение.

В приведенных примерах зафиксированы не какие-либо исключительные удачи мальчика. Подобные по значимости ответы можно получить от него в любой день и час, в самых различных направлениях.

Саша часто пользуется энциклопедией и словарем иностранных слов, т. е. владеет некоторыми элементарными навыками совершенно самостоятельной работы. Для ученика V класса это очень необычно; пятиклассники не умеют самостоятельно находить нужный материал и с помощью книг искать ответы на вопросы.

Собранность, напряженность психики, готовность к напористой умственной работе — постоянное свойство Саши К.

Его повышенная активность проявляется не только в умственных за-

нятиях. Любому времяпровождению он отдает массу энергии. Весь день мальчика — деятельность, напряженная трата сил. Во время прогулок его неугомонная подвижность и жадный интерес ко всему окружающему обращают на себя внимание прохожих.

Начало весны. На улице холодно и сыро, но у Саши приподнятое настроение. Ему все доставляет удовольствие — сильные порывы ветра, заставляющие останавливаться, большие, трудно проходимые лужи, скопление транспорта на перекрестках. Сашу держат за руку, но он тянется в стороны и, не сознавая, что ему мешает, силится освободить руку. Он смотрит себе под ноги и по сторонам, находя повсюду многое, чего бы мы сами никогда не заметили. Он задевает ногами и отбрасывает в сторону все, что ни встречается на пути: куски льда, деревяшки, просто мусор. Вот он поднял какой-то черный комок, и, когда грязь с него перешла на варежку, мы увидели, что это шарик. Он некоторое время подбрасывал и ловил его свободной рукой, а затем спрятал в карман, чтобы иметь возможность поднять весьма невзрачный прутик. Этот прутик сопровождал нас до конца, и Саше он очень пригодился: он протыкал им лужи, хлестал по изгородям, а когда попадались места, где сохранился снег, полосовал его темными линиями. Обостренная чуткость восприятия и быстрота реакций, обнаруживающие высокую мобилизованность психики — характернейшее свойство мальчика.

При чтении художественной литературы Саша нередко вслух выражает избыток чувств, например, сострадание или негодование, иногда близок к тому, чтобы заплакать. Это тем более показательно, что он очень сдержанный и эмоциональные переживания свои обычно скрывает. Но вспышка ревности к матери из-за сестры или особая нежность к подбитому птенцу иногда неожиданно обнаруживают тонкую чувствительность ребенка. Об этом следует упомянуть, потому что эмоциональность (сама по себе, не только как возбудитель и усилитель) определенным образом обуславливает разумное поведение. Многие из того, чего ребенок не может интеллектуально осмыслить, например, вашу искренность или неискренность, он способен уловить эмоционально. В детском возрасте особенно заметна роль эмоциональных моментов в общей одаренности.

Но центральное значение, несомненно, имеют у Саши собственно интеллектуальные особенности. Прежде всего обращает на себя внимание быстрота мыслительного процесса, которая, однако, не мешает устойчивой направленности внимания. Саша К. не только быстро сообщает, но зачастую длительно развивает свои мысли.

Нередко его стремительные высказывания поражают исчерпывающей полнотой. Примеры: 1) На вопрос, какое время года он больше любит, мальчик ответил так: «Ну, конечно, лето: во-первых, летом каникулы, во-вторых, я буду жить на даче, в-третьих, можно бегать босиком, в-четвертых...» — и в такой форме он перечислил шесть пунктов. 2) Мы беседовали о книге Ильина и Сегал «Как человек стал великаном». На вопрос, какое значение имело наступление ледникового периода, Саша последовательно рассказал сначала о климатических изменениях, потом о влиянии ледника на растительное и животное царства, затем о значении этих событий для наших далеких предков. В ответе, производимом скороговоркой и вместе с тем очень длинным, исчерпывающим, хотя он и не говорил «во-первых», «во-вторых», была такая же логическая ясность и полнота, как и в первом примере.

Ум Саши К. отличается четкостью и систематичностью. Ясность и последовательность в изложении обращают на себя внимание во всех его устных высказываниях, как и в письменных работах. «Мальчик умственно организованный», — отозвалась о нем учительница математики.

Система и порядок в мыслях и знаниях, умение найти или создать этот порядок, вызывают к нему уважение и со стороны учащихся. Ученик, которому Саша иногда помогает делать уроки, рассказывал, что у К. «все по порядку, он знает, что после чего идет — лучше чем в книге».

Систематичность сашиного ума опирается на способности к анализу и обобщению. Его аналитические данные ясно выступают не только в занятиях птицами и бабочками, где он умеет заметить и учесть незначительные изменения цвета и формы, но и в школьной учебе. Мальчик любит находить корни слов, с легкостью разбирает сложные грамматические конструкции. На уроках истории и литературы умело вычленяет отдельные стороны явлений; например, характеризуя деятельность Карла Великого, выделил для своего ответа свыше десяти пунктов. На уроках математики его иногда просят пересказать своими словами трудную задачу из книжки с целью получить таким образом очень ясный разбор задачи.

Не менее убедительно проявляется и обобщающая сила его ума. Книга о птицах, составленная из трех источников, отличается большой цельностью, а вводные разделы к каждой главе (таких глав 24) охватывают материал отдельных частей. Способности к обобщению обнаруживаются и в ответах по истории, когда мальчик дает обзор какой-нибудь эпохи, или по математике, когда Саша К. сам формулирует общие правила решения однотипных примеров. О силе его абстракции можно судить по сочинениям, которые, как отмечалось выше, необычайно кратки и содержательны; в них решительно отброшено все второстепенное.

Важное интеллектуальное свойство Саши К. может быть обозначено как высокая продуктивность ума. Это постоянное и неожиданное возникновение новых мыслей. Во время разговора и совместных занятий нередко мальчик мгновенно переключался на совершенно неожиданную, новую точку зрения, и при этом не терялось основное направление рассуждений. Новые мысли высказывались так, как если бы он их непрерывно развивал про себя одновременно с разговором. Первый попавшийся пример. Как-то Саша показал нам мертвого жука, пойманного летом, который, якобы, задохнулся в его коробке. На наше сомнение в том, что жук задохнулся, и предположение, что он умер с голоду или от тоски, Саша сделал хитрые глаза: «От тоски, — может быть, но от голода они так быстро не умирают» — и, тут же, спрятав жука обратно, продолжил: «Отчего он издох я, конечно, не знаю, но жук нигде не повредился. Пускай мотылек живет один день, а курица четыре года. Отчего бы ни умер, он ценный для коллекции». Разговор о жуке продолжался, и Саша не сбивался с него. Однако неожиданная реплика о мотыльке и курице (видимо, завершающая определенную мысль) показывала, что мальчик успел задуматься и о сроке существования, что его деятельный ум не поглощен полностью ходом разговора — быстрая мысль рвется в новых направлениях, с легкостью выполняя дополнительную работу не в ущерб основной. Иногда кажется, что его мысли идут сразу по нескольким направлениям. Из-за этого разговаривать с ним бывает нелегко; приходится быть настороже, чтобы суметь правильно понять, не пропустить чего-либо, не отстать. Но таков Саша К. только в непринужденной болтовне. Когда он сознает ответственность выступлений и специально стремится быть понятым, например, отвечая в классе, и особенно в письменных работах, то его логика не прерывается лишними замечаниями; он становится напряженно скупым на мысли, и высокая продуктивность его ума непосредственно не обнаруживается.



В Саше К. очень много детского. Он охотно играет в индейцев, разукрашивая себя перьями, пачкая лицо татуировкой. Не прочь и «просто так» скакать и резвиться, вызывая негодование бабушки. В начале знакомства он поражал нас своей совершенно ребяческой шаловливостью. Когда, возвращаясь домой после первой прогулки, мы поднимались по лестнице, он неожиданно стал на четвереньки и в таком виде прополз почти целый этаж — весьма несолидно для ученика V класса.

Юный возраст Саши К. сказывается и в школьной учебе. Преподавательница литературы отмечает у него «психологическую наивность»: при анализе литературных произведений он очень наивно, иногда неверно, понимает мотивацию поведения героев. Он не сумел объяснить отношений Маши Троекуровой и Дубровского, запутался в толковании сюжета «Метели». Видимо психическая жизнь не является для него объектом внимания; только нехотя, по-наслышке, он может что-нибудь об этом чуждом и неинтересном рассказать. Вся сфера людских отношений, личных и общественных, воспринимается им еще совершенно по-детски: взрослые живут в каком-то своем мире, и он даже не посягает на то, чтобы разбираться в этом.

Естественная шаловливость мальчика и его «психологическая наивность» не являются выражением какого-то умственного недостатка. Перефразируя известную поговорку, можно сказать так: Саша ребенок — и ничто детское ему не чуждо. В этом нельзя усмотреть ничего, кроме полноценности и здоровья.

Особо следует отметить то состояние удовольствия, которое вызывает у Саши затруднительная интеллектуальная работа. Ему приятнее всего слушать других не тогда, когда рассказывают вещи наиболее интересные по содержанию, а тогда, когда выражаются мысли в виде логического построения. Иногда мы пробовали говорить, усиленно «логизируя», стараясь усложненно и строго последовательно развивать мысль, применяя слова «в результате», «отсюда следует» и пр. В тех случаях, когда это удавалось, мальчик весь загорался, напряженно и радостно следя за ходом рассуждения.

Наблюдения за Сашей нередко обнаруживают, что он как бы не полностью включается в деятельность, а немного смотрит и со стороны, сохраняет некоторое критическое отношение. Иногда у мальчика бывает замечательное выражение лица. Произнеся какую-нибудь длинную тираду, он как бы вдруг спохватывается и лукаво, слегка смущенно улыбается. Очень умная, многозначительная улыбка.

Улыбка Саши К. заслуживает особого внимания.

Саше свойственно чувство юмора. Он нередко шутит, острит. Об этом дают некоторое представление примеры, приведенные для характеристики отношения его к словам: он не просто манипулирует словами, а специально стремится, чтобы получилось смешное. И при этом улыбается. Но его веселая улыбка очень быстро исчезает, сменяясь совершенно своеобразной, виноватой, «сашинной» улыбкой. Эта странная улыбка возникает не только как «последовательный образ» веселой улыбки, но и тогда, когда вообще нечему улыбаться. Мальчик никогда долго не разговаривает с серьезным видом, а часто улыбается, и многие поступки его сопровождаются таким же выражением лица.

Выразительность сашинной улыбки нельзя определить одним словом. В ней слиты два выражения: виноватости и иронии, и она производит одновременно впечатление улыбки взрослого и улыбки ребенка; улыбка ребенка застенчивая, виноватая, а улыбка взрослого — ироническая, снисходительная. Забавляется Саша, наряжаясь индейцем, а на лице извиняющаяся, виновато-ироническая улыбка. Дает очень разумный, серьезный ответ о влиянии ледникового периода, и при этом тоже вино-

вато-иронически улыбается. Получается будто бы так: он нарядился индейцем, потому что ему так хочется, для него это естественно, но одновременно он же сам понимает, что это детская глупость и поэтому перед посторонним виновато-иронически улыбается. Отвечает о ледниках, умнее, серьезнее рассуждать не может, но осознает, что это все-таки не настоящий, а только детский ответ и виновато-иронически улыбается. Это ирония над самим собой.

Проговаривается Саша о том (он никогда сам не рассказывает о себе, но иногда случайно проговаривается), что по дороге в школу заходит за одним мальчиком, и потом они идут вместе. На вопрос: «Ты что, с этим мальчиком дружишь?» Следует ответ: «Нет, идем — подсвистываем...», и та же улыбка бродит на лице. Ответ, вероятно, очень искренний и точный. Наверное, именно потому, и только потому, что приятно идти вдвоем и «подсвистывать», заходит Саша за мальчиком. Но он как будто бы сознает, что это наивно, по-детски, и улыбается, чтобы показать, что понимает относительность, детскость своих поступков. Улыбается примирительно, виновато оправдываясь. Улыбка должна показать, что мальчик сам реально себя оценивает.

Речь зашла об одном ученике, который хорошо рисует. «Как он учится?» — спрашиваем Сашу. «На колах и парах», — сострил он. От смешного выражения только едва вспыхнула на мгновение веселая искорка — и опять та же усмешка. Как будто постоянная мнительность разъедает непосредственность ребенка; ему стыдно, он не осмеливается быть самим собой. Улыбка должна опередить наблюдателя и показать, что мальчик сам над собой иронизирует.

Улыбается ли Саша, когда он один? Возможно, что да, но только потому, что это уже стало привычкой. По своему смыслу улыбка обращена к зрителю, к свидетелю, она — оправдание перед посторонним. Здесь проявляется основное противоречие Саши: по развитию умственных способностей, по знаниям — он подросток, а в остальном — ребенок. Стыдливое сознание детскости сопровождает его внешнее поведение.

Очень возможно, что ироническая сторона сашиней улыбки есть отражение чьей-то взрослой откровенной усмешки над «вундеркиндом». Чтобы пережить правоту такой усмешки, мальчик должен был многократно убеждаться в относительности своего ума, своих поступков и высказываний, должен был понимать, что он всегда остается ребенком, который может быть только забавным. И получилось так, что он стал говорить и поступать, примиренный с тем, что все это не вполне настоящее. И от такого сознания должна была возникнуть застенчивая, виновато-ироническая улыбка.

Улыбка Саши над самим собой — выражение самой глубины его интеллекта, его рефлексии. В этой улыбке — самосознание мальчика. Трудно сказать, является ли такая рефлексия положительным свойством, не расхолаживает ли она, не ослабляет ли напор, необходимый для всякого успеха, но во всяком случае несомненно, что отмеченная особенность означает отсутствие самодовольной ограниченности и включает в себе стимулы к умственному развитию.

Несколько слов о характерологических особенностях ребенка. Саша не из числа открытых, тянущихся к людям, нуждающихся в ласке и поддержке детей. Он никогда сам не расскажет о своих делах. Только на родительском собрании узнала мать о работе сына в стенной газете, а в другой раз о том, что он регулярно занимается с таким-то учеником. Настойчивый, деятельный, он всегда остается противостоящим, внутренне обособленным. Крайнюю самостоятельность и упорство проявляет он в своем неустанном стремлении заниматься, трудиться.

Любовь к труду, повышенная потребность к умственной деятельно-

сти, это, пожалуй, основная особенность ребенка. Саша никогда не бездельничает, его отдых — перемена занятий. Он умеет работать в самых неблагоприятных условиях. Его можно видеть занимающимся во время шумной веселой перемены в школе, дома — среди громкого разговора. Он способен, занимаясь, не подниматься с места в течение 3—4 часов, хотя сидит очень беспокойно, вертится, принимает неудобные позы. Удивительно в мальчике сочетание усидчивости с подвижностью. Не менее замечательно его стремление доводить всякое дело до конца. Когда его отрывают для чего-нибудь от занятий, он просит подождать немного, торопясь завершить хотя бы часть работы. Любит ручной труд: вырезывает из фанеры, лепит, строгают оружие из дерева. Кроме собственной учебы, сколько дел он уже переделал на своем коротком веку: собирал марки, построил несколько моделей самолетов, соорудил целую флотилию крейсеров, сделал больше тысячи рисунков птиц, начертил десятки географических карт, исписал несколько тетрадей сведениями о животных. И без конца читает. Он не знает, что такое скука и что такое лень.

Когда смотришь на занимающегося Сашу, это поразительное зрелище: живость, подвижность, так и подмывают его сорваться с места, но целевая устремленность оказывается сильнее. Трудолюбивый мальчик поражает своей выдержкой всех окружающих.

По ходатайству Института психологии Советом Министров РСФСР было отдано Министерству просвещения необычное распоряжение: зачислить с 1947 г. школьника К. на государственную стипендию.

\* \* \*

Предстояло разобраться в Саше К. Изучение соответствующей литературы мало способствовало этому. В проблеме общинтеллектуальной одаренности больше, чем где бы то ни было, имели место педологические извращения.

В педологии, как и вообще при тестовом методе исследования детской одаренности, считается, что все дело в возрасте: если ребенок опережает свой возраст, он объявляется одаренным, если отстает — дефективным. Исходя из того, что каждому году жизни (и даже полугодию) соответствуют свои возрастные особенности, относительная величина одаренности устанавливалась путем соотнесения уровня достижений с возрастом. На этом основаны «Метрические скалы умственных способностей» и пресловутый «Интеллектуальный коэффициент». К этому сводится почти вся педологическая литература по одаренности.

Однако жизнь постоянно опровергает представление о возрастных особенностях как определенных психических возможностях каждого года жизни<sup>1</sup>.

Одним из последствий недавней войны явилось то, что многие тысячи советских детей были вынуждены прервать учебу на год, два, или даже на несколько лет. И до сих пор в ряде школ небывалое количество переростков. Разумеется, нет никаких оснований предполагать, что такого рода переростки менее одарены, чем дети, имевшие возможность нормально учиться. Следовательно, согласно педологической схеме, ученики более старшего возраста должны иметь соответственно большие возможности — способности к усвоению материала, чем их более юные одноклассники, поскольку интеллект признается прямой функцией возраста. Однако возникший в результате войны жестокий «естественный эксперимент» показал другое.

При опросе многих учителей о том, в какой мере заметно умствен-

<sup>1</sup> При этом нами полностью учитывается, конечно, зависимость возрастных особенностей от конкретных общественно-исторических условий.

ное превосходство старших детей над младшими, ответы большинства сводились к следующему. Лишь в первых двух классах действительно бывает заметной разница в один год: у старших детей лучше развита моторика, необходимая для выработки навыка письма, устойчивей воля, меньше утомляемость и т. п. В последующих классах только разница в 2—3 года заметно отражается на успехах учащихся. А в старших классах, примерно, начиная с VIII, разница в возрасте, обычно, уже никак не влияет на относительные успехи учеников. Беседы с преподавателями ремесленных училищ и школ рабочей молодежи, которым постоянно приходится иметь дело с «великовозрастными» учащимися, давали подтверждение того же, о чем рассказывали школьные учителя.

Спору нет, что имеются некоторые психические свойства, которые являются общими для большинства детей, находящихся на данном периоде развития. Но то понимание возрастных особенностей, при котором считается возможным устанавливать умственное своеобразие для каждого года жизни, несомненно является ложным. Преувеличенное значение, которое иногда и теперь придается возрастным особенностям, есть продолжение неизжитых традиций педологической лженауки.

Суждение об одаренности, основанное на соотношении достижений с возрастом, является антинаучным. Уже в первые месяцы жизни развитие ребенка обусловлено не только сроком существования и природными данными — оно в значительной мере зависит от условий жизни. В дальнейшем, когда ребенок начинает развиваться как общественное существо, под воздействием воспитания и обучения, срок существования и одаренность тем более не могут считаться единственными факторами, определяющими развитие. Соотношение между уровнем развития и возрастом может быть обусловлено самыми различными причинами, поэтому указанное соотношение нельзя считать характеризующим именно одаренность.

Кроме того, быстрый темп развития, быстрота или легкость усвоения новых навыков не являются всеобщим и необходимым свойством одаренности. Нередко медленно овладевающие навыками люди оказываются гораздо более способными, чем их быстро усваивающие коллеги. Лишь при наличии ряда других свойств личности быстрота продвижения выступает как весьма существенный момент одаренности.

Признание раннего развития в прежних методиках «необходимым и достаточным» показателем одаренности означало, по существу, отождествление развития и одаренности, вследствие чего психологическое изучение ограничивалось попытками измерить возрастные несоответствия в достижениях ребенка. Но как бы полно ни удалось это осуществить, природа собственно одаренности останется невыясненной.

Пережитки педологических установок сказываются и по сию пору. Вот, например, привычные суждения об одаренных детях: «Мальчику 10 лет, но по своему развитию он такой, как если бы ему было 12 лет»; в случаях особо выдающейся одаренности говорят так: «Ребенку столько-то лет, но он уже совсем как взрослый» и т. п. Но неужели одаренный мальчик 10 лет только тем и замечателен, что он такой же, как обычный мальчик 12 лет? Здесь утрачивается специфика одаренности. Если своеобразие одаренных детей сводится к опережению возраста, то одаренность теряет смысл и даже не может расцениваться как положительное явление, — что хорошего в том, что ребенок преждевременно взрослеет?

Раннее развитие не есть свойство личности, а представляет собой результат действия многих факторов. Оно каждый раз нуждается в дальнейшем психологическом раскрытии.

Для нас важно было подчеркнуть недостаточность и несостоятель-

ность сведения проблемы к возрастным сдвигам не столько для того, чтобы «воздать должное» педологии, сколько для того, чтобы наметить направление собственного исследования. Мы оказались перед необходимостью *найти психические свойства личности, которыми обусловлено раннее развитие и которые являются факторами одаренности.*

Одни из психических свойств личности имеют значение для выполнения лишь данной специальной деятельности, в то время как другие являются условием одаренности к очень обширному кругу деятельностей. Проблема общеинтеллектуальной одаренности состоит в раскрытии наиболее общих моментов одаренности<sup>1</sup>.

Самым специфическим для общеинтеллектуальной одаренности являются свойства собственно интеллекта, ума. При этом не могут игнорироваться волевые и эмоциональные моменты, а также характерологические особенности личности, в значительной мере обуславливающие успех всякой деятельности. Но мы сознательно пройдем мимо многих проблем, подсказываемых материалом, с тем, чтобы сосредоточиться только на одном из факторов одаренности, который должен быть признан всеобщим и центральным.

Своеобразие биографии Саши К. в том, что у него не было дошкольного детства: с четырех лет он стал фактически школьником и с тех пор неутомимо, каждодневно учится. «Знаете ли вы, почему он так быстро и хорошо рисует географические карты? — говорит мать Саши, — потому что он никогда не ленился и трудится до конца». И не потому ли он так хорошо знает птиц, что целые дни с любовью занимается ими? Здесь несомненна роль трудолюбия как источника успехов.

Саша К. сам тянется к умственной работе, испытывает удовольствие трудясь. Наблюдая его активность в играх или на прогулке, можно понять, сколько импульсов бывает у него подавлено во время работы. Повышенная потребность в умственной деятельности представляет собой коренное свойство личности мальчика, которое пронизывает весь его психический облик. Ребенок нуждается в приложении своих сил. Он с охотой отдается работе, сосредоточенно и упорно мобилизуя всю личность. Саша прежде всего — деятельное существо.

Познакомившись с Сашей К., мы, естественно, стали интересоваться другими случаями выдающейся общеинтеллектуальной одаренности. Удалось в разных школах Москвы найти нескольких детей сашиного возраста, о которых учителя и все окружающие говорили, как о необыкновенно даровитых в интеллектуальном отношении. Эти дети были взяты под наблюдение. Нам довелось познакомиться с настоящими маленькими тружениками, которые в своей настойчивой тяге к труду не уступали Саше К.

И это понятно: какие бы ни были замечательные способности, но для того чтобы ребенок к девятилетнему возрасту овладел знаниями и навыками в объеме нескольких классов школы, нужно успеть проделать работу, которая с необходимостью требует большой затраты времени и сил. Дети, которые в раннем возрасте обнаруживают выдающуюся одаренность, необычайно интенсивно и много трудятся.

Детская тяга к труду замечательна не только своей количественной стороной, но и тем влиянием, которое она оказывает на самый процесс деятельности. Тяга к умственной работе захватывает всю личность ре-

<sup>1</sup> Наблюдая одаренного ребенка в живом общении, постоянно обнаруживаешь, что неразличимо слиты интересы и способности, чувства и воля, что в любом акте проявляется целостная личность. Выражение — общеинтеллектуальная одаренность — является весьма неадекватным, поскольку не отражает участия в одаренности воли и чувств. В нашем кратком описании мы стремились с разных сторон показать целостную личность.

бенка, обуславливая не только темп развития, но и качественный уровень достижений.

Склонность к труду выступает как фактор одаренности.

## II

### Эрик В.

Эрик В. родился в июле 1937 г. Мальчик вырос в очень трудных бытовых условиях. Когда ему было полтора года, его отец, инженер-электрик, тяжело заболел и с тех пор по настоящее время является полным инвалидом (мозжечковая атаксия). Ребенок отличался слабым здоровьем, был очень нервным. С июля 1941 г. до лета 1943 г. семья жила в эвакуации, где мать Эрика, инженер-расчетчик по образованию, стала работать школьной учительницей. Иногда ученики приходили к ней на дом. Четырехлетний Эрик, прислушиваясь к домашним занятиям матери, неожиданно приохотился к учению и стал обнаруживать необычайные успехи<sup>1</sup>.

На пятом году жизни, без специального руководства со стороны взрослых, и даже вопреки их желанию, мальчик в течение нескольких месяцев научился читать, писать и считать. Овладение новыми навыками произошло очень быстро, бурно. Эрик начал просить называть ему буквы и плакал, если отказывали в объяснении. Познакомившись с алфавитом, он без конца произносил названия букв, с удовлетворением находя их повсюду — в книгах, газетах, плакатах. Родители не замечали, чтобы Эрик складывал слоги — так быстро прошел он этот этап обучения.

Мать запомнила, как было прочтено длинное слово — главнокомандующий. Очень неуверенно, после длительной задержки, начал он с тревогой произносить это необозримо большое, 17-буквенное слово, но когда, еще не смея верить себе, решился, наконец, выговорить полностью и, уловив знакомое, привычное значение, неожиданно убедился, что прочел правильно, мальчик зарделся от удовольствия, засмеялся и от избытка чувств бросился целовать маму. Ему не было еще пяти лет, когда он стал свободно и много, запоем, читать.

Не менее настойчиво и взволнованно знакомился Эрик с цифрами и арифметическими действиями. Если не говорили как дальше считать (на него в тяжелых условиях жизни мало обращали внимания) — начинал плакать. Он испытывал подлинные страдания, если не удовлетворялась его любознательность. Арифметика, а затем математика, оставались основным и любимым занятием в продолжении трех лет — до поступления в школу. Именно в этой области мальчиком были достигнуты наиболее поразительные успехи.

Шести лет он уже умел производить арифметические действия с многозначными числами, знал меры веса и длины. Семи лет Эрик усвоил основы алгебры, самостоятельно читая учебник. Буквенные формулы, извлечение корней, возведение в степень — все это оказалось для него доступным. Сохранились многочисленные листки того периода, исписанные задачками, теоремами, решенными примерами.

Стремительное продвижение в науках болезненного ребенка пугало мать, но остановить это продвижение она была не в силах. Мальчик неудержимо тянулся к умственной пище, тосковал без занятий. Ребенок радовался получаемым знаниям больше, чем лакомству или игрушке.

<sup>1</sup> Ходить и говорить он начал, примерно, в том же возрасте, как и другие дети.

В те же дошкольные годы наряду с математикой Эрик одно время усиленно занимался по русскому языку. Выучил склонение и с большим интересом устанавливал падежи слов. Даже начинал писать учебник грамматики.

Очень по душе пришлись ему книги Брема, с которыми он возился несколько месяцев. Раздел о собаках он до сих пор знает почти наизусть.

Знакомство с географическим атласом вызвало интерес к географии. Эрик быстро усвоил географические понятия и запомнил сотни названий. Любил переводить масштабные величины в действительные, находить все города, расположенные на определенной широте или долготе.

Восьми лет Эрик В. поступил в школу, во второй класс. Во втором и третьем классе он так много болел, что пропустил почти две трети учебного времени, что не мешало ему быть круглым отличником. В эти годы он освоил Астрономический атлас, «Занимательную физику» Перельмана, начальные главы вузовского учебника неорганической химии.

Тяга ребенка к умственным упражнениям находит себе удовлетворение самым различным образом. Эрик составил несколько десятков больших сводных таблиц, используя всевозможные справочники. Наряду с общепринятым содержанием, удельные веса, температуры плавления, алгебраические формулы и т. п., он придумывал свои таблицы, заведомо ненужные, но зато чрезвычайно трудоемкие. Например, перевел длинный ряд чисел из десятичной системы в двоичную. Эрик знает назначение логарифмов и умеет ими пользоваться, но все же с невероятным упорством он доводит до конца намеченные арифметические выкладки, не прибегая к логарифмам. Данные о планетах и некоторых звездных системах также выписывались в специальные таблицы.

Если нет иной пищи для ума, мальчик погружается в бесконечные вычисления, от которых, казалось бы, голова должна пойти кругом. Например, занимается переводом простых дробей в десятичные с точностью до двадцати (!) знаков. Или возведением чисел в очень высокие степени путем простого перемножения, для числа 2 он добрался до 64 степени; получилось 18 446 744 073 709 551 616.

Феноменальная трудоспособность и трудолюбие физически и нервно слабого ребенка проявляются и в склонности к ручному труду: он вылепил из хлеба шахматы, много и настойчиво возился, пытаясь воспроизвести дома некоторые опыты из «Занимательной физики»

Эрик скорее медлительного, чем быстрого темперамента. Это, однако, не ослабляет его неустанного действия — он сразу же переходит от одного дела к другому, всегда пребывая в состоянии напряженной активности.

Мы познакомились с 10-летним Эриком, учеником четвертого класса. Внешний вид мальчика болезненный и необычный. Худощавое, темное лицо с тонким, длинноватым носом и необыкновенно большими, черными глазами. Мальчик близорук, очки не носит, и взгляд его кажется слепым, невидящим.

На переменках в школе Эрик возится со всеми вместе: бегают, борются. Но кажется, что он участвует в общих затеях не ради удовольствия, а только потому, что оказался в компании, где иначе нельзя. Даже когда он смеется, с лица его не сходит слегка грустное, озабоченное выражение.

На уроках в классе Эрик внимательно слушает объяснения. Когда товарищи обращаются к нему, он, обычно, лишь недовольно потрясет головой и даже не ответит. Ему неприятно отвлекаться от занятий. Вместе с тем он держится в классе довольно вяло: усталая поза,

замедленное, как будто ленивое письмо, никакого энтузиазма при ответах. В отличие от той напряженной активности, которую можно наблюдать в его самостоятельных домашних занятиях, здесь скорее расслабленность — может быть от недостаточной нагрузки.

Выступления Эрика проходят скромно, незаметно<sup>1</sup>. Его поведение у доски очень «невыйгрышно». Он не излагает посторонних, лишних сведений с целью произвести впечатление или избежать прямого ответа. Он недостаточно внимателен к учительнице: не умеет угодить ей, когда она наталкивает на желательные формулировки. Эрику свойственно совсем искренне и наивно обнаруживать свои затруднения — он отвечает, как если бы разговаривал сам с собой. Все это не мешает ему получать заслуженные пятерки.

Как это ни странно, Эрик терпеть не может уроки арифметики (на этих уроках он ничего нового не узнает). Он рассказывал как неприятно слушать решение задачи по вопросам: первым вопросом узнаем то-то, вторым то-то, а затем требуется записать решение на полторы-две страницы, в то время как оно могло бы занять несколько строк. Эти уроки кажутся мальчику не просто скучными — они раздражают, вызывают тяжелое чувство. С наибольшим интересом Эрик занимается по географии и истории.

Устная речь Эрика В. не только при ответах в классе, но и во время личных бесед, очень бедна интонационно. Не чувствуется заинтересованности в том, чтобы поняли, согласились, посочувствовали. Речь его, как правило, «реактивная», вынужденная. Он послушно отвечает на вопросы и сам обращается с разговором в случае надобности, но незаметно в мальчике потребности поболтать. Его сдержанная речь не только интонационно не выразительна, но она и стилистически бесцветна. Грамотная, слегка затрудненная, не слишком взрослая и не слишком детская — обычная речь культурного школьника. Эрик говорит, как бы не замечая слов — не замечает их и слушатель.

Мальчик любит писать, и за последнее время его склонность к письменной речи становится все более заметной. Есть выражение: говорит, как пишет. Оно употребляется, если человек говорит так свободно, точно и правильно, как если бы читал написанное. Про Эрика можно сказать наоборот: пишет, как говорит. Он пишет настолько быстро и непринужденно, что это напоминает разговорную речь. В этом году Эрика избрали в классе редактором газеты, и работа оказалась для него как нельзя более подходящей. В один день написать полностью весь номер, четыре-пять столбцов, для него не представляет затруднений. Пишет он с удовольствием, и писания его гораздо более темпераментны и выразительны, чем устная речь.

Интерес мальчика к письменной речи восходит еще к тому времени, когда у него в возрасте четырех-пяти лет появилась особая тяга к умственной работе. Именно написанное слово явилось тогда первым объектом сознательного действия. И в последующие годы не прекращалась усиленная работа над словом. С тех пор как Эрик научился писать, и до настоящего времени, он выдумывает все новые игры с написанным словом, и даже увлечение математикой не могло ослабить его интереса к этому.

Он сочинял язык, где все правила были вывернуты наизнанку: глухие согласные заменялись звонкими, впереди к корню слов приставля-

<sup>1</sup> Нередко ответы учеников бывают такими: во-первых, вся энергия направлена на то, чтобы угадать, чего хочет учительница, во-вторых, по возможности скрываются пробелы в знаниях, и, в-третьих, усваивается особый бойкий тон, нужный для «отличного» ответа. Это характерно для многих школьников определенного возраста, независимо от их познаний и нравственных качеств.



лась флексия, а предлог шел в конце. Он любил также заниматься тем, что дробил слова как попало и из отдельных частей слов складывал новые несуществующие слова. Уверенное знание правил, нормы, давало возможность играть в неправильности и грамматические бессмыслицы. Такая игра могла нравиться, потому что вызывала сознание силы, удовлетворение от полной власти над тем, что раньше казалось таким значительным, неприкосновенным.

В дальнейшем интерес к форме слова, к слову как буквенной конструкции, сменился интересом к значению слова, к слову как носителю содержания. Это выразилось в интересе к новым, непонятным словам, в стремлении знать значения всех слов. У Эрика дома была энциклопедия и несколько технических словарей, и он по многу раз в день стал прибегать к ним, каждый раз выписывая слова и составляя свои маленькие словарики. Впоследствии словарики были заброшены, но и теперь он не пропустит непонятное слово, не выписав его. В третьем классе он одно время практиковал составление списков слов, связанных между собою по значению; например, части тела: голова, спина, палец, колено и т. д., овощи: капуста, морковь, лук и т. д., названия стран, предметы домашнего обихода и т. д. Такие тематические списки — их большое количество — без конца дописывались и переписывались, что, несомненно, способствовало освоению и расширению словарного запаса.

Составление статей для классной газеты продолжает, по существу, ту же линию игры-учебы. Но в литературных опытах он овладевает уже не отдельными словами, а словесными конструкциями, умением излагать мысли. Он примеривается к словам и словосочетаниям, активно овладевает речевой выразительностью именно здесь, на письме. Для Эрика характерно, что с тех пор как он научился читать и писать, письменная речь оказалась для него основным руслом словесного развития, в то время, как устная речь стала как бы производной, вторичной.

Математические познания мальчика в некоторых отношениях весьма неполноценны. Например, он извлекает корни не посредством обычной операции, а простым подбором: наугад берет множителя и путем проверок подгоняет к искомому результату. Замечательно, что указанный способ нахождения корней не кажется Эрику трудным. Он охотно и неумолимо производит нудные вычисления: он как бы вливается в пример, сосредоточенно и быстро манипулируя числами. Пристрастие к напряженной умственной работе покрывает недостаток знаний.

Эрик свободно перемножает в уме трехзначные числа. Например,  $724 \times 637$ . Он знает приемы быстрого счета и по возможности сокращает, упрощает вычисления. Наиболее трудные примеры отнимают 3—4 минуты. Иногда возникают эйдетические образы: удается мысленно видеть перед собою написанные цифры. Задавая Эрику вопросы, крупно или мелко выглядят эти цифры, напечатаны они или написаны от руки, на каком расстоянии от себя и на каком фоне он их видит — можно было узнать, что цифры крупные, потому что он близорук, что они как бы написаны им самим, а не напечатаны, что фон бесцветный, неопределенный, а расстояние, примерно, такое же, на каком, обычно, он держит от себя книгу или тетрадь. Умственное видение продолжается очень недолго. Эйдетические образы возникают не каждый раз, и мальчик, видимо, не нуждается в них для своих счетных операций.

Эрику было предложено выучить страничку из психологического учебника, причем выбран трудный, требующий специальных знаний, текст. Перечитав четыре раза, Эрик знал малопонятную страницу наизусть. При воспроизведении допустил несколько перестановок в по-

рядке слов и некоторые слова заменил близкими по смыслу. Например, вместо «может быть» сказал «бывает», вместо «осмысливает» — «узнает». Это не фотографическая память эйдетика.

Достижения мальчика в заучивании зависят не только от свойств памяти. Надо было видеть, как впился Эрик в неинтересную, непонятную страницу, чтобы оценить собранность его внимания и силу целенаправленности. Для него с самого начала текст не был чем-то посторонним, чуждым, что предстояло нехотя и постепенно осваивать. Едва лишь начав читать, он погрузился в чтение с головой. Ему не нужно было заставлять себя читать и заставлять себя заучивать. Без малейшего отвращения, без заметных усилий он впитывал в себя трудные, почти бессмысленные для него словосочетания.

И во время устного счета больше всего поражала способность мальчика сконцентрировать силы в одном направлении. Успех в значительной степени зависел от умения Эрика сосредоточиться и полностью, всем существом включиться в деятельность. Причем, это не требовало от него судорожных усилий. Он перемножал в уме трехзначные числа, не выходя из своего обычного состояния.

Мобилизованность психики, допускающая без особых затруднений выполнение упомянутых заданий, представляет характернейшую особенность мальчика. То напряжение душевных сил, которое у других наступает под влиянием особых мотивов или ситуаций, здесь является нормой.

Постоянная готовность к активной деятельности и создает нужду в усиленной умственной работе.

Мы в Политехническом музее. Прошлись по всем этажам. Для Эрика это не развлекательная прогулка. Едва окинув взглядом общий вид зала, он направляется к очередному экспонату. Никакой рассеянности внимания. Весьма равнодушно слушает объяснения, и очень редко задает вопросы: видимо, привык самостоятельно во всем разбираться и не ожидает помощи, а главное, находит так много нового, требующего размышлений, что ему некогда выяснять что-либо дополнительное — он поглощен тем, что видит. Несвойственные возрасту озабоченная серьезность и сосредоточенность, всегда присущие Эрику, кажутся особенно неуместными здесь, в музее, где большинство посетителей, отдыхая и развлекаясь, рассматривает любопытные модели. Среди оживленной воскресной публики мальчик, упорно вникающий в устройство различных машин и не склонный ни улыбнуться, ни рассеяться, производил странное впечатление. Его напряженное внимание казалось произвольным, вынужденным, и ребенок выглядел пленником своих психических сил, неудержимо влекущих его к умственной работе. На протяжении четырех часов сосредоточенность и цепкая направленность сознания не ослабевали. Перед нами не случайная поглощенность занятием, а постоянная, естественная природа психической организации Эрика В.

Однажды предложили мальчику задачу, одну из тех, которые были розданы участникам математической олимпиады старшеклассников, проводимой Московским университетом. Эта хитро составленная задача была как-то задана всем ученикам одного из девярых классов, где из 32 учащихся за 45 минут урока смогли решить ее только четверо. Эрику продиктовали: «Ему и ей 70 лет. Ему сейчас в два раза больше, чем было ей тогда, когда ему было столько лет, сколько ей теперь. Сколько каждому лет?» Задача решается системой уравнений с двумя неизвестными: первое уравнение открыто дано в тексте, а второе составить не так легко.

Эрик сначала воспринял условие как некую шутку, как бессмыс-

ленно замкнутый ряд слов. Он пренебрежительно скривил губы и спросил: «Что это за ему и ей?» — разочарованный, ожидая признания, что с ним шутят. Но ему ответили, что это брату и сестре 70 лет и что надо узнать, сколько лет каждому из них. Несмотря на наш серьезный тон, мальчик явно недоверчиво перечитал условие, а затем, недовольное, вялое выражение вдруг исчезло, и Эрик с судорожным, очень необычным для него возбуждением снова уставился в текст. Видимо, впервые мелькнул разумный смысл и почудился просвет в закрученном условии — он поверил в задачу, началось решение. Через несколько минут система уравнений была правильно составлена.

Может быть не менее удивительно, чем самый факт решения, было то, с каким воодушевлением оно производилось. Бледное лицо мальчика разрумнялось, оживилось. Озабоченная серьезность во взгляде сменилась необычно веселым, одухотворенным выражением. Исчезла свойственная Эрику замедленность движений. Рука двигалась по бумаге легко, решительно. И было заметно, как все тело, склонившееся над столом, вздрагивало от нервного напряжения.

Очевидно, что именно благодаря такому исключительному подъему сил, восторженной захваченности личности и смогли раскрыться математические возможности ребенка. Следует отметить, что описанное состояние возникает не только под влиянием математики. Подобные вспышки бывали и при занятиях физикой, историей и даже при составлении таблиц, в тех случаях, когда для этого требовалась творческая активность.

Вместе с тем не приходилось видеть, чтобы Эрик взволнованно слушал объяснения или взволнованно читал. Должно быть восприятие чего бы то ни было — недостаточный возбудитель при той собранности психики, которая свойственна мальчику постоянно. Его обычное душевное напряжение настолько велико, что обеспечивает усиленную умственную работу. И только иногда самостоятельная, затруднительная деятельность может вызывать состояние большего, чрезвычайного накала.

При активном и любовном отношении к письменной речи Эрик остается весьма равнодушным к художественной литературе, отчасти, может быть, потому что домашняя библиотека В. не содержит ни одной книжки стихов или художественной прозы; не по годам начитанный и развитой мальчик знаком с художественной литературой меньше, чем многие одноклассники.

Мы старались приохотить его к Пушкину — вместе читали, учили наизусть. Эрик легко и быстро усваивал, однако, оставался холоден, и даже самые впечатляющие места до него в каком-то смысле «не доходили». Та же участь постигла стихи для детей — Маршака, Михалкова, Кончаловской. Иногда мальчик слегка оживлялся, как бы удивляясь тому, как ловко написано, но на вопрос, нравятся ли ему стихи, каждый раз отвечал: «Не очень, простые книжки лучше». Читали с ним начальные главы «Школы» Гайдара — о Бориске, Федьке, Тимке. Простое, живое описание жизни детей, их дела, игры, переживания — явно не задевали, не заинтересовывали Эрика. Должно быть «простыми» для него являются лишь учебные и научные книги. Отсутствие склонности у ребенка к художественной литературе отмечалось и школьными учителями.

Эрику доступен и внутренне близок очень широкий круг учебных предметов. Он с интересом и вполне успешно разбирается — в естествознании и в образовании языков, в химических формулах и в давнишних войнах. Отмеченное достижение с решением задачи обнаруживает не одни лишь математические данные, но и понимание сложных вре-

менных отношений. Общий уровень развития и увлеченность весьма различными деятельностями весьма определенно указывают на широту его одаренности.

Домашняя обстановка мало благоприятствует правильному развитию и воспитанию ребенка. Мальчика окружает безрадостная нервная атмосфера. Отец Эрика не может передвигаться, и у него нарушено произношение: даже близкие не понимают многого из того, что он говорит. Последнее время он начал работать на дому. Мать Эрика, 40 лет, выглядит гораздо старше. На ее плечах не только муж и сын, но и старуха — мать мужа, и маленькая дочка, сестренка Эрика, которой нет еще года. Кровать Эрика и столик находятся в той же комнате, где столовая, и мальчик вынужден ложиться поздно, вставать рано. Никто не следит за тем, когда и как он делает уроки, что читает. Ребенок предоставлен самому себе.

Отсутствие нужных книг и регулирующего воспитательного воздействия заметно сказывается на внешкольных занятиях Эрика. Не имея ни перспективы, ни цели изучения, без какой-либо поддержки со стороны взрослых, он бессистемно переходит от одной области знаний к другой. Каждый раз, не получая удовлетворения, ничего не достигнув — отправляется на поиски новой умственной пищи.

Неполноценность и ненужность приобретаемых знаний и навыков, видимо, начинают как-то переживаться самим мальчиком. Об этом можно судить по совершенно своеобразному занятию, которое на протяжении последних нескольких месяцев стало служить основным развлечением Эрика. Его неудержимая склонность к умственной работе нашла себе новое русло.

Толчком послужило прочтение научно-фантастической повести С. Беляева «Десятая планета». Содержание книжки такое. К директору Астрономического института, академику, поздно вечером неожиданно приходит его бывший ученик и сообщает о своем необычайном открытии. Вопреки установившемуся мнению, что вокруг Солнца обращается девять больших планет, оказывается существует еще одна — десятая. Вновь открытая планета имеет те же размеры и движется по той же самой орбите, что и наша Земля, это как бы двойник Земли, но, будучи по ту сторону Солнца, она остается для нас невидимой. Существование второй Земли можно доказать не только математическими расчетами. Академик и его ученик садятся в особый автомобиль, движущийся со скоростью, близкой к скорости света, и через полчаса после выхода из института — «припланетились» на десятой. Тамошние люди называли свою планету Зяльме. Гости с Земли прибыли в знаменательный для обитателей Зяльме день: отмечалось трехсотлетие со дня окончания ужасной войны с подчеловеками, во всем похожими на земных немецких фашистов (повесть издана в 1945 г.). На месте Музея, напоминавшего о прошлом, закладывается город Счастья. В заключение показано пробуждение академика в своем кабинете. Читатель узнает, что все описанное приснилось ученому, причем сон его продолжался всего одну минуту.

Небольшая эта книжица, не без оснований вызывающая даже у наиболее юных читателей иронические замечания, явилась, однако, событием в жизни Эрика. Ни фантастические романы Жюль-Верна, читанные мальчиком во втором классе, ни описания путешествий Стенли и Пржевальского, с которыми он познакомился в прошлом году, не произвели такого впечатления. Видимо, причину надо искать не в достоинствах повести С. Беляева, а в тех настроениях и особенностях отношения к читаемому, которые сложились у ребенка к началу одиннадцатого года жизни. Книжка подсказала Эрику направление для

умственной активности, которое заключало в себе неограниченные возможности и давало наибольшее удовлетворение.

Началось с того, что мальчик придумал названия народностей, населяющих Зяльме. Затем Эрик так же, как несколько лет тому назад, начал составлять новые языки. Теперь это представляло особый интерес: языки предназначались для употребления. «Лунатики», например, получили язык, состоящий только из гласных звуков. Для «мясоедов» были составлены огромные таблицы, где каждый слог мог выражаться одной буквой; таким образом в языке оказалось очень много знаков, но зато все слова стали необыкновенно короткими. «Синегорцам» дан был язык иероглифов: на множестве листков выписаны сотни наиболее употребительных слов, рядом с которыми нарисованы значки, состоящие из палочек, кружков, треугольников и т. п. Вскоре последовала великая языковая реформа, запись Эрика начинается такими словами: «Все народы Зяльме (кроме бармалеев) пользуются и переписываются одним и тем же алфавитом». Что касается упомянутых бармалеев, то они вместо букв употребляют цифры и слова у них выражаются числами.

#### Запись Эрика

*Все народы Зяльме (кроме бармалеев) пользуются и переписываются одним и тем же алфавитом, а именно:*

*Печатные буквы:*  
 Аа-11 Бб-22 Вв-33 Гг-44 Дд-55 Ее-66  
 Жж-77 Зз-88 Ии-99 Кк-00 Лл-11  
 Мм-22 Нн-33 Оо-44 Пп-55 Рр-66  
 Сс-77 Тт-88 Уу-99 Фф-00 Хх-11 Цц-22  
 Чч-33 Шш-44 Щщ-55 Хх-66 Ъ-77 Ы-88  
 Яя-99 Ъ-00 Ы-11 Я-22

Затем последовал период географического освоения Зяльме. Открылся бесконечный простор для игры воображения. Эрик сохранил контуры материков такими же, как на земной карте. Но горы, моря, реки, страны и города придумывались заново. В распоряжении мальчика оказался целый мир, и все его познания и все мысли по географии могли найти себе применение.

Далее выяснилось, что здесь могут быть пущены в ход и математические навыки. Вновь получаемые знания он сразу же пускал в ход. Узнав, что такое сложные проценты, Эрик стал вычислять, сколько людей будет на Зяльме через 10—20—50 лет. Знакомство с геометрией пригодилось для измерения территорий государств, а также поверхности равнин и морей. Эрик перестал нуждаться в примерах и упражнениях. Десятая явилась неиссякаемым источником математических заданий.

Школьное изучение истории и прочтение «Бориса Годунова» послужило толчком к тому, чтобы начать вести Летопись. Древняя история жителей Зяльме повторяет древнерусскую историю и по замыслу должна быть доведена до торжества коммунизма.

Летопись стала основной, а затем и единственной формой игры в Десятую. Все, что Эрик ни пишет о Зяльме, все его соображения, вычисления, вымыслы — все входит в Летопись.

К настоящему времени Летопись представляет собой около десятка исписанных тетрадок и множество отдельных листков. Записи ведутся небрежно и по внешнему оформлению, и по содержанию. Нет последовательности в переходах от одного круга вопросов к другому, явно

отсутствует план, и в текстах под разными датами много противоречий. Немало страниц Летописи потеряно. Видимо, мальчик придает значение только последним заметкам и не интересуется тем, что было записано прежде.

Эрик не стремится к тому, чтобы написать труд. Перед ним оказался новый, неосвоенный мир и тем самым полная, небывалая возможность применить к делу свои знания и навыки. Здесь он может совсем самостоятельно удовлетворять свою ненасытную потребность в умственной деятельности. И он, мало заботясь о целом, спешит от проблемы к проблеме, подгоняемый вновь приобретаемыми знаниями, вновь возникающими интересами. Перед ним нет цели, а важен только самый процесс этой неисчерпаемой умственной игры. Игра развивается вместе с жизнью, и прошлые записи Летописи для мальчика так же неинтересны, как уже прожитые дни.

Знает ли кто-нибудь в школе, что он, маленький Эрик В., придя домой и сев за стол, превращается в великого повелителя? Не школьные задачки решает, а устанавливает границы между странами, направляет реки, воздвигает горы, дает народам языки и сам пишет историю. Вероятно, приятен и радостен мальчику самый размах этой игры творческих сил. И вот уже в течение нескольких месяцев Эрик редко пропустит день, чтобы не подняться (или не опуститься) с Земли на Зяльме.

Игра захватила Эрика и так легко вошла, вплелась в его жизнь не только потому, что явилась замечательным учебным занятием, допускающим полное приложение всех сил. Не только потому, что тренировала, изоощряла, активизировала знания и навыки и тем самым удовлетворяла жизненную потребность в напряженном умственном развитии. Деятельность в воображаемом мире, в отличие от реальной деятельности, не обнаруживала недостатков подготовки. Она не становилась менее успешной от случайно нахватанных знаний, от неполного овладения навыками. В созидании мира Зяльме любые желания Эрика удовлетворялись, любые препятствия устранялись. Новые занятия явились линией наименьшего сопротивления.

Впрочем, элемент нереального, собственно фантастического, в том, что сочиняет Эрик, не так уж велик. Соображения, которые заносятся в летопись, полностью отражают осведомленность ребенка. Он по возможности использует свои фактические знания и, как правило, стремится к правдоподобию. Например, в математических расчетах, хотя они производятся по выдуманным данным и касаются выдуманных объектов, им соблюдаются все правила, и результаты тщательно проверяются. Это *научно-фантастический жанр мечтаний*.

Характерно, что жители Зяльме не знают о существовании Эрика В. Он, выдумщик и владыка всего, что там происходит, сам никак не участвует в событиях. Его как будто совсем не занимают мысли и чувства людей, ему не кажется соблазнительным оказаться в центре внимания, вызывать любовь, восхищение. Он не мечтает о славе, которая так доступна ему на Десятой планете. Игра воображения у Эрика В. совсем не похожа на мечтания чувствительного мальчика Николеньки Иртеньева из автобиографической повести Льва Толстого. Здесь перед нами только умствование, гимнастика ума.

Эрик пишет свою Летопись с обычным озабоченным видом, как будто дело делает. Приходилось присутствовать при этом занятии, и вместе с ним склоняться над записями. Эрик не испытывал потребности виновато-иронически улыбаться, как Саша К. Он не стыдился и не укрывался. На вопросы отвечал серьезно, доверчиво, как бы приглашая в игру. Его отношение к игре напоминало зрителя в кино или

в театре. Зритель в театре откровенно переживает то, что происходит на сцене, хотя прекрасно знает, что ничего этого нет в действительности; он при этом не сомневается в естественности, правоте своего поведения. Так и Эрик: он серьезно относится к несуществующему миру Зяльме, хотя не забывает, что это только выдумка, игра.

Здесь деятельность воображения была вызвана к жизни повышенной потребностью в умственных усилиях, которая не удовлетворялась ни школьной учебой, ни отрывочным изучением наук дома<sup>1</sup>. Игра дорога мальчику как умственная работа. Она есть выражение основной особенности Эрика В. — напряженной собранности психических сил, нуждающейся в усиленной умственной нагрузке.

Эрик является типичным представителем той категории детей, которых иногда называют маленькими старичками. Он неизменно рассудительный, умствующий, необычайно серьезно, озабоченно ко всему относится. Он него нельзя услышать бездумной болтовни или радостного смеха. Он почти никогда не веселится, а если это случается, то как-то неестественно, неполно. Например, Эрик вполне понимает комизм названий «лунатики» и «бармалеи», но это его не смешит, не радует.

Уже отмечалось, какой нездоровый образ жизни ведет мальчик. Он не занимается ни одним видом спорта, ни зимой, ни летом. Мы смотрели с ним в кино — «Физкультурный парад», цветной документальный фильм. На экране не раз появлялись дети. Одно из самых эффектных зрелищ было такое: силач Амбарцумян принес на плечах в центр стадиона два огромных шара. Оказалось, что в каждом из них прибыла детская футбольная команда. Юные футболисты моментально расставили ворота и тут же наскоро разыграли футбольный матч. По окончании фильма не надо было спрашивать, понравилось ли кино — разочарование и скука были слишком очевидны. Затем, когда разговорились, обнаружилось странное обстоятельство. Эрик не понял, не знал, что делали на стадионе дети, которых принес Амбарцумян. Оказалось, что мальчик незнаком с футбольной игрой! Это почти невероятно, если учесть популярность футбола в Москве и то, что некоторые одноклассники Эрика уже ходят на стадион, «болеют» за Динамо или ЦДКА. Этот случай показателен для некоторых особенностей его развития и воспитания.

Эрик не избегает общества детей. Недавно у него появился дружок, соседский мальчик, тоже ученик четвертого класса. Эрик охотно общился с ним к своей игре. Новый товарищ сравнительно хорошо рисует и стал выполнять функции картографа. Он обращается к Эрику по всем вопросам: будет ли там-то река, сколько должно быть городов и как они называются, и пр. Причем, оба мальчика принимают такое распределение ролей как должное. Товарищ Эрика, получив указания, довольный улыбается: вот, мол, как все здорово и правильно получится. Он не претендует на соавторство. Эрик же слишком поглощен самой работой, своей непрерывной деятельностью, чтобы специально задумываться о товарище, о своем отношении к нему. Их отношения сложились сами собой, вытекают из их отношения к делу.

В конце прошлого учебного года Эрик был принят в пионеры. Видимо, на мальчика произвела впечатление церемония дачи торжественного обещания при приеме в пионеры. Он относится к пионерским делам с присущей ему добросовестностью и серьезностью. Его

<sup>1</sup> Только одиночество в семье и невнимание к душевной жизни ребенка со стороны взрослых сделали возможным такое устойчивое увлечение выдуманным миром. Крайне желательно переключить Эрика на систематическое изучение какой-либо науки или нескольких наук, ввести в такую работу, которая, удовлетворяя ребенка, явилась бы вместе с тем действительной подготовкой к будущей жизни.

выступления в отрядном листке воспринимаются остальными пионерами с интересом и сочувствием — несмотря на свою малую общительность, Эрик пользуется в классе авторитетом. Он ничуть не зазнается. Похваляться перед слабыми учениками своими способностями для него, вероятно, так же противоестественно, как хвалиться перед одноглазым или одноруким тем, что у него два глаза и две руки — Эрик совершенно искренне не гордится собой, почти не замечая своих успехов и не стремясь к ним. Товарищи постепенно привыкли к его болезненной внешности, к его недостижаемому превосходству во всех предметах и к робкому, неумелому поведению на переменах. Даже те ученики, которые держатся по отношению к нему внешне иронически и снисходительно (Эрика уже давно никто не обижает), отзываются о нем с известной теплотой. Пионерская работа, несомненно, оказывает благотворное влияние на мальчика — приобщает его к коллективу, к жизни.

### III

#### Костя Н.

Костя Н., ученик IV класса — международник. Он ежедневно прочитывает газету «Известия»; умеет рассказать о военных действиях в Греции и Китае, о «плане Маршалла», о политической борьбе в Италии и Франции. Знает фамилии видных политических деятелей. Мальчик рассуждает на международные темы грамотным газетным языком, сознательно и полно излагая каждую проблему. Несколько раз он выступал в классе и дважды на сборе дружины с обзором последних событий, свободно оперируя газетными данными. Возможность усваивать материал такой сложности в 10-летнем возрасте представляет собой редкостное явление. Ученикам более старших, пятых и шестых классов, как правило, еще не доступны центральные газеты, они не в состоянии разобраться в серьезной статье, не говоря уже о том, чтобы самим охватить разнообразные факты и дать им разумное толкование. Ученик четвертого класса, умеющий рассуждать о мировой политике, вызывает всеобщее удивление. Слава Кости Н. по всей школе в значительной мере основана на его осведомленности в международных делах.

Мы познакомились с Костей на собрании исторического кружка, который был организован им в своем классе. Классная руководительница давала темы для докладов, и сама присутствовала на заседаниях, направляла прения. Кружок стал многолюдным — в тот день пришло больше двадцати учеников. На повестке дня был доклад Кости Н. об Иване Грозном.

К учительскому столу встал слегка сутуловатый, полный мальчик. Маленькие глазки выглядели живо и остро. Время от времени он нервно прищуривался. Несмотря на невысокий рост кажется старше своих десяти лет.

Костя произносил доклад не по написанному: перед ним был только краткий план. Он иногда останавливался, поправляя сам себя, тут же подбирал новые слова, т. е. вполне сознательно, в разговорной манере, излагал материал, как заправский лектор или оратор. Отдельные фразы и выражения звучали по-книжному: «...впервые в жизни Московского государства торжественным обрядом венчался на царство» или «было положено в Дерпте быть». Но, видимо, так буквально запал ему в память читанный текст произвольно, а специально он ничего не заучивал. Говорил возбужденно, прибегая к движениям рук, и без малейшего стеснения, крайне самоуверенно.

Иногда он прерывал свое изложение, чтобы обратиться к присутствующим с пояснениями. Так, например, рассказав о том, что царь стал



часто молиться, он остановился и добавил: «Я сейчас объясню — тогда все верили в бога, все так думали. Не только он один», — и Костя жестом выказал такое полное, неослабленное презрение, как если бы речь шла о чем-то хорошо ему известном и вполне понятном. В другой раз он вдруг обратился к одному из мальчиков: «Ты, Стасик, слушай, это очень важно для твоей темы!»

По окончании доклада Костя Н. обратился к собравшимся, как взрослый к маленьким: «Ребята, кто чего не понял? Спрашивайте!» Вопросов не было. Тогда Костя заявил, что он объяснит, как он готовился к докладу. И нисколько не сомневаясь в том, что это для всех интересно и нужно, он рассказал, как отбирал книги, какие делал выписки, как разделил тему на четыре части, придумал заголовки, потом подзаголовки. Говорил ясно, содержательно и так же горячо и решительно, как делал самый доклад. Слушали его внимательно.

Костя Н. родился в 1937 г. Его отец, инженер, погиб во время войны. Мать, занимающая ответственную должность, обеспечивает единственному ребенку внимательный уход.

Костя научился читать в возрасте четырех лет. На дом получались газеты, и мальчик стал спрашивать, как называются буквы, как читаются заголовки. А затем сам настойчиво складывал слоги и слова. Он совершенно самостоятельно потянулся к грамоте и очень упорно постигал ее. Успехи были необычайными: пяти лет он уже настолько свободно читал, что летом на даче вокруг него собирались пионеры из лагеря, чтобы послушать статьи из детских журналов или интересные книжки, которые Костя охотно читал ребятам. Мать старалась не допускать чтения слишком трудных книг, однако, в 7—8 лет мальчик уже читал, по преимуществу, книги, предназначенные для среднего школьного возраста.

Шести-семи лет он писал длинные письма и составлял очень грамотные изложения прочитанных книг. В те же годы овладел арифметикой.

Был очень общителен. Сразу сближался с незнакомыми детьми — так же легко и непринужденно действовал совместно, как и один. Не смущали ребенка и посторонние взрослые; он, обычно, цеплялся к окружающим — тербил вопросами, делился впечатлениями. В его общительности бросалась в глаза детски-бесцеремонная, назойливая активность.

Костя охотно играл в куклы, помогал готовить еду, любил прибираться в комнате. Почти ежедневно он что-нибудь вырезывал, выпиливал, клеил. Сохранился самодельный кукольный театр с множеством деталей. Мальчик рос подвижным, деятельным.

Семи лет Костя поступил в школу, в первый класс. Его пытались заново научить писать, но у него так и остался неправильный, некрасивый почерк. В школе ему понравилось — слушать учительницу, выполнять уроки, играть с товарищами. Ему не было скучно, хотя он уже умел делать все то, чему учили. Он быстрее других освоился в коллективе; необычайная бойкость первоклассника обращала на себя внимание учительницы. Выступал он всегда запальчиво, самоуверенно. Усваивал быстро и легко. Все годы без особых усилий оставался первым учеником и пользовался репутацией необыкновенно развитого и способного мальчика.

Костя всегда был очень говорлив. В дошкольные годы значительную часть его дня занимали прогулки с тетей, во время которых постоянно обнаруживалась эта особенность ребенка — ему хотелось без конца говорить. Тетя, малограмотная женщина 60 лет, была хотя и не очень внимательной, но терпеливой слушательницей. Но иногда даже она не выдерживала нескончаемых, торопливых речей и просила Костю хоть

немного помолчать. Мальчик был как-то слишком разговорчив также в играх с ребятами. Мать, с которой он виделся, обычно, только в выходные дни, прямо огорчалась его болтливостью. При любой теме, любом поводе для разговора, он едва не захлебывался от возникавшего потока слов. В школе его одно время дразнили трещеткой.

Костя не только совсем не скрытный, но ему очень хочется, он стремится рассказать все, что видел, слышал, читал. При этом он не выдумывает, не фантазирует. Ему нравится процесс называния и описывания явлений, он испытывает потребность словесно выразить то, что с ним происходит.

Словесное оформление всевозможных жизненных впечатлений, видимо, совершается в мальчишке постоянно. Мать и тетя замечали, что когда он остается наедине, то нередко начинает рассказывать что-то сам себе. В постели он, обычно, прежде чем заснуть, некоторое время шепчет. Ребенок как бы выговаривается.

Он употребляет слов больше чем нужно. Для него характерна, например, такая фраза: «Мне кажется, по-моему, не надо было, не стоило, незачем было затевать, начинать этот вопрос, это дело», — каждый член предложения выражен не одним, а несколькими, приблизительно одинаковыми по значению словами. И Костя совсем не обнаруживает желания найти то единственное слово, которое наиболее точно могло бы выразить нужную мысль. Наоборот, ему явно нравится нанизывать вереницы близких по смыслу слов и, повидимому, приятно обнаруживать, что здесь с успехом может быть употреблено еще вот такое, и такое, и такое-то слово. Даже при озабоченном, деловом разговоре он не может отказать себе в удовольствии вставлять дополнительные слова, как бы находя удовлетворение в том, что и они оказались использованными. Это нисколько не мешает ему вполне ясно и четко мыслить. Такая странная манера разговаривать, как бы невольно переходящая в игру по отыскиванию схожих по смыслу слов, постепенно становится гораздо менее заметной, причем более экономное употребление слов, видимо, не является результатом сознательных усилий; таков естественный путь его речевого развития.

Особенностью большинства высказываний Кости является их расудительный, поучающий характер. Отвечая в классе урок, он прерывает себя вопросами: «Откуда мы это знаем?», «Почему так считают?», «Что это означает?» и т. п., что придает его речи подчеркнутую сознательность и приятную для самого ребенка убедительность. Он не повторяет заданный урок, а доказывает его. И в личных беседах он не просто сообщает, а всегда объясняет, убеждает.

Ему нравится рассуждать. Рассказывал ли он о своем режиме дня, о занятиях с отстающим товарищем или о воскресном посещении театра, он каждый раз принимался усиленно размышлять вслух. Видимо, в этом прежде всего и состоит удовольствие разговора. «Я вчера вырезывал картинки, фото из «Огонька». Зачем я испортил, изуродовал журнал — нехорошо, правда? Нет, нет. Чтобы выпускать газеты, нужен художник, кто хорошо рисует. Если в нашем отряде нет художников, значит приходится наклеивать. Газета должна быть красивой, приятной. Для чего? Для того, чтобы все читали, интересовались». И доказав что-нибудь, Костя с удовольствием смолкает, чтобы тут же схватиться за новую мысль. «Когда я пишу красными чернилами, я пишу очень медленно, трясусь, боюсь пролить, сделать кляксу. Почему я крови не боюсь, не плачу, а красных чернил терпеть не могу, ужасно не люблю? А потому, что я не привык, с непривычки. Надо ко всему приучаться, привыкать». Костя не ограничивается замечаниями или сообщениями, а всегда вслух обдумывает их, как бы разрешает

проблему. Он размышляет обо всем, с чем соприкасается — ничего не пропустит, не сопроводив мыслью. Все разговоры мальчика — это открытый мыслительный процесс.

Такая рассуждающая манера говорить, очевидно, имеет значение не только для речевого, но и непосредственно для умственного развития ребенка. И Костя, должно быть, потому так нуждается в разговоре, что не умеет еще длительно думать молча, развивать мысль про себя. Его стремление говорить, это, в значительной мере, стремление мыслить.

На протяжении долгого времени наблюдалась у него склонность к литературному сочинительству. Шести лет он написал маленькую повесть «Наташа» о девочке, папа которой ушел воевать, а она осталась помогать маме. Эта девочка — сам Костя, который нередко вслух сетовал, почему он родился мальчиком. В том же возрасте 6—7 лет он сочинил довольно много стихотворений, очень коротких — в один или два куплета, причем далеко не все строки рифмовались, а ритмического размера вообще не было. «Стихи» рассказывали о том, как Костя однажды загулялся и опоздал к обеду, о новых ботинках, о том, что перед сном хорошо поцеловаться с мамой, о том, как Костя, вместо того чтобы плакать, сам вытащил занозу, о том, что Костя поедет на дачу и т. п. Такие сочинения, написанные большей частью в третьем лице, были чем-то вроде дневниковых записей, отражавших случаи из жизни мальчика.

С поступлением в школу прекратились стихи о Косте, и началось подражание известным стихам и песням. Основным содержанием литературных опытов стала политическая тема. Он писал о Красной Армии, о Москве, о том, что фашисты будут разбиты, о стране «...родной, самой сильной и большой». Новые писания, хотя в отношении формы представляли собой шаг вперед (примерно равные размеры строк, обязательная рифма), не отличались от подобных сочинений других детей какими-либо поэтическими достоинствами.

Зато количественная сторона его литературных занятий была из ряда вон выходящей. Он сочинял что-нибудь новое почти ежедневно, и родные не знали, как ослабить или перевести в другое русло его писательскую энергию. Но увлечение его постепенно само ослабело, а к концу третьего учебного года сочинительство уже совсем сошло на-нет.

Костины произведения школьных лет беднее словесно и менее выразительны, чем его учебные сочинения, т. е. имело место отставание литературно-художественных успехов от общего словесного развития. Таким образом интенсивность и длительность поэтических занятий мальчика не могут быть поняты только как этап овладения письменной речью. Вместе с тем творческое рвение ребенка определенно не является выражением художественно-литературной одаренности. По имеющимся сведениям, нет оснований и для того, чтобы видеть объяснение настойчивых писаний Кости в окружающих влияниях.

Судя по всему, обширная литературная продукция мальчика была выражением его повышенной жизненной активности. Здесь сочинительство служило временным руслом для общей склонности к умственной работе. Литературные занятия давали удовлетворение как самостоятельное упражнение, как деятельность, пока жизнь не открыла перед ребенком новых возможностей, более соответствующих природным данным. Подобное, бурно проявляющееся в раннем возрасте и сравнительно быстро затухающее литературное творчество, при явном отсутствии специальной одаренности, представляет собой весьма частое и характерное явление. Оно есть симптом общего избытка душевных сил.

Костя наредкость общительный ребенок. Выше отмечались свой-

ственные ему отсутствие застенчивости и бойкая активность в общении. Характерен следующий случай. Будучи учеником второго класса, Костя выступал перед слетом выпускников школы. На такое ежегодно устраиваемое собрание приглашаются, кроме педагогов и уже окончивших школу молодых людей, только ученики 10-х классов. Но на этот раз было решено, чтобы бывших воспитанников приветствовал 8-летний малыш, особенности которого были известны руководству школы. И действительно, очень подошла Косте доверенная роль. Он отнесся к заданию чрезвычайно серьезно и как к чему-то вполне естественному. Выступление заранее было заучено, но с каким комическим апломбом, как свободно и самоуверенно он держался. Даже размахивал ручонками и выкрикивал, не испытывая неловкости, с полным сознанием своего достоинства.

В школе Костю Н. недолюбливали. Он долгое время был одиночкой. По своим знаниям и развитию он намного превосходил класс. Он схватывал, запоминал, делал выводы гораздо быстрее и правильнее остальных. Его речь, сравнительно с другими, была необычайно развитой, свободной. Он же самый смекалистый в арифметике. Однако, как член коллектива, Костя был на плохом счету. У него несколько самовластная, назойливая манера общаться. Его самоуверенный тон всезнайки, его морализирование по каждому поводу, непонятное и неприятное для других учеников, отталкивало от него товарищей. Кроме того, он был способен заплакать из-за пониженной отметки. Над Костей подсмеивались, несправедливо обижали.

Но мальчик нуждался в обществе. Он любил рассказывать ребятам новости, которые услышал по радио или вычитал в «Пионерской правде». Он требовал к себе внимания, стремился, чтобы с ним соглашались. Быстро забывал обиды. Обращался то к одному, то к другому ученику, чтобы поделиться тем, что приходило в голову, и каждый раз искал сочувствия.

В третьем классе он начал сильно увлекаться пионерской работой. А в четвертом — Костя Н. уже признанный всеми активист; он в центре всех общественных дел своего класса. Придумал взять шефство над одним из вторых классов: собирать вновь принятых пионеров в звенья, устраивать с ними читки книг, проводить игры. Опыт вполне удался — видимо, и другим мальчикам пришлось по душе непривычная роль старших. Костя организовал два кружка, исторический и драматический, и является самым деятельным членом обоих. Занимается с отстающими учениками. Он оказался замечательно инициативным и упорным организатором.

Для общественной работы потребовались от Кости те качества, которые не находили себе прежде применения и поддержки: его живость, потребность в сочувствующих, его организаторские способности. Пионерские дела стали отнимать времени больше, чем сама учеба. Родные пытались немного ослабить его рвение, но мальчика это искренне возмущало: «Если каждый будет бросать общественную работу, что у нас получится!» Убежденный в своей правоте, он усердствует, как никто в классе, и, может быть, во всей школе.

В общественную работу так же, как в учебу, в домашнее чтение и в разговоры — Костя вкладывает всю душу. Он полон решительной активности, убежденной инициативы. Для него характерна уверенность в необходимой нужности всего, что он делает.

Активная деятельность осуществляется в разных направлениях. Кроме классной учебы и общественной работы, важное место в жизни мальчика занимает театр. Посещение театра — его любимое развлечение. В драматическом кружке он и режиссер, и главный актер.

Мы присутствовали на репетиции пьесы «Красный галстук»<sup>1</sup>. Мальчики играют без грима, в своей обычной одежде, и хотя в пьесе есть женские роли, это не производит комического впечатления. Может быть потому, что зрители (добрая половина класса) не меньше, чем артисты, стремятся к тому, чтобы возникла иллюзия, — репетиция проходит при полном сочувствии со стороны «зала». Выступающие довольны и горды вниманием к себе, почти все немного рисуются. Непрерывно раздается голос Кости Н., который всем распоряжается и всем недоволен. Он единственный, кто знает пьесу наизусть, остальные даже свои роли выучили нетвердо. Он подсказывает, негодует, убеждает. Другие мальчики терпеливо слушаются его. Костя чувствует себя, как рыба в воде. Роль руководителя и десятки устремленных на него глаз несколько не влияют на его естественное поведение. Он такой же, как всегда, самоуверенный, до конца увлеченный делом. Наибольшая нагрузка выпадает на долю Кости, когда он сам выступает на сцене, так как при этом его режиссерские функции продолжают. Он играет роль пионера, у которого умирает мать. Самое сильное место роли — монолог, обращенный к зрителям. Мальчик спрашивает, почему нет спасительного средства и неужели ничего нельзя придумать, ведь открывают же новые земли, ведь летают люди выше гор — так неужели здесь ничего нельзя сделать? Костя произнес это место с большим чувством, так что голос его невольно задрожал, и в классе стало совсем тихо, но через секунду он уже огрызнулся на кого-то, а затем громко произносимые слова роли часто сменяются сердитым шопотом — то к одному, то к другому партнеру. Содержание пьесы отступает на задний план. Для Кости инсценировка есть прежде всего организационное мероприятие, и в этой атмосфере напряженного общения и воздействия на других, он чувствует себя в своей стихии.

В общительности Кости Н. нельзя заметить осторожной внимательности, чуткости. Быстро и разумно оценив возникающие проблемы и ситуации, он начинает стремительно, не испытывая сомнений, действовать.

И в настоящее время у Кости нет друзей, и вряд ли его кто-нибудь из одноклассников любит. Но его терпят, постепенно научились уважать. Его живой энтузиазм в работе, энергия, изобретательность и заметная для всех польза от его деятельности — заставляют ценить Костю Н., охотно избирать его, куда только возможно. Кроме того, класс привык, как привыкают школьники к заикам и картавым, к его говорливости, горячности, к его самонадеянному тону.

Постоянная манера мальчика объяснять, убеждать в чем-нибудь является одной из самых характерных особенностей его личности. Костя поучающим тоном разговаривает не только с товарищами, но и с матерью, и даже с учительницей. Мальчик поучает серьезно, убежденно, и не так легко ослабить его совершенно искренний, взволнованный напор. Он пристает к учительнице и водителю с многочисленными предложениями и советами — когда устроить собрание, что делать с такими-то нарушителями дисциплины, как лучше провести куль-

<sup>1</sup> Нам удавалось незаметно включаться в жизнь своих юных знакомцев. Задача оказалась удивительно легкой. Когда мы появлялись дома, в классе, или приглашали гулять, то это даже с первого раза не вызывало у них особого недоумения. Сказывалось чисто детское отсутствие интереса к людям и такая наивность, которую даже нелегко себе представить. Дети очень быстро перестают удивляться. Мало ли что бывает на свете: почтальон заносит письма, в школе имеется врач, который осматривает, иногда вдруг классная руководительница ходит на дом. Они еще слишком мало жили и мир еще слишком нов, чтобы знать, что в нем бывает, и чего не должно быть. Встречи с нами становились для них таким же естественным, правомерным явлением, как со школьным врачом, почтальоном, учительницей.

турно-массовые мероприятия и т. п. Он проявляет повышенную активность не для того, чтобы выслужиться — Костя обращается к учительнице и вожатому смело, независимо. У него нет сомнения в своем праве поучать. В этом свойстве мальчика, видимо, проявляются не только черты характера или влияние воспитания, но прежде всего своеобразие самой умственной одаренности его.

Однажды мы присутствовали на заседании Совета дружины, где Костя сначала отчитывался, потом принимал участие в прениях. Он — самый юный член Совета. Ученики старших классов слушали его с невольной улыбкой: неизбежная наивность отдельных выражений и некоторых ходов мысли резко оттенялась категорическим, назидательным тоном. Мальчик не мог не замечать, что вокруг посмеиваются, но, повидимому, не придавал этому значения и, может быть, даже истолковывал в каком-то лестном для себя смысле. Все, что Костя говорил, было вполне разумно и дельно, но самонадеянность его производила странное впечатление.

На уроке русского языка занимались грамматическим разбором фраз по частям предложения. Косте достался такой отрывок: «Низкие берега реки поросли частым кустарником. Тонкие мохнатые корни уходили глубоко в землю». Роль каждого слова в предложении и зависимость между словами выяснялись путем постановки вопросов. Берега какие? Низкие. Берега чего? Реки. Поросли чем? Кустарником. Все было бы хорошо, но среди других вопросов и ответов были и такие: «Берега что сделали? Поросли». «Корни что делали? Уходили». И надо было слышать с какой уверенностью, с какой убежденностью произносились эти бессмысленные, противоестественные суждения насчет того, что «сделали» берега и что «делали» корни! Дело не в том, что Костя привык к абсурдности соответствующих фраз, а в его отношении к выполнению формальных условий. Он быстрее и точнее других производит нужный анализ, но в отличие от многих, даже слабых учеников, он не умеет быть умнее формальной стороны задания, не улавливает относительности своих занятий.

Самоуверенность Кости Н. не может быть полностью понята, как следствие самомнения, зазнайства. Ведь он самонадеянно держится не только с товарищами, но и со взрослыми, где его никак нельзя заподозрить в мыслях о своем превосходстве. Категорический тон его суждений представляет собой невольное выражение убежденности его в окончательной истинности и ценности всего того, что им понято. Не потому, что это *им* понято, а потому, что он искренне и полно *верит* в то, что знает и понимает. В этом, повидимому, — важная особенность умственного облика Кости Н. Он может сомневаться в том, что нелогично, что противоречит известным фактам, но сомнение в более глубоком смысле, сомнение ищущей, тревожной мысли, ему несвойственно.

У Кости самоуверенное сознание потому, что он, по существу, всегда удовлетворен наличными пониманиями и знаниями. Критическая работа его ума никогда не посягает на саму мысль, и он не чувствует относительности своих истин. Сознание мальчика как бы закругляется в сфере того, что им постигнуто.

Указанное своеобразие ума является весьма существенным. Отсюда самодовольная активность Кости, его убежденность в себе.

Такого же происхождения его рассуждающая, дидактическая манера говорить (при этом она является произвольным приемом умственной тренировки, естественно возникшей формой как речевого, так и умственного развития). С раннего детства, как и всякий ребенок,

Костя живет в атмосфере наставлений, учебы. Все знакомые ему взрослые люди постоянно «поучали» его. Сначала это были мама и тетя, затем, в школе — учителя и пионервожатый. Поучения, наставления предстают перед мальчиком как высшая мудрость. И он, со свойственной ему верой, невольно стремится подражать этому, самому важному и умному, что ему известно в жизни. Выдающиеся способности дали возможность рано научиться рассуждать, и с присущим мальчику отсутствием сомнений он вкладывает в ставшую привычной поучающую манеру говорить и мыслить всю силу искренности и убежденности.

«Дидактическая» успокоенность, закругленность познанного мирка у Кости Н. не могут быть полностью отнесены за счет его возрастных особенностей. Прямо противоположные свойства заметны не только у таких выдающихся одноклассников его, как Саша К. или Эрик В., но и у многих «средних» детей, задающих пытливые вопросы, переживающих сомнения. Установление того, что не таков быстро и легко усваивающий, всегда довольный собой Костя Н., не умаляет его высокой одаренности. Можно говорить лишь о своеобразии этого замечательного во многих отношениях ребенка.

У Кости Н. выдающиеся интеллектуальные способности. Его ум отличается редкой логической силой. Костя умеет охватить сразу большое количество данных и сделать далеко идущие, правильные выводы. Он, как губка, впитывает всевозможные сведения, весело, непринужденно. Не только словесные выступления, но и все поступки мальчика обнаруживают деятельный, изобретательный ум. Накопляемые знания и впечатления не лежат под спудом, а находятся в постоянном движении, активно осваиваются, являются источником инициативы.

Его начитанность в области истории и политической географии такова, что по некоторым разделам исчерпывает и перекрывает программу средней школы. Он с необычайной охотой и напористостью прочитывает множество научно-популярных книг и статей. При огромных фактических знаниях удивительным образом сохраняется беззаботная детскость ребенка.

Костя начал было вести дневник (его надоумила к этому учительница), но через несколько дней окончательно оставил его. Иного результата, конечно, и ожидать нельзя было. Детям моложе подросткового возраста вообще не свойственно стремление к самоанализу, а для деятельной, самоуверенной натуры Кости Н. дневниковая созерцательность особенно противоестественна. Однако сделанные им краткие записи представляют известный интерес: из них можно извлечь длинный перечень занятий мальчика. Весь день его заполнен напряженной, неустанной, разнообразной деятельностью. Чтение книг, общественные дела, приготовление уроков, подготовка к докладу или репетиции перемежаются с уборкой комнаты, починкой выжигательного аппарата, выпиливанием фанерного ящичка и т. д.

У мальчика столько дел, что он едва лишь успевает переходить от одного к другому. И все ему нравится, со всем успешно справляется, все дает удовлетворение. К концу дня, наработавшийся, он торопится заснуть, так как завтра его снова ожидает неисчерпаемое обилие нужных дел.

Характерно, что не только умственный, но и физический труд является для него желанным и радостным. Однажды после окончания уроков задержались мальчики — Костя и еще двое, с которыми он должен был заниматься. Уборщица заканчивала подметать класс, заставляя ребят переходить с одного места на другое. Но вот подмета-

ние окончилось и женщина взяла тряпку, чтобы обмести пыль с парт. Вдруг около нее оказался Костя: «Нянечка, можно я?», — и потянулся за тряпкой, как бы прося об одолжении. Затем, слегка покраснев от удовольствия и как будто немного стыдясь своей слабости (выражение лица очень редкое у самонадеянного Кости), он быстро и ловко принялся за работу. Не было такой части парты, которая осталась бы непротертой. Костя то сгибался до пола, то перекладывал тряпку из правой руки в левую, чтобы быстрее дотянуться, то ложился животом на парту, чтобы достать с противоположной стороны. Трудился добросовестно, деловито, с нескрываемым удовольствием. Живо и старательно прошел все три ряда и немного задержался на последней парте. Ее он отделявал особенно тщательно и любовно, видимо, сожалея о том, что нет больше пыльных мест и что придется расстаться с тряпкой.

Этой работы для Кости показалось недостаточно, он уже разохотился. Сделав несколько нерешительных шагов по направлению к товарищам, он вдруг, осененный, скомандовал: «Ребята, парты двигать!», — и сам тут же приступил к делу. Парты внутри каждого ряда стояли на некотором расстоянии друг от друга, и для пущего порядка их можно было придвинуть вплотную. Те двое без особого энтузиазма принялись помогать Косте, он же, возбужденный и уже вкусивший сладость работы, действовал энергично, не жалея сил. Через несколько минут все стало на свое место, и мальчики приступили к занятиям.

Вероятно, никаким образом нельзя заставить Костю отдыхать—бездельничать. Одно время ему было запрещено разговаривать на улице из-за простуженного горла. Что же делать, если не разговаривать — смотреть по сторонам, вспоминать, мечтать? От дома до школы полчаса ходьбы (его всегда сопровождает тетя), туда и обратно — целый час. Попав в такое затруднительное положение, Костя быстро нашел выход. Он придумал игру, которую назвал «Олимпиадой», и которая потребовала от него напряженного, деятельного внимания во время прохождения улиц. Суть игры в следующем: когда Костя идет в школу, все встречающиеся автомобили, легковые и грузовые, автобусы и трамваи — считаются выезжающим на старт, когда Костя идет из школы домой, все средства передвижения идут к финишу, и мальчик должен решить, кто же выиграл соревнование и как распределить призовые места. Например, если по дороге в школу встретилось двадцать пять автомобилей «М-1» и одиннадцать «ЗИС-110», а на пути домой встретилось восемнадцать «М-1» и четырнадцать «ЗИС-110», то, очевидно, что победили «ЗИС-110». Бывают случаи менее определенные, но каждый раз может быть найдено справедливое решение. Главное — точно знать количество машин на старте и на финише. «Олимпиада» продолжалась столько дней, сколько Косте нельзя было разговаривать. Его мозг нуждается не в отдыхе, он нуждается в работе.

Мальчик бурно и успешно развивается именно в силу своей повышенной активности, благодаря своей неустанной деятельности.

#### IV

### К проблеме становления одаренности

Саша К., Эрик В. и Костя Н. принадлежат к числу тех удивительных детей, которых иногда определяют словом «вундеркинд»<sup>1</sup>. Пожалуй,

<sup>1</sup> Мы обратились к выдающимся детям не потому, что уверены в их великой судьбе. Одаренность в дальнейшем может существенно перемениться под влиянием тех или иных жизненных условий. Понятия диагноза и прогноза применительно к одаренным детям чрезвычайно далеко отстоят друг от друга.



только в музыке выдающиеся достижения ребенка уже не кажутся таинственными. Там много талантов выдвинулось в самом раннем возрасте и хорошо изучены особенности и возможности юных музыкантов. Что же касается детей с общеинтеллектуальной одаренностью, то не только в житейском представлении, но и для специалиста-психолога каждый из них «чудо-ребенок».

Весьма несхожи умственные облики описанных мальчиков. Всегда оживленный, остроумный Саша, безрадостно озабоченный Эрик, говорун, общественник Костя. Они очень разные. Но одинаковое стремление к деятельности роднит их между собой.

Когда Саша К. на сотнях страниц пишет свою книгу о птицах, которую никто не будет читать, или рисует географические карты, которые вскоре сам разорвет, или играет словами, не стремясь получить одобрение, или когда с наибольшим удовольствием слушает объяснения, затруднительные для понимания, — то он занимается всем этим, главным образом, ради удовольствия от самого процесса деятельности.

Когда Эрик В. постигает грамматические конструкции или химические формулы, когда он с наслаждением решает трудную задачу, или производит бесконечные вычисления, когда напрягает ум в сложной игре, то и он делает все это прежде всего ради удовольствия от самого процесса работы.

Когда Костя Н. в начале второго полугодия представил учительнице проект, как повысить успеваемость класса, где разделил отстающих на две группы — пропустившие занятия по болезни и лентяи, — то не только товарищеское желание помочь воодушевляло мальчика, но и возможность самостоятельно разработать проблему, проявить умственную активность.

Потребность в деятельности, весьма заметная особенность любого ребенка. Однако, наблюдая с этой точки зрения за детьми, не трудно заметить, что индивидуальные различия в склонности к умственному напряжению чрезвычайно велики. Рано поднимаются над общим уровнем именно те дети, которым присуща особенно напряженная, страстная тяга к работе.

На детях типа Саши, Эрика и Кости ясно видно, как повышенная потребность в занятиях обуславливает успешность деятельности. Активное сосредоточение психических сил находит свое разрешение в целенаправленных актах, и с деятельностью связывается эмоциональный подъем, вызываемый удовлетворением потребности. Отсюда усиленная захваченность личности процессом работы, что решающим образом влияет на уровень достижений.

Склонность к труду не только обуславливает интенсивность и другие количественные показатели деятельности. Полнота увлеченности работой влияет и на качество достигаемых успехов, а высокий накал склонности к выполняемому делу дает возможность достижений высшего порядка (вспомним Эрика В., решающего задачу).

Секрет выдающейся детской одаренности — в повышенной склонности к труду. Поразительные успехи детей могут быть поняты только как результат неудержимой потребности в деятельности, которая сказывается уже в дошкольные годы. Недостаточно учесть условия жизни, педагогические воздействия, собственно интеллектуальные данные. Именно повышенная работоспособность и тяга к деятельности приводит к раскрытию общеинтеллектуальной одаренности в раннем возрасте. Сосредоточенность и целенаправленность, ищущие разрешения и

удовлетворения в деятельности, с необходимостью вызывают ускоренное развитие и необычайные успехи<sup>1</sup>.

Склонность к труду у Саши, Эрика и Кости это не временная мобилизация сил под влиянием случайного мотива, а коренное свойство личности. Индивидуально изменчивая по качеству и степени способность к сосредоточенности психики, к целенаправленной активности — обнаруживается перед нами как склонность, любовь к труду.

Характерно, что повышенная жизненная активность выражается в тяге не только к умственному труду, но и к труду физическому (вспомним Костю Н., помогающего убирать класс, или ручные изделия Саши К. и Эрика В.). Общая склонность ко всякой работе, а не только к умственной, была у этих детей в дошкольные годы еще более показательной. Преобладание собственно умственных интересов пришло не сразу.

Склонность к труду, охватывающая ручные и вообще физические занятия, является всеобщей детской особенностью. Если в буржуазных семьях, воспитывающих барчуков, эта естественная человеческая потребность подавляется и искажается, то в советских условиях, в стране трудящихся, имеются все возможности для правильного, полноценного воспитания.

В этом отношении показательно следующее.

В 1947 г. в Московском доме пионеров был организован клуб «Умелые руки» — для младших школьников. В члены клуба принимались дети, которые мастерят на дому (картонажные, столярные изделия). Клуб вызвался помогать таким детям стройматериалами и консультациями специалистов. О новом мероприятии школьные дружины были впервые оповещены в начале сентября. Уже в конце октября активными членами клуба состояло около двух тысяч детей в возрасте 9—10 лет. По воскресным дням, в приемные часы инструкторов и преподавателей, можно было наблюдать длинные очереди школьников с коробочками, досками и различными безделушками в руках. Начинание Дома пионеров упало на благодарную почву. Клуб «Умелые руки» выявил, какое огромное количество детей тянется к ручному труду. И какие, действительно, оказались умелые руки! Многие детские работы, по отзывам специалистов, нельзя отличить от квалифицированных кустарных изделий.

Кто они, эти юные мастера, что их заставляет трудиться? Знакомясь с членами клуба, можно было узнать, что они в большинстве своем вполне успешно занимаются в школе. Некоторые из наиболее удачливых в труде оказались круглыми отличниками. Во всяком случае, никак нельзя сказать, что к физической работе тяготеют дети, которые уступают другим в умственном отношении. Немало здесь детей из семей интеллигентных профессий. Сколько нужно самостоятельной инициативы и упорства, чтобы вопреки семейным традициям обзавестись рабочим инструментом и получить право нарушать покой запахом столярного клея или стуком молотка. Склонность к физическому труду является потребностью, которая присуща всем здоровым детям.

Детям первоначально свойственна общая склонность к труду. Преимущество склонность к занятиям умственным, а не к физическим является результатом постепенного развития.

Ручной труд представляет собой необходимый этап в жизни ре-

<sup>1</sup> Конечно, возможно необычайное развитие, вызванное преднамеренной тренировкой, как бывают малолетние циркачи с развитой не по годам мускулатурой. Но в рассмотренных нами случаях не приходится сомневаться, что неустанная активность и склонность к работе не представляют собой результат временного давления, не являются навязанными извне.

бенка, имеющий прямое отношение к его умственному развитию. Вряд ли можно назвать такое физическое занятие, которое не было бы одновременно и занятием интеллектуальным. Разрыв между этими сторонами человеческой деятельности вызывается общественными условиями, а не психологической природой одаренности. Наблюдаемая в раннем детском возрасте равная любовь к умственному и физическому труду указывает на возможности всестороннего, гармонического развития личности, которые смогут быть достигнуты при коммунизме.

Ребенок начинает активно действовать задолго до того, как разовьются и вступят в свои права его специальные склонности и сознательные устремления. Дети усердствуют в занятиях, смысла которых, зачастую, объяснить не могут. Для младшего школьника включиться в деятельность означает — усваивать, подражать, выполнять. Именно общая склонность к труду лежит в основе детской деятельности.

Настойчивое писание книги Сашей К., организационные мероприятия Кости Н., государственного или вселенского масштаба игровая деятельность Эрика В. — психологически равнозначные явления. Работа увлекает детей прежде всего как возможность активно действовать — в этом нуждается их развивающийся организм.

Общая склонность к труду, несущая в себе особенности пробуждения интересов, а также волевые и эмоциональные моменты означают вместе с тем общую способность к труду. Саши, Эрики и Кости потому так охотно трудятся, что они имеют наибольшие возможности к этому. Работоспособность предстает как работоспособность, т. е. способность в обычном значении этого психологического термина.

Индивидуальные различия в склонности — способности к труду идут по различным направлениям: легкость или быстрота мобилизуемости психики, сила сосредоточенности, устойчивость или выносливость напряжения.

Одаренность, как и все психические свойства, возникает и совершенствуется только в деятельности, в процессе труда. Поэтому, чем могущественнее общая склонность — способность к деятельности, тем больше возможностей для раскрытия специальных способностей в их индивидуальном своеобразии и во всей яркости их качеств. Именно так обстоит дело с зоологией Саши К. и с математикой Эрика В.

Направление активности каждого из описанных мальчиков еще весьма неустойчиво. В детском возрасте, и особенно у выдающихся детей, открыто выступает общая склонность к труду, как коренное свойство человеческой психики, как первоначальное русло, в лоне которого развиваются все частные склонности и специальные способности.

На одаренных детях очень ярко видна широта человеческой одаренности. Кругу чтения Саши К. или научным интересам Эрика В. могли бы позавидовать многие взрослые. Специализация и разделение труда еще не оказали здесь своего ограничивающего действия, и перед нами естественная картина разнообразия человеческих способностей. Широта одаренности, которая бросается в глаза у выдающихся детей, достаточно определенно выражена у большинства детей.

Средняя школа представляет собой своеобразный университет, где каждый учится сразу на всех факультетах. Школьники старших классов изучают одновременно свыше десяти самых различных предметов. И подавляющее большинство с успехом продвигается по многим направлениям. Одаренность выпускников школ несравненно шире тех занятий, которые им может предложить какой бы то ни было вуз.

Ребенок несет в себе целый мир, бесконечность возможностей. Наб-

людаемые в детском возрасте пластичность и широта одаренности указывают на природные предпосылки к многостороннему, гармоническому развитию человеческой личности.

Общая склонность к труду получает свое выражение и дальнейшее развитие в действии специальных, частных склонностей. В свою очередь существование и развитие частной склонности возможно только на основе общей склонности — способности к труду. Таким образом, общие и специальные моменты единой одаренности взаимопроникают, осуществляют и развивают друг друга.

Из общей склонности — способности к деятельности в ходе жизни, в трудовой практике, постепенно дифференцируются все частные способности и склонности. Действие общей склонности к труду является первичным по отношению к развитию всех видов одаренности.

*Воспитатель должен поддерживать и направлять потребность детей в умственных упражнениях. Одаренность человека не предопределена заранее, она создается в процессе деятельности. Чем разнообразнее и содержательнее будет деятельность ребенка, тем полнее и ярче может развиться его одаренность.*

В этом отношении показателен опыт работы научных и технических кружков Московского дома пионеров, куда дети отбираются не по знаниям и не по способностям (никаких экзаменов при приеме не устраивается), а исключительно на основании стремления, склонности. Но только часть новичков приходит в Дом пионеров с оформившейся, конкретной устремленностью. Большинство же, главным образом ученики третьих-четвертых классов, охотно соглашается работать в том кружке, в который их записывают.

Вновь принятые нуждаются лишь в использовании своей тяги к работе, для них не так важно к чему приложить силы. Что есть общего в занятиях географией и электротехникой, ботаникой и моделированием самолетов? Общее есть. Это то, что присуще всякому занятию, всякому труду: стремление к цели, напряженная сосредоточенность, последующее удовлетворение. Поэтому в любом кружке удовлетворяется настоящая потребность детей — их склонность к деятельности.

Такие дети, не обладавшие вначале какими-либо специальными интересами и способностями, через год-два начинают обнаруживать не только специальную склонность к той работе, в которую они были включены, но и специальную одаренность к ней. Возможно, что впоследствии у некоторых выявятся другие данные, которые укажут на предпочтительность иной специализации, но так или иначе несомненно, что именно общая склонность к труду явилась основополагающей силой формирования конкретных видов одаренности.

В случаях ранней детской специализации наглядно выступает то, что происходит повсюду, в школе и в жизни. Таков всеобщий путь постепенной специализации общей способности — склонности к труду.

От склонности к труду зависит возможность осуществления и степень успешности всех без исключения деятельностей. Таким образом склонность к труду является наиболее общим фактором одаренности.

Следует подчеркнуть, что спонтанность проявления у детей тяги к деятельности не умаляет значения воспитательных воздействий. Психическая активность, будучи коренным, природным свойством организма, в ходе жизни формируется и развивается.

В условиях социализма и постепенного перехода нашего общества к коммунизму создаются самые благоприятные возможности для трудового воспитания детей.

Тяга к труду всегда выступает внутри единой устремленности лич-

ности. Общая склонность к труду не только переходит в отдельные частные склонности, но также постоянно меняется под воздействием тех или иных мотивов и стимулов, и таким образом степень ее интенсивности и выносливости может в очень высокой мере возрастать или ослабевать. С годами личностные установки и общественное значение совершаемого становятся главными возбудителями и регуляторами деятельности. Через все стороны психики — в сознательной воле, в устойчивых интересах, в активных чувствах — развивается общая склонность — способность к работе.

Тезис о склонности к труду как факторе одаренности относится не только к выдающимся детям, а имеет всеобщее значение.

Несомненно, что бывают весьма одаренные дети, которые ленятся и совсем мало работают. Но внимательное наблюдение каждый раз обнаруживает, что способные ленивцы ленятся не всегда. Наблюдения говорят о том, что у ребенка, который никогда не загорается и не напрягает усилий, невозможно развитие и проявление яркой одаренности. Способный, но мало прилежный ученик, обычно, то небольшое время, которое тратит на учебу, занимается весьма интенсивно. Он работает вспышками, даже незаметно, когда учится, однако, умеет, при наличии хороших способностей, хоть ненадолго, но всем существом включиться в работу. В такие мгновения и происходит развитие и выявление его способностей. Тот факт, что ему многое дается легко и быстро, не снижает значения склонности к труду. Недостаточная тяга к деятельности является недостатком его одаренности — при тех же интеллектуальных данных, но при более устойчивой и могущественной потребности в труде, очевидно, его одаренность развивалась бы гораздо полнее, ему были бы доступны достижения более высокого порядка.

И вообще, те факты, на основании которых обычно выносятся суждения об уме или ограниченности учащихся, в действительности не могут быть поняты, если их рассматривать только со стороны собственно интеллектуальных данных. Ведь слабые ученики в школе в большинстве своем плохо учатся не потому, что в силу особенностей интеллекта они не могут осознать чего-либо, — каждому из них можно объяснить самую трудную тему. Именно от возможности умственного напряжения и от последующего удовлетворения, т. е. от склонности трудиться, в значительной степени зависит успешность или неуспех. Плохие ученики либо мало работают, либо послушно исполнительски относятся к работе, хотя и тратят на нее много времени. Но много и старательно заниматься — это еще не значит наилучшим образом заниматься. Только когда пробуждается живая склонность, увлеченность работой, только тогда может раскрыться настоящая одаренность ребенка.

Индивидуальный подход к учащимся и должен заключаться в умении найти пути к тому, чтобы вызвать пристрастие, глубокую личностную заинтересованность в работе у данного ученика. Именно склонность к труду следует прежде всего воспитывать в детях.

Когда педагог прививает интерес, любовь к работе, он прямым образом влияет на одаренность. Такова психологическая природа одаренности: благодаря общему уровню склонности — способности к труду, раскрывается на определенном уровне одаренность как устойчивое свойство личности; благодаря обострению склонности к труду, в момент работы становятся возможными отдельные достижения. Динамическая природа склонности к труду придает и всей одаренности динамический характер.

Одаренность не является достоянием немногих, исключительных личностей. Наоборот, одаренность — это всеобщее человеческое свой-

ство. Индивидуальное своеобразие каждого ребенка является залогом его социальной ценности. Высокая одаренность в детском возрасте, когда еще не успели развиться специальные данные, характеризуется, прежде всего, повышенной склонностью к труду.

Склонность к труду, лежащая в основе развития одаренности и актуально влияющая на уровень достижений, сколь бы ни была могущественной, разумеется, сама по себе не является достаточной для оценки общей одаренности. В особенностях усвоения навыков, в умении адекватно реагировать на ситуацию, в творческой природе достижений — открываются специфические свойства одаренности.

Но при этом необходимо учитывать, что любая деятельность — целенаправленный процесс, возможный только на основе склонности — способности к труду.

\* \* \*

Целенаправленность есть кардинальное свойство психики. Единство психики, возникающее на самых ранних ступенях развития, как раз и заключается в возможности мобилизации сил для совершения целенаправленного акта.

Стремление к пище, к особи другого пола, избегание опасности — таковы основные направления психической активности животных. Склонность к труду — специфически человеческая направленность психических сил в определенное русло<sup>1</sup>.

Целенаправленность, первоначально связанная только с определенными объектами, по мере становления человека в процессе труда, развивается в постоянную *способность* личности. Эта универсальная способность оказывается одновременно и потребностью: она неотделима от чувства и воли и обнаруживается нами как тяга, склонность к труду.

Следует подчеркнуть, что деятельность человека представляет собой осуществление *сознательно* принятой задачи. Именно сознательная целеустремленность направляет и напрягает душевные силы. При этом склонность к труду неразличимо слита со всей направленностью личности.

В процессе реализации общей возможности трудиться происходит не только удовлетворение и развитие соответствующей склонности, но с необходимостью складывается и развивается одаренность человека.

Способности функционируют только в процессе решения задачи, действуют в направлении поставленной цели. Лишь когда установлена цель, включаются и находят себе применение способности, необходимые для ее достижения. Фактор целеустремленности, или общей склонности к труду, является центральным в развитии и структуре человеческой одаренности.

Повышенная склонность к труду создает наилучшие условия для развития всех природных данных и актуально влияет на выполнение деятельности. Склонность, любовь к труду как бы приподнимает уровень одаренности человека.

Знакомые нам Саша, Эрик и Костя не просто удивительные мальчики, а дети, у которых с наибольшей силой представлен ведущий фактор развития; в этих крайних случаях наглядно обнажается процесс становления одаренности.

<sup>1</sup> Физиологическая природа целенаправленности вырисовывается в современных представлениях о «функциональных системах» как основе интеграции нервной деятельности. «Функциональной системой» мы называем всякую организацию нервных процессов, в которой отдаленные и разнообразные импульсы нервной системы объединяются на основе одновременного и соподчиненного функционирования, заканчивающегося полезным приспособительным эффектом для организма» (П. К. Анохин, «Теория функциональной системы как основа для понимания компенсаторных процессов организма», 1947, Ученые записки МГУ, вып. 111, стр. 32).

Значение склонности к труду как фактора одаренности особенно ярко выступает при высоких уровнях одаренности. Достаточно ли описана склонность к работе великих творцов: «Капитала», «Войны и мира» или «Происхождения видов» — благодаря какой способности и страсти к труду смогли быть воплощены эти творения?

Общеизвестно, что великие люди — великие труженики. Но обычно о выдающихся людях говорят так: у них большая одаренность и к тому же большое трудолюбие. Трудолюбие считается чем-то внешним, дополнительным к одаренности. Истинное же положение состоит в том, что склонность — способность к труду является составной частью таланта: это не сопутствующее явление и не количественный показатель, а как раз то, что образует качество одаренности. От великой работоспособности Ньютона зависело не только то, больше или меньше законов он откроет, но и то, сможет ли он вообще открывать законы. От трудолюбия Попова или Яблочкина зависело не только то, больше или меньше они сделают изобретений, но и то, смогут ли они вообще изобретать. Деятельность высоко одаренных людей представляет собой не результат совпадения одаренности и тяги к труду, а развитие и осуществление единого комплекса свойств одаренности.

Даже состояние так называемого вдохновения, казалось бы, совершенно специфического явления, противостоящего труду, может быть психологически понято только как момент трудовой деятельности. Целеустремленность и здесь является решающим фактором. На этом следует остановиться.

В буржуазной науке понятие о вдохновении с необходимостью должно было мистифицироваться. В классовом обществе, где умственный труд противопоставлен физическому, где научная и художественная деятельность являются уделом немногих, в таком обществе человеческий труд предстает как бы в двух различных качествах. С одной стороны, труд эксплуатируемых, он принижает и нивелирует людей, он требует безликой способности трудиться, с другой, деятельность людей, мнящих себя независимыми, артистов и художников, поэтов и философов; их труд должен быть совсем другой природы, это, собственно, не труд, а творческое вдохновение. Нелегко в таких условиях признать, что вдохновение имеет в своей основе действие все той же, общей всем людям, склонности к труду.

Вдохновение представляет собой состояние наибольшей, чрезвычайной возможности деятельности. Напряженная мобилизованность захватывает все существо человека, интенсивность умственных процессов неотделима от эмоционального подъема —

«И быстрый холод вдохновенья  
Власы подъемлет на челе».

(Пушкин)

Но труд всегда труден. Судя по многочисленным описаниям состояния вдохновения, в этом наивысшем подъеме работоспособности не прекращаются «муки творчества». Крайнее обострение чувствительности, временами едва сдерживаемый, рвущийся избыток сил — доставляют почти страдания, и вдохновение в отдельные моменты становится мучительным, пока не успокаивается и не разрешается в самом акте творчества.

Целеустремленность, властная тяга к труду направляет, напрягает и сосредоточивает душевные силы. Именно склонность к работе делает возможным для личности тот особый накал способности и необычайную продуктивность сознания, которые называют вдохновением.

Чтобы возникло такое состояние, мотивы к деятельности должны

интимно глубоко захватывать личность. Только под влиянием подлинно вдохновляющих целей склонность к труду достигает нужного напряжения и длительно сохраняет его. Работа не всякого содержания может быть вдохновенно выполнена.

Принято говорить о вдохновении как о счастливой привилегии талантливых людей. Но в исключительных жизненных обстоятельствах «таинственное» вдохновение бывает свойственно любому человеку. Тот факт, что в жизни иных людей оно занимает очень большое место, а в жизни других — почти никакого, объясняется не тем, что одни люди талантливы, а другие нет.

Суть дела в том, что в некоторых деятельности вдохновение специально культивируется. Для поэта, художника, изобретателя крайне желательны состояния острой собранности и подъема, когда становится возможным максимальное выражение своей личности. Но в большинстве других профессий, где требуется равномерная, ежедневная продукция, нередко состояния вдохновения наступают и минуют почти незаметно.

Творческое начало есть всеобщее свойство человеческого труда. Расположенность к творчеству исключительно в особых состояниях вдохновения бывает обусловлена, по преимуществу, профессиональным бытием человека. Лишь в тех деятельности, где вдохновение оказывается социально значимым и необходимым для реализации таланта, оно становится устойчивым и существенным фактором в жизни личности.

Вдохновение возможно и по отношению к физическому труду.

Следует заметить, что высшая полноценность и гармоническое напряжение возможностей, свойственные вдохновению, даже при самых специальных видах духовного творчества распространяются не только на умственную сферу. Возрастает послушность тела, движения становятся быстрыми и точными, т. е. наглядно выступает роль общей склонности — способности к труду как единого стержня трудового и творческого процесса<sup>1</sup>.

В труде рождаются таланты и гении. Работоспособность не низшая, не «чернорабочая» способность; будучи самой древней, самой универсальной и могущественной, она должна быть признана и самой почетной человеческой способностью.

Тезис о склонности — способности к труду как факторе одаренности находится в плане общих тенденций советской психологической науки. П. А. Шеварев в числе основных потребностей человека особенно выделяет *потребность в труде*<sup>2</sup>. Влияние целеустремленности и «мотивной» захваченности личности на развитие деятельности составляет основной пафос последних работ А. Н. Леонтьева и его сотрудников. Применительно к проблеме одаренности имеются следующие замечания Б. М. Теплова, ставшие исходными для данной работы: «Очень сильная, действенная и устойчивая склонность к какому-нибудь делу, склонность, становящаяся подлинной любовью к этому делу, обычно говорит о наличии важнейших способностей, связанных с этим делом. В то же время такая любовь к делу сама является важнейшим фактором развития таланта». Далее Б. М. Теплов приводит слова М. Горького: «Талант развивается из чувства любви к делу, возможно

<sup>1</sup> От возникшего в классовом обществе противоестественного разрыва между интеллектуальным и физическим трудом страдают и люди умственных занятий. Замечательно в этом отношении признание И. П. Павлова: «Всю мою жизнь я любил и люблю умственный труд и физический и, пожалуй, даже больше второй». (Из письма слету горняков-стахановцев Донбасса, 1935.)

<sup>2</sup> П. А. Шеварев. Психология, 1946, стр. 189.



даже, что талант в сущности его есть только любовь к делу, к процессу работы». По поводу высказывания М. Горького Б. М. Теплов пишет: «Эти слова не надо, конечно, понимать в буквальном смысле — талант включает в себя многое другое, кроме любви к делу,—но в них выражена очень глубокая и верная мысль. При отсутствии некоторого основного ядра способностей большая, страстная любовь к делу и не может возникнуть, а если она возникла, человек всегда сумеет победить свои слабые стороны — «подогнать» отстающие способности и добиться полного развития своего таланта»<sup>1</sup>.

Склонность — способность к труду имеет двойное значение: это есть обязательное русло развития одаренности и вместе с тем сила, актуально влияющая на уровень достижений. Склонность к труду как основной фактор развития особенно наглядно обнаруживается у выдающихся детей. Склонность к труду как фактор, участвующий в достижении отдельных успехов, наиболее ярко выступает у творческих личностей в состояниях вдохновения. Таковы крайние случаи проявления склонности к труду.

При этом и во временных состояниях вдохновения происходит развитие одаренности, и постоянно повышенная сосредоточенность психики допускает особый подъем сил. В одаренности любого человека имеют место обе стороны действия склонности к труду.

Без этого так или иначе ярко выраженного свойства невозможна одаренность на уровне таланта. Повышенная склонность к труду необходима, чтобы талант развился, она необходима и для его реализации.

Сближение таланта и такого всеобщего свойства людей, как склонность к труду, знаменательно для советской психологии. В социалистическом обществе сама жизнь раскрывает истинную природу труда и творчества.

Поставить в один ряд комбайнера и музыканта, шахтера и ученого, показать, что всякий труд может быть творческим, что в основе любой деятельности лежит общее всем людям самое важное, самое человеческое свойство, — склонность к труду — невозможно в рамках буржуазной идеологии. Подлинное раскрытие природы труда означало бы признание высокого достоинства трудящихся. Проблема труда является камнем преткновения для буржуазного ученого — не только политэкономом, но и психологом.

Советская действительность впервые утвердила великий принцип: от каждого по способностям, каждому по труду. У нас «не имущественное положение, не национальное происхождение, не пол, не служебное положение, а личные способности и личный труд каждого гражданина определяют его положение в обществе»<sup>2</sup>.

Победа социализма в СССР свидетельствует о всеобщей талантливости людей. Необычайный по своей массовости и темпам рост культуры, создание и освоение за короткий срок сложнейшей техники, мировые достижения наших ученых, стахановцев, деятелей искусства, все успехи социалистического строительства указывают на это. Целеустремленность и трудовой энтузиазм советских людей явились важнейшими факторами, обусловившими развитие дарований.

И если уж говорить о различной одаренности представителей разных социальных групп, то следует признать, вопреки тестовым данным зарубежных ученых, большую одаренность трудящихся классов по сравнению с классами паразитическими. У трудящихся есть великое преимущество — склонность трудиться.

<sup>1</sup> Б. М. Теплов, Психология, изд. 3-е, 1949, стр. 192—193.

<sup>2</sup> И. В. Сталин, Вопросы ленинизма, изд. 11-е, стр. 517.

## ОЧЕРКИ ПО ПСИХОЛОГИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА ПОДРОСТКОВ

*Н. А. ЧЕРНИКОВА*

кандидат педагогических наук

В данной статье подвергается психологическому анализу несколько характерных случаев литературного творчества советских детей<sup>1</sup>. Разумеется, на основании всего нескольких случаев нельзя говорить о типологии детского литературного творчества. Мы и не ставим себе такой задачи в настоящем изложении. Однако даже один яркий случай раскрывает иногда новые перспективы исследования, бросает свет на ограниченность некоторых уже устаревших положений и позволяет расчистить путь для построения правильной системы. Мы еще не ставим проблемы типологии, но характеристики творческого процесса, которые мы даем на основании конкретного материала, заставляют, как нам кажется, остро почувствовать типологические особенности литературного творчества наших детей.

Первый очерк содержит общие характеристики трех случаев литературного творчества подростков. Второй — носит более специальный характер. В нем описан ряд особенностей процесса сочинения — как дети работают над своими произведениями.

### К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ

Невозможно понять своеобразие литературного творчества советских детей, сохраняя старые типологические схемы, ведущие происхождение из чуждого нам мира капиталистических отношений. Одна из таких навязчивых схем сводится к противопоставлению двух рядов психических свойств и процессов, образующих будто бы диаметрально противоположные типологические комплексы. Их объединяют обычно заголовками «субъективный» и «объективный» психический склад, в частности «субъективный» и «объективный» «склад ума», «творческий склад» и т. п. (имеются в виду типологические характеристики Бине).

Под заголовком «объективный склад» объединяются такие свойства, как преобладание интеллекта, склонность к наблюдению и описанию, отсутствие эмоциональности, отсутствие воображения. Под заголовком «субъективный склад», напротив, объединяются — эмоциональность, наличие богатого воображения, склонность к оценкам и т. п. В ребенке «объективного склада» без труда можно узнать маленького представителя буржуазного делового мира, сухого и расчетливого,

---

<sup>1</sup> Употребляя термин «литературное творчество» по отношению к детям, мы не думаем, что продукт детского творчества представляет собой по-настоящему художественное произведение.

или маленького педанта-ученого, в представителе «субъективного склада» — беспочвенного мечтателя или узкого резонера.

*Нет ничего более чуждого нашим детям, чем указанные типологические комплексы свойств.* В последующем изложении мы на конкретных примерах покажем несостоятельность данной типологической схемы применительно к нашим детям.

Три описанных ниже ярких случая детского литературного творчества последовательно разрушают приведенные выше связи свойств.

В о-первых, к нашим детям совершенно не идут пары типологических сближений: эмоциональность — субъективность и отсутствие эмоциональности — объективность. Мы покажем, что для наших детей характерно высоко эмоциональное и вместе с тем по-настоящему объективное творчество.

Во-вторых, для наших детей не характерны пары сближений: богатство воображения — субъективность, преобладание наблюдения — бедность воображения. Мы покажем, что воображение опирается у наших детей на наблюдение, а не отрицает его.

В-третьих, неверна пара сближений: оценивающая направленность — субъективность. Оценки наших детей претендуют на общественную значимость и объективную обоснованность.

Материалы, которые подвергаются анализу в настоящей статье, составляют произведения одной девочки и двух мальчиков; методом бесед и наблюдений были собраны дополнительные сведения, разъясняющие процесс сочинения приведенных в тексте произведений.

Наблюдение над этими детьми ведется с 1945 г. Правда, не во всех случаях удалось полностью установить, когда и при каких условиях, в сопровождении каких психологических моментов возникал замысел отдельного произведения и не удалось проследить с самого начала и до конца, при каких обстоятельствах протекал процесс его создания.

Однако в большинстве случаев картина творческого процесса выглядит довольно полно.

### Случай 1-й

Девочка Ада родилась в ноябре 1930 г. Стихи начала писать с восьми лет. С 1944 г. ее стихи печатаются в газете «Пионерская правда». В творчестве Ады ярко выражен эмоциональный компонент. Чувства играют определяющую роль в возникновении замысла большинства ее стихов. Однако состояние эмоционального подъема связывается у нее всегда с захваченностью объективным содержанием. Например, испытывая радость по поводу полученной в школе высокой отметки, она восхищается всем, что видит вокруг себя, и в соответствующем стихотворении описывает залитую весенним солнцем улицу, по которой бодрым, веселым шагом возвращается из школы домой. Особенно эмоциональна и содержательна ниже приведенная первая часть этого стихотворения:

#### ПЯТЕРКА

Бегу домой из школы я,  
Несу портфель в руке.  
Сегодня я веселая,—  
Пятерка в дневнике.

Из каждой грязной лужицы  
Сияет мне весна,  
И с резвым ветром кружится,  
В ручьях поёт она...

Щебечущими стаями  
Несутся к нам грачи.  
От счастья снег растаял весь  
И радостно журчит.

А в небе половодие,  
Разлив голубизны,  
Я слушаю мелодию  
Веселья и весны.

И закричать мне хочется:  
«Пятерка в дневнике!»  
За холмиком, за рощицей,  
И в поле, и в реке.

Весна накуралесила...  
Апрель! Апрель! Апрель!

Выстучивает весело  
Весенняя капель.

С пятеркой маму встречу я,  
Похвалит пусть она.  
И целый день до вечера  
В душе моей весна.

*Весна 1945 г.*

В другом стихотворении «Купание», передавая радость, вызванную летним ранним утром, Ада описывает березы и пруд, мимо которых пробегает. Избыток радости переходит в ликование и выражается в бурном движении. Передаем отрывок из этого стихотворения:

Мы несемся по росистым кочкам,  
Хохоча и за руки держась.  
Спят березки в беленьких сорочках,  
Головой друг к другу прислонясь.

Спит и пруд, весь серебром окован  
И укутан в зарослях густых...  
Я бросаю сарафан у брёвен,  
Поднимаю косы — и бултых.

Захлебнулась радостью и счастьем,  
Ничего, что мутная вода:  
Я сама шалунья-головастик  
И, пожалуй, это не беда.

Страстная, холодная, живая,  
Бегаёт и пенится волна.  
Я ныряю и опять всплываю  
И ныряю снова в царство дна.

*Май 1946 г.*

Вообще двигательный момент играет интересную роль в творческом процессе Ады. Она принадлежит к типу детей, которые творят свои произведения, не сидя за столом с карандашом в руке, а сочиняют на ходу, на прогулке или во время какого-либо постороннего занятия. Это лишний раз подчеркивает эмоциональную непосредственность ее творчества. Эмоциональный импульс настолько силен, что прямо ведет ее и к творчеству, и к движению, часто сливает процесс творчества с процессом движения: образуется общая ритмическая ткань действия и сочинения.

Вместе с тем содержанием стихотворений у Ады не становится сама эмоция, в них отражаются и картины природы и общественно значимые события. Характерно, что образы берутся ею из состава непосредственных внешних впечатлений, чаще всего зрительных. Путем опроса родителей удалось установить, что первым импульсом к тому, чтобы сочинять стихи, послужило для Ады яркое зрительное впечатление (сопровождавшееся эмоциональным возбуждением). Характерной особенностью этого впечатления была его новизна. Первые стихотворные строки Ада сочинила при следующих обстоятельствах: когда ей было пять лет, гуляя с отцом и матерью по улице города Р., она была поражена видом падающего града. Град она увидела впервые. Непосредственной реакцией на это впечатление были тут же сочиненные ею рифмованные строчки. Позже в литературной самодеятельности Ады обнаруживается аналогичная связь эмоционального возбуждения с яркими зрительными впечатлениями.

В 1944/45 г. Ада писала стихотворения, связанные с событиями Отечественной войны. Здесь ведущую роль играли яркие патриотические чувства. Одно из этих стихотворений, посвященное салюту победы и озаглавленное «Птицы и ракеты», исключительно показательное в отношении особенностей ее творческого процесса. Остановимся на нем подробнее.

Первый вариант стихотворения «Птицы и ракеты» был написан в 1943 г., в ноябре, когда Аде было 13 лет. Он связан с известием об освобождении нашими войсками столицы Украины — Киева. В этом варианте мы читаем:

## ПТИЦЫ И РАКЕТЫ

(Первый вариант)

Наступила осень. Птицы улетают.  
 Улетают птицы в теплые края.  
 Пролетают птицы и совсем не знают,  
 Что под ними наша, русская земля.  
     Пролетали птицы над родной Москвою,  
     Было это дело под вечер как раз.  
     Вдруг взвились в небо золотой рекою  
     Звездные ракеты, поздравляя нас  
 С тем, что нынче Киев снова стал свободным,  
 С тем, что одевается кумачом страна,  
 Поздравляя с праздником завтрашним, народным,  
 И героев наших славя имена.  
     Испугались птицы, что это такое,  
     Почему грохочет стоголосый гром  
     И так много молний блещет над землею,  
     Отчего же звезды падают дождем?  
 То гремели залпы, то сверкали вспышки,  
 То ракеты разные в синеву плыли,  
 Это были наши пироги и пышки,  
 Радостно смотрели мы на них с земли.  
     Смотрели и считали: первый, третий, пятый,  
     Провожали в небо их миллионы глаз.  
     Было видно нынче немчуре проклятой...  
     Вот сверкнули вспышки уж в последний раз.  
 Это не последний. Привыкайте, птицы,  
 Мы возьмем Житомир, Кишинев и Львов,  
 Будут еще залпы над родной столицей  
 В честь освобожденных наших городов.

Ноябрь 1943 г.

Во втором варианте, который был написан через полгода также под непосредственным впечатлением салюта, некоторые образы были заменены другими. Замысел в основном остался тем же. Хотя в данном случае Ада много думала о художественной форме стихотворения, это не мешало ей переживать интенсивную радость. Она считает, что 2-й вариант получился лучше. И действительно, при сравнении этих двух вариантов бросается в глаза, насколько автор продвинулся в отношении овладения формой стиха.

Приводим второй вариант.

## ПТИЦЫ И РАКЕТЫ

Пролетали птицы над родной Москвою.  
 Солнце закатилось. Был вечерний час.  
 Вдруг взвились в небо золотой рекою  
 Звездные ракеты, поздравляя нас.  
     Испугались птицы. Что это такое?  
     Почему прохочет стоголосый гром,  
     И так много молний блещет над землею,  
     Звезды золотые сыплются дождем?  
 То гремели залпы в праздник Первомай,  
 То ракеты резали неба синеву,  
 И неслись, победным светом озаряя  
 Сердце нашей родины, древнюю Москву.  
     И кружились птицы в поисках ответа,  
     Но ответом были только шум да гул.  
     И смешались в небе птицы и ракеты,  
     В зареве счастливого город потонул.  
 Мне хотелось крикнуть: привыкайте, птицы,  
 Мы возьмем не только Кишинев и Львов,—  
 Много еще залпов будет над столицей  
 В честь освобожденных наших городов.

Май 1944 г.

О том, как и при каких обстоятельствах возник первый вариант стихотворения, Ада рассказывает следующее. Стихотворение было написано в ноябре 1943 г. Накануне октябрьских праздников она убирала комнату. Было еще светло. Вдруг раздался голос диктора, извещавший по радио об освобождении Киева. Ада от радости чуть не свалилась со шкафа, где вытирала пыль. Было чувство необычайного подъема. Она выбежала на улицу смотреть салют. Перед домом был тогда еще незастроенный пустырь. И тут она увидела: какие-то птицы, «может быть, грачи, кто их знает», улетали на юг. В это время раздался залп салюта. Разноцветные ракеты взлетели вверх и перемешались с птицами.

Разберем, каково в этом случае отношение между эмоциональным подъемом и объективным содержанием в творчестве Ады. Когда по радио прозвучал голос диктора, возвещавший, что Киев вновь наш, Аду захватило *общее чувство радости*. Непосредственно отсюда возникло желание как-то реагировать на радостное известие. Самоуглубиться и переживать свою радость? Нет. Двигаться, действовать. Она выбегает на улицу. Чувство пока выражается только в движении. Далее Ада в состоянии *эмоционального подъема* видит картину салюта вместе с летящими птицами на фоне освещенного неба. Зрительное впечатление, особенно яркое вследствие большого чувства, повлекло за собой первый проблеск мысли о стихотворении, в нем Ада *увидела* первое образное сопоставление (птицы и ракеты).

Итак, во-первых, эмоция не ведет Аду к интроспекции, к переживанию в себе, а ведет ее туда, где народ собрался приветствовать победу, заставляет не замыкаться, а двигаться, выражать свои чувства. Во-вторых, эмоции не уводят от внешней картины салюта и не притупляют наблюдательности, а, наоборот, становятся рычагом для отыскания во внешнем восприятии впечатляющего образного сопоставления. Это образное сопоставление, в-третьих, сохраняет убедительный характер и как волнующий яркий объективный образ выдерживает длительную обработку и переработку в новом варианте.

Такое же яркое и радостное переживание повторялось у Ады с каждой новой победой и заставляло ее неоднократно возвращаться к теме салюта. Например, в том же году Ада вернулась к этой теме во 2-й части стихотворения «Пятерка», затем в стихотворении «Салют Победы», написанном 3 сентября 1945 г. Впрочем, в стихотворении «Салют Победы» оттенок эмоции, захватившей Аду, другого характера.

### САЛЮТ ПОБЕДЫ

Облака ракеты ловят в сеть волокон,  
Над Москвою прозвучал салют.  
Хороводы разноцветных окон  
Весело по городу бегут...

Улыбаясь, с пьедестала смотрит Пушкин,  
Будто рифмы в нем по-прежнему бурлят.  
Огненные, яркие веснушки  
В небе ослепительно горят...

Сентябрь 1945 г.

Опишем процесс возникновения этого стихотворения. В день, когда было написано стихотворение «Салют Победы», вечером был салют. Ада лежала больная с температурой 38°. Это стихотворение не могло возникнуть, как обычно у Ады, в условиях движения, сопровождающего эмоциональный порыв, так как Ада наблюдала салют из окна, и ее движения были поневоле ограничены. В данном случае первое звено творческого процесса носило качественно иной характер, в нем не хватало привычной динамики, слияния внутренних состояний с внешними движениями. В содержании стихотворения много рассудочных

моментов и штампов. Стихотворение «Птицы и ракеты» более непосредственно, ярко и эмоционально насыщено.

Бесспорно, стихотворение «Птицы и ракеты» более эмоционально, значит ли это, однако, что оно и более субъективно? Как раз, напротив. Эмоциональный порыв помог найти для стихотворения «Птицы и ракеты» в составе внешних впечатлений более яркий образ. Эмоциональная захваченность и яркое внешнее впечатление сочетаются у Ады с образно схваченным в этом внешнем впечатлении объективным содержанием. Эмоция помогает внешнему впечатлению стать образом общей мысли.

Остановимся на анализе еще одного примера — стихотворения Ады, посвященного И. В. Сталину.

### НАШ СТАЛИН

Я помню было так — смежались в полночь веки,  
 Смотрела в комнату война из темноты.  
 Я, засыпая, думала о человеке,  
 Что в этот миг не спит, чтоб спали я и ты.  
     И в классе смотрит на меня с портрета  
     Он, самый мудрый из учителей.  
     Он слушает внимательно ответы  
     И одобряет нас улыбкою своей.  
 И он всегда со мной — в отряде, в школе, дома.  
 И если горе я в себе ношу,  
 Сперва ему как самому родному  
 Все расскажу, совета попрошу.  
     Я помню было так: в дни черного ненастья  
     Своею стойкостью он вдохновлял сердца.  
     Нет слов, чтоб рассказать, какое счастье  
     Иметь такого друга и отца.

1945 г.

Это стихотворение, одно из лучших по выполнению, также имеет свою историю. Первый раз оно было напечатано в 1945 г. в «Пионерской правде» и вторично в 1946 г. в одном из сборников стихов советских поэтов, посвященных Красной Армии.

Стихотворению «Наш Сталин» предшествовал написанный 11 сентября 1944 г. рассказ «Портрет Сталина». Рассказ этот был сочинен под влиянием переживания, связанного с портретом И. В. Сталина в классной комнате школы. Ада обращается к портрету, как к живому человеку, считая И. В. Сталина самым высоким критиком в отношении оценки ее учебной работы. В своем рассказе она описала экзамен по географии — как она отвечала и какое впечатление на нее произвела пятерка, поставленная преподавателем; в своем рассказе «Портрет Сталина» она описала также, с какими мыслями обратилась тогда к портрету И. В. Сталина: «Один учитель поставил 5, а другой как? И вдруг сердце мое забилося часто-часто, я с волнением взглянула на сталинский портрет, и мне показалось, что в эту минуту Сталин улыбнулся мне ласковой, доброй улыбкой».

Когда через год после этого к Аде обратились из редакции «Пионерской правды» с предложением написать стихотворение, посвященное товарищу Сталину, она, начав обдумывать эту тему, остановилась на том же замысле и пережила тот же комплекс чувств. Приведем отрывок из высказывания Ады по поводу этого стихотворения:

«Сталин это такой человек, о котором постоянно думаешь. Стихотворение о Сталине фактически написано не по заказу редакции «Пионерской правды», так как этот заказ ты носишь постоянно в себе. Как раз в то время в газетах вышло сообщение о присвоении И. В. Сталину звания генералиссимуса. Об этом сообщалось во всех

газетах. Чтобы написать стихотворение о Сталине для «Пионерской правды», я просмотрела много газет и журналов и прочитала много стихов, посвященных И. В. Сталину, и мне захотелось подойти к этой теме по-своему, не так, как другие. И. В. Сталин представлялся мне как самый близкий человек. Много раз на уроках приходилось вспоминать о Сталине. У нас в классе висит его портрет и часто, бывало, взглянешь на него и кажется, что вот-вот, он улыбнется. Первый вариант этого стихотворения я закончила строкой

И ставит пять улыбкою своей.

Мне нравилось это место, но все же я нашла лучшим закончить так, как было потом напечатано в «Пионерской правде»:

Нет слов, чтоб рассказать, какое счастье  
Иметь такого друга и отца.

В стихотворении о Сталине общественно-политическая направленность непосредственно сочетается с личным переживанием. Ада сама считает, что ее лучшие стихи написаны в тех случаях, когда «общественно-политическое и личное сливаются вместе».

Эмоциональная насыщенность стихотворения о Сталине несомненна, хотя эмоция здесь не носит характера непосредственного, порывистого отклика на событие, а переживается как постоянное, глубокое содержание. Откуда же Ада берет образное ядро для этого стихотворения? Из субъективного мира переживаний? Как раз наоборот, образным ядром становится для нее кусок действительности, даже повседневной действительности — портрет Сталина в школе. Чувство превращает это повседневное впечатление в художественный образ.

Итак, для советской девочки Ады характерно сочетание глубокой и часто порывистой эмоциональности с объективной направленностью творчества. Для нее характерно, что эмоции не ведут ее в субъективный мир переживаний, а, напротив, помогают найти во внешней действительности яркие, запоминающиеся образные сопоставления.

Нам остается сказать несколько слов о стихотворениях Ады, которые носят более субъективный характер. Всегда ли Ада пишет стихи, повинаясь большому чувству? Нет. У Ады, хотя это для нее и не типично, есть отдельные стихотворения, лишенные эмоциональной захваченности. Таковы, например, стихотворения «Композитор», и «Рояль». Приводим одно из них.

### РОЯЛЬ

Открытый рояль, будто черная птица  
Перед полетом взмахнула крылом.  
Мгновенье — и в воздух упруго вонзится,  
Но к ней человек подошел тяжело.

И клавишей белых пугливая стая  
Черными клювами стукнула вдруг,  
А звуки вспорхнули, летят, нарастая,  
Сливаясь в один всеобъемлющий звук.

Он мчится лавиной, он души заполнил,  
Раздвинутся стены сейчас перед ним.  
Он вырвется в небо зигзагами молний,  
Заполнит вселенную, неудержим.

Но звук обрывается, замер, дробится,  
По каплям могучий поток разнесло.  
Закрылся рояль, будто черная птица,  
Не улетев, опустила крыло.



До этого было известно, что Ада музыкой не увлечена, мало ее понимает. На вопрос: как могла возникнуть эта тема в ее стихах, Ада рассказала, что эти стихи возникли следующим образом:

«Помню, прошлой весной, кажется, в феврале, девочки затащили меня на концерт Р. Я до сих пор ни разу не была в консерватории. Когда я вошла в это здание, у меня уже создалось определенное настроение. Прежде всего у меня было чисто внешнее впечатление. Я была первый раз в консерватории и обращала на все внимание. В зале бросились в глаза портреты композиторов, все с разными выражениями лиц: один улыбается, другой напряженно смотрит на меня и т. д. Потом вышел Р., худой, невзрачный. Но когда он заиграл — все восторжилось. Фуга Баха мне показалась скучной. Мои приятельницы разбираются в бемолях и пр. Они между собой переговариваются. Я сижу и ничего не понимаю. Потом Р. заиграл Шопена. Слушая Шопена, я тоже расшевелилась. Девочки зашептались, смеются, на меня поглядывают. На бис его вызывали одиннадцать раз. В первом ряду партера сидел наш знакомый. Я всех разглядывала. Выше студенты так хлопали, я думала они улетят. Я в тот же вечер начала говорить девочкам о том, какие образы мне пришли в голову: рояль будто черная птица с поднятым крылом, вскипающая пеня белых клавиш, нарастающий, всеобъемлющий звук и т. д. Спрашивала, можно ли так сказать, и потом уже, некоторое время спустя, написала стихотворение «Рояль».

На вопрос, испытывала ли она какие-либо эмоции, когда слушала Р., какие чувства ее волновали, она ответила, что определенных чувств, вызванных музыкой, она не испытывала. Как же она все-таки переживала музыку? Характер ее переживаний можно представить следующим образом. Ада рассказывает, что она испытала на одном симфоническом концерте, когда «поднимающийся звук, казалось, невозможно удержать». «Я думала он сейчас вылетит, а он вдруг опустился, рассыпался, и все возникшее напряжение меня покинуло». Ее объяснение непосредственно касается образов 2-й половины стихотворения «Рояль», где говорится о таком поднимающемся нарастающем звуке, который «вырывается в небо зигзагами молний, но вдруг обрывается, замер, дробится». Таким образом, в этом стихотворении отразилась, повидимому, попытка изобразить неясную эмоцию, связанную с восприятием нарастающих звуков. Несмотря на малую музыкальную одаренность Ады, музыка на нее все же, конечно, воздействовала, регулируя ослабление и напряжение, повидимому, неясной по содержанию эмоции. Как видно, и здесь эмоция связана с объективными впечатлениями. Почему же, однако, стихотворение сравнительно бледно, искусственно, субъективно? Потому что, когда нет захватывающего переживания, нет яркой и определенной эмоции, Ада не находит нужных слов. Так, она долго билась в другом аналогичном стихотворении «Композитор» над рифмой «композитор», «сито», кстати сказать, неудачной.

Названные стихи «Рояль» и «Композитор» были продиктованы внешними впечатлениями и сопровождались некоторым эмоциональным подъемом лишь в процессе сочинения. За зрительными впечатлениями, связанными с неопределенными эмоциями, последовало привычное для Ады искание образного сопоставления. Так, в стихотворении «Рояль» пришла мысль сравнить рояль с птицей и отсюда возник образ: «рояль будто черная птица с поднятым крылом». Тут только и уяснился замысел стихотворения и заработала мысль над техникой стиха.

Итак, эмоциональной захваченности в процессе создания стихотворений «Рояль» и «Композитор» у Ады не было. Зрительное впечатле-

ние, послужившее материалом для образа, было почти лишено эмоциональной окраски. Это был путь не характерный для Ады.

Вспомним привычную типологическую схему: интеллектуализм — объективность, повышенная эмоциональность — субъективность. Если приложить эту схему к творчеству Ады, не окажется ли, что образы стихотворений «Рояль» и «Композитор» должны носить менее субъективный характер, чем образы стихотворений «Наш Сталин» и «Птицы и ракеты»? Однако стоит только сопоставить эти четыре стихотворения, как будет напрашиваться обратный вывод. Образы и содержание в стихотворении «Наш Сталин» и «Птицы и ракеты» носят объективный и потому общественно-значимый характер, а образы и содержание в стихотворениях «Рояль» и «Композитор» — относительно-субъективный, надуманный. Для Ады типично, что к субъективности образов приводит не эмоциональный, а как раз интеллектуальный путь. Очевидно, эмоциональный склад не только может хорошо сочетаться с объективной направленностью, но и напротив, интеллектуальный склад может сочетаться с замкнутостью в мире самонаблюдения и направленностью на интимные переживания.

Конечно, у Ады стихотворения вроде «Рояль» и «Композитор» составляют исключение. Это ее неудачи. Мы привели их только для того, чтобы ярче подчеркнуть ложность для понимания творчества наших детей типологической схемы эмоциональность — субъективность и интеллектуализм — объективность.

### Случай 2-й

Вспомним второе шаблонное сопоставление. Подобно повышенной эмоциональности, богатое развитие воображения также относят к субъективному складу. Объективный склад характеризуют при этом склонностью к наблюдениям и отсутствием яркого воображения.

Покажем, что для наших детей, напротив, характерно воображение, *направленное на действительность*. У наших детей богатство воображения не противоречит объективной направленности.

В нашем материале есть убедительный случай мальчика с очень богатым воображением. Между тем, творческий склад этого мальчика можно было бы по обычной типологической схеме скорее отнести к интеллектуальному, «объективному» типу, как это наглядно видно из последующих описаний.

Мальчик — Максим — первые стихи и рассказы начал писать восьми лет. Самые сильные впечатления раннего детства связаны у Максима с природой Северного Алтая, родиной его матери, где ему приходилось часто проводить лето. Чувство природы, любовь к природе стали одним из сильнейших двигателей его литературного творчества и его познавательных интересов. Первые его стихи были посвящены природе в разное время года. К образному изображению природы он и позже все время возвращается в своих стихах и рассказах.

На вопрос: «Кем бы ты хотел быть, когда вырастешь?» Максим вполне определенно отвечает: «Хотел бы быть географом или геологом, чтобы можно было много путешествовать». На вопрос: «Какую природу ты любишь больше всего?» — он отвечает: «Сибирь нравится. Природа там богатая. Даже Крым не так нравится. Сибирь — край местами нетронутый, девственный, много там красивого».

Кроме стихов, посвященных Сибири («Лесные шорохи», «Таежная тишина», «Дождь в степи» и др.), Максим написал целую серию рассказов, посвященных сибирскому краю.

Вообще Максим по своему складу мало похож на Аду... Характерно, что и внешне процесс творчества у Максима протекает совершенно иначе, чем у Ады. Ему необходимо сосредоточиться, движения его отвлекают. Поэтому во время ходьбы, находясь в движении, он сочинять не может. Сочиняет, сидя за столом с карандашом в руке. Максим на вопросы отвечает лаконически и вообще не дает подробных описаний процесса творчества.

Можно с полным правом утверждать, что основным источником творчества Максима служит воображение, питающееся прежде всего воспоминаниями.

Начнем наш анализ с отрывка беседы по поводу написанного Максимом стихотворения «Осень».

#### ОСЕНЬ

.....  
 .....  
 В небе птиц безмолвный караван  
 Потянулся к югу чередою,  
 Над простором блекнущих полей,  
 Над лесною чащей золотою.  
 В светлых лужах яркими коврами  
 Листья прошлогодние лежат,  
 Как хорош, красив лесной наряд  
 Этими безветренными днями,  
 Облака лохматые летят  
 В небе золотыми лоскутами.

Ноябрь 1946 г.

В о п р о с: «Когда ты написал стихотворение «Осень»?».

О т в е т: «Писал осенью. Настроение было плохое. Сидел у окна».

В о п р о с: «Писал ли ты о том, что видел из окна, или по воспоминаниям?»

О т в е т: «Из своего окна я ничего видеть не мог, кроме облаков; был вечер... Но я вспомнил осень за городом».

В о п р о с: «Когда же ты видел в последний раз осень за городом?»

О т в е т: «Это было два-три года тому назад, я был тогда осенью в селе, и, вспоминая об этом, написал».

Такие случаи в творчестве Максима не единичны. Все, что он писал о Сибири, он писал именно на основании образов воспоминания. Приведу еще один пример описания по воспоминаниям.

«Шумела тайга. Плавно покачивались лохматые красавцы кедры; стонала одинокая сосна, каким-то образом попавшая в эту таежную глушь, где росли лишь стройные ели и неприветливые кедры, на мшистых островках, возвышающихся из огромного заросшего осиною болота, которое на областной карте обозначалось большим пятном с надписью: «неисследованные, непроходимые болота», а на более подробной, районной карте старательно, ученическим почерком было выведено «Золотая впадина». Далее следует рассказ из жизни одного охотника — жителя тайги.

Эти строчки не вызывают сомнений относительно объективной направленности ума мальчика Максима.

Еще нагляднее сочетание воображения с объективной направленностью выявляется в результате анализа стихотворений Максима на темы Отечественной войны.

Великая Отечественная война глубоко эмоционально захватила Максима. Мальчик даже пытался бежать на фронт, чтобы как-то самому помочь бойцам, о которых он так много думал. Его неудержимо

влекло на фронт. В годы войны он писал только стихи, посвященные событиям на фронте. В это время им были написаны стихотворения: «Фронтная дорога», «Поединок», «Сталинград», «Красная Армия», «Снайпер», «Перед штурмом» и мн. др. В военных стихах Максима особенно часто повторяется тема о рядовом бойце. Он по-своему ясно представлял себе фронтную жизнь, старался почувствовать все ее подробности. Он воображал себя участником этой жизни.

Примерами могут служить стихотворения «Ночь перед штурмом» и «Фронтная дорога».

Стихотворение «Ночь перед штурмом» начинается с перечисления подробностей обстановки, которую он себе представлял:

Мерцает в плоске огонек  
И освещает баки, нары,  
И чей-то вещевой мешок  
И гриф товарища гитары.

В стихотворении «Фронтная дорога» меньше описательного материала. Оно проникнуто патриотическим подъемом.

#### ФРОНТОВАЯ ДОРОГА

Волнует даль степная  
Простором золотым,  
Дорога фронтная  
Прошла сквозь мрак и дым.

От Харькова до Львова  
От Волги до Карпат  
По ней проходит снова  
Запыленный солдат.

Он шел под свист снарядов,  
Под мин протяжный вой,  
Он шел с родным отрядом  
Дорогой фронтной.

За Русь, за Украину  
Отмсти, боец-герой,  
Вперед, солдат, к Берлину  
Дорогой фронтной!

Июнь 1944 г.

Детали фронтной жизни описаны им также в длинной поэме «Поединок» и в других стихотворениях.

Сам Максим на фронте никогда не был. Естественно возникает вопрос: откуда же такая ясность и объективность его образов? Очевидно, Максим ярко представлял себе фронтную жизнь, знакомясь с ней по газетам, по рассказам и радиопередачам. Ему не удалось уйти на фронт. Но он жил фронтной жизнью *в воображении*, и поэтому его стихотворения все же не лишены оригинальности.

Отсюда сам собою напрашивается следующий вывод: сильное воображение, поддержанное к тому же эмоциональным подъемом, было способно привести Максима к объективности и общезначимости образа. Воображение вообще хорошо согласуется у наших детей с объективной направленностью, мечты — с действительностью.

Характерна поэма Максима «Поединок». В ней слились оба мотива его творчества — природа и восхищение подвигами бойцов. В поэме Максим изображает двух бойцов, пожертвовавших своей жизнью, чтобы взорвать вражеский танк, и для этого бросившихся под танк с бутылками, наполненными горючим. Начинается это стихотворение с описания угрюмого прифронтного пейзажа, затем обрисовываются действующие лица и, наконец, дается описание события — поединка между танком и человеком.

На примере стихотворения «Осень» мы показали, как согласуется общий объективный склад ума мальчика с воображением о прошлом. В приведенных стихотворениях на военные темы объективный склад ума и объективная направленность сочетаются с творческим воображением, создающим образы, которых мальчик не видел.

Таким образом, богатое воображение не ведет наших детей к субъективизму.

## Случай 3-й

Возьмем в заключение еще одну пару будто бы неразрывно связанных типологических характеристик. По шаблонной схеме, ведущей свое начало из мира буржуазных отношений, выходит, что тот, кто судит, кто оценивает, кто выражает свое отношение, — занимает позицию менее объективную, чем тот, кто наблюдает и описывает. Обязательно ли это? Обязательно ли такое смешение объективной направленности ума и равнодушного объективизма? Действительно ли оценивать, хвалить, обсуждать, вообще выражать свое отношение, значит для наших детей стоять на менее объективной позиции?

Мальчик Витя родился в 1931 г. До ноября 1944 г., когда ему было 13 лет, писал небольшие рассказы: «Случай в лесу», «Ток», «Волки» и др. Содержание его рассказов чаще всего касалось какого-либо происшествия, которое он наблюдал на прогулке или придумывал, иногда основываясь на услышанном от товарищей и взрослых. Впоследствии описания природы перестали интересовать Витю.

По характеру это живой, темпераментный мальчик, очень наблюдательный; он особенно тонко подмечает все смешное.

Толчком к новому виду литературного творчества для него послужило увлечение баснями Крылова в связи с юбилейной датой — столетием со дня смерти писателя. Витя как-то сразу усвоил басенный склад. Он как будто нашел наиболее свойственную ему литературную форму, форму выражения своего отношения к событиям и встречам. Басня не выдумывается им, но пишется по поводу какого-либо конкретного случая. Его волнуют факты, мимо которых проходят Ада и Максим, не отражая их в своей литературной продукции, хотя эти факты безусловно встречаются в жизни у каждого из них.

Витя возмущается некоторыми отрицательными чертами характера и поступками, иронизирует над теми, кто, с его точки зрения, неправ. В нем пробуждается чувство протеста, возникает желание показать, как в том или ином случае было бы справедливо поступить. При этом его оценка не носит узко субъективного характера. Он пытается дать социальное оправдание своему отношению к описываемому характеру или поступку. Так возникает не отвлеченная, а злободневная басня, не навязанная мальчику кем-либо из взрослых, но естественно нашедшая то содержание, которое уже доступно подростку и взято из конкретной действительности.

В басне «Дом в лесу» осуждаются эгоизм и грубость.

## ДОМ В ЛЕСУ

В лесу с большим трудом  
Создали звери дом.  
Трудились все: медведи и лисицы,  
Еноты, волки и куницы.

Пришла зима, в лесу запела вьюга.  
И звери, прячась друг за друга,  
К строенью поплелись.  
А у дверей толкучка, ну хоть дерись,

Передние вошли, а из толпы Медведь  
Стал рваться и галдеть:  
«Что это? Холодно всем вам?  
Пройдите вглубь, посторонитесь.

Что ж помирать за дверью нам,  
А вы в тепле тут веселитесь!»  
Но только что Медведь в тепло ввалился,  
Как к задним он оборотился

И молвил: «Здесь-то я узнал,  
 Что домик очень мал.  
 Друзья, вы ждите до другой зимы,  
 А вот сейчас погреемся здесь мы».

Так часто у людей бывает,  
 И не один Мишутка забывает  
 То, что не выгодно ему.

Март 1945 г.

Наблюдая этого живого, насмешливого мальчика, мы установили у него наличие определенного увлечения самим процессом написания басен. Его это настолько захватывало, что он иногда писал по 2—3 басни в день и с увлечением читал их своим товарищам. Отвечая на вопросы, он всегда начинал с описания конкретных случаев из своей жизни, побудивших его написать ту или иную басню.

Приведем еще один пример.

### СКРОМНАЯ ЛИСА

Лиса, решив быть скромною отныне  
 И спеси больше не держать в помине,  
 За дело принялась.  
 О скромности своей и день и ночь пеклась.

И вот Лисица скромной стала.  
 О скромности своей раз двадцать в день она напоминала  
 И говорит зверям: «Друзья!  
 Уж коли скромные есть, так это только я.

А вы не цените меня.  
 Хотя пока я, может, незаметна,  
 Но в будущем себя надеюсь показать,  
 Ведь я, не то звезда, не то планета,

А может быть, и лучше. Как сказать!»  
 Но звери, слыша похвальбу Лисы,  
 Лишь усмехались в усы  
 И все-таки Лисицу не хвалили.

Так почему зверье  
 Лисицу не ценило?  
 Да ведь ее  
 Ценить-то не за что и было:

Ведь скромности такой у каждого хватает.  
 А быть или не быть Лисе звездой —  
 Никто еще не знает.

Март 1945 г.

Эта басня написана Витей под впечатлением встречи с человеком, в поступках которого его поразило отсутствие скромности. В другой басне о двух бобрах, строивших плотину через ручей, дается оценка плохой и хорошей работы.

Как видно из всего вышесказанного, эти басни подростка Вити не были результатом абстрактной выдумки, они отражают факты объективной действительности. Их пафос в стремлении к объективной общественной значимости оценок, в выполнении некоторого социального заказа. Поэтому Витя так охотно читает свои басни на школьных вечерах самодеятельности и в кругу своих товарищей.

## 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ

В первом очерке мы уже указали на ряд характерных особенностей процесса работы наших детей над своими произведениями. Мы отметили, что Ада, Витя и Максим работают по-разному. Данный очерк служит естественным продолжением предыдущего. Разнообразие творческих индивидуальностей, намеченное выше, отражается и в процессе работы. Здесь мы найдем тех же Аду, Максима, кроме того, еще Виктора Б., Асю, Эрика и Наташу. Настоящий очерк ограничивается начальной стадией работы над произведением. Он начинается с описания внешних условий, которые дети выбирают для своего творчества, и переходит затем к анализу типичных способов работы на начальной стадии. Как и следовало ожидать, наблюдение живых фактов приводит и здесь к разрушению ряда укоренившихся представлений. Литературное творчество наших детей оказывается во многих случаях гораздо больше началом серьезного труда, чем «стихийным самообнаружением» таланта. Руководителям детского литературного творчества очень полезно это знать.

Какие условия творческой работы предпочитают наши дети? Так как дело идет о работе, возникающей по самостоятельному почину и независимой от школьных заданий, дети не связаны необходимостью соблюдать какие бы то ни было правила или считаться с обстановкой учебного процесса, поэтому каждый сочиняет свои стихи и рассказы, где и когда ему вздумается.

Возникает вопрос — какие условия дети все же предпочитают и существует ли некоторая закономерность в соблюдении ими внешних условий литературного творчества? В результате опроса и наблюдений выясняется существование двух возможностей. Одни дети пишут исключительно сидя за столом, с карандашом или пером в руке, т. е. в позиции, привычной для подготовки уроков. Каждая придуманная строка тут же записывается. Другие дети сочиняют на ходу, обычно во время прогулки, иногда даже во время игры или за каким-либо однообразным занятием, позволяющим сосредоточиться на предмете творчества. При этом им приходится запоминать строки по мере их придумывания. Такие дети не связаны зафиксированным на бумаге текстом, поэтому, произнося вслух или про себя сочиненные строки, легко заменяют выражения, показавшиеся неподходящими, другими выражениями.

Наиболее ясные примеры из среды детей, находящихся под нашим наблюдением, представляют для первой из указанных групп — мальчики Максим и Виктор Б. и девочка Ася, для второй группы — Ада и Эрик. Среднее положение занимает Наташа, которая предварительно обдумывает сюжеты своих рассказов на ходу, не касаясь при этом последовательности самого изложения: литературное оформление целиком осуществляется у нее так же, как у Вити, Аси, Максима, — за столом.

Дети, работающие над литературным произведением за столом, пишут не только стихи, но и прозу, причем склонны к использованию материала из имеющегося у них запаса знаний и наблюдений. Дети, работающие на ходу, пишут преимущественно стихи и отличаются сравнительно большей непосредственностью и общей подвижностью.

Максим пишет только за столом. Лишь некоторые отдельные выражения приходят ему в голову во время прогулки. Например, наблюдая однажды салют, он придумал строку:

«Рой ракет в безоблачье повис».

Вообще же, чтобы написать стихотворение или рассказ, Максиму необходимо избавиться от внешних, мешающих впечатлений и, сосредото-

точившись, тут же иметь возможность записать сочиненное; поэтому он обычно сочиняет за письменным столом. Впрочем, часть стихотворений он сочинил, лежа на полке вагона по дороге в Москву.

Другой мальчик, Виктор Б., говоря о внешних условиях своей литературной работы, отмечает, что может сочинять стихи и рассказы только за столом. На свое литературное творчество он смотрит как на упорный труд и поэтому осуществляет его в привычной и наиболее удобной обстановке, в которой протекает вся его интеллектуальная и учебная работа. Ася также сочиняет свои рассказы, сидя на месте, хотя и не обязательно за письменным столом. Иногда она ищет для творчества подходящей обстановки. Например, свою повесть о жизни одного мальчика в деревне она писала, сидя на ветвях черемухи. Эта обстановка облегчала процесс творчества, поддерживая в ней определенные настроения, внушая подходящие мысли и выражения. Впрочем, и она чаще склонна работать за письменным столом.

Совершенно иначе, как мы помним, сочиняет стихи Ада. С самого начала своей литературной самостоятельности она предпочитает сочинять на ходу, мотивируя эту особенность своего творчества следующим образом: «Дома обстановка не всегда удобна для того, чтобы можно было писать, когда захочется. Подбираю слова в такт моим шагам. Иду и сочиняю. Гуляю и без конца бормочу себе под нос, пока не покажется, что придумала так, как нужно». Единство движений с эмоциональным творческим подъемом составляет основную особенность ее творчества. При этом большую роль играет в некоторых случаях чувство ритма: акт словесного творчества у Ады сливается с процессом ритмической ходьбы или восприятием посторонних ритмических раздражений, например, звуков капели. Таким образом, было написано стихотворение «Пятерка». О нем Ада говорит следующее: «Мне самой нравится это стихотворение, нравится его темп и ритм. Это ритм капели. Оно получилось, когда я шла весной по тротуару. Капало с крыш, я шагала в такт капели и придумывала стихи в такт этому капанию». Ритмические звуки весенней капели совпадали с тактом ее шагов. Напомним одно из четверостиший:

Весна накуралесила.  
Апрель! Апрель! Апрель!  
Выстучивает весело  
Весенняя капель.

Множество не только коротких, но и длинных стихотворений Ада сочиняла на ходу — в метро, в трамвае. Например, стихотворение из четырех четверостиший «Предгрозье» она сочинила летом, когда ходила с девочками в лес за хворостом; она сочиняла это стихотворение, пробираясь в лесу между деревьями, и затем, возвращаясь домой с охапкой хвороста. Точно так же в лесу, во время собирания грибов, было придумано стихотворение «Русские девушки едут в неволю» (из жизни в оккупированных немцами селах, 1942 г.). Стихотворение «Рассвет» она сочинила, когда возвращалась с матерью домой с огорода, где они копали картошку. Стихотворение «Вопросы и ответы» она сочинила, вытирая посуду. «Взятие Берлина» было сочинено в метро и на улице, по пути домой. Мы уже знаем стихи, которые Ада сочинила на улице.

Ада сама говорит, что всегда сочиняет в уме, на ходу. Летом, на даче, вечерами Ада уходила сочинять стихи в лес. В городе она большинство стихотворений сочиняла, шагая по улице. Это дает ей возможность проверять ритм и звучание сочиненных строк, произнося их вслух, в такт шагам.

Другой маленький поэт — Эрик — также сочиняет стихи на ходу. Он говорит по этому поводу: «Я не умею писать за столом, сочиняю



стихи во время прогулок или когда куда-нибудь еду с мамой; в этом случае я прошу ее иногда записывать мои стихи».

В период Отечественной войны, к которому относится большинство стихотворений Эрика, он предпочитал сочинять в неосвещенном, соответственно требованиям затемнения, трамвае. Когда он пытался писать за столом, у него ничего не получалось. Стихотворение «Осень» он сочинил по дороге в театр и из театра домой. «Ночь в Москве» сочинил вечером, когда ехал в период затемнения в трамвае, и т. д.

Таким образом, заглянув в лабораторию детей-писателей, мы находим два, существенно отличающихся друг от друга способа работы над стихом и прозой, которые для краткости условимся называть способами творить «за столом» и «на ходу». Промежуточную форму, когда ребенок сначала обдумывает на ходу, затем заново сочиняет за столом, мы наблюдали только в одном случае.

Какой из этих способов можно считать наиболее целесообразным и возможно ли с педагогической точки зрения дать им сравнительную оценку? Мы склонны думать, что каждый из этих способов имеет свои достоинства и неправильно было бы рассматривать один из них как хороший, другой как плохой. Способ работы здесь тесно связан с общим характером личности.

Но руководителю детским литературным творчеством полезно иметь в виду те психологические особенности, которые связаны с одним или другим способом работы. Особенности эти касаются прежде всего памяти и внимания. С психологической точки зрения важно, что ребенок, сочиняющий и тут же записывающий приходящие ему на ум строки, и ребенок, не записывающий, а запоминаящий их, находясь при этом в движении, следовательно, в обстановке, имеющей больше отвлекающих моментов, находятся в неодинаковых условиях для деятельности памяти и внимания. То, что обеспечивается памятью одного, у другого требует постоянной поддержки со стороны восприятия. То, что мешает одному, отвлекая его, не мешает, а помогает другому.

Остановимся на вопросе о роли накопления материала в литературном творчестве наших детей. Известно, какое большое значение для взрослого писателя имеет предварительный период работы. В. В. Маяковский по этому поводу говорит о себе следующее:

«Работа начинается задолго до получения, до осознания социального заказа.

Предшествующая поэтическая работа ведется непрерывно.

Хорошую поэтическую вещь можно сделать к сроку, только имея большой запас предварительных поэтических заготовок»<sup>1</sup>.

Здесь Маяковский имеет в виду метод, игравший исключительную роль в его подготовительной работе: накопление материала слов, которые он собирал в своей записной книжке, слов выразительных, редких, поражающих своей новизной, удачно рифмующихся, отвечающих определенной теме и т. д.

Другая сторона предварительной работы писателя подчеркнута А. М. Горьким — это систематические наблюдения за окружающими его людьми, впоследствии использованные им при обрисовке и характеристике персонажей. Широко известны его замечательные наблюдения за жизнью обитателей ночлежки в Казани, положенные в основу пьесы «На дне». По существу эти наблюдения также являются заготовками. Расширив понятие «заготовок», можно применить его к накоплению всякого рода материалов, полезных для будущего произведения.

В отличие от творчества взрослых писателей, у детей, как принято

<sup>1</sup> В. В. Маяковский, Как делать стихи, 1940, стр. 13.

думать, отсутствует такой предварительный период сознательной систематической работы по накоплению материала. Большинство детей пишет непосредственно после пережитых событий и впечатлений. Автор статьи «Психология литературного творчества детей» С. Ф. Козлов<sup>1</sup> подчеркивает именно эту сторону детского литературного творчества, говоря, что «типичность в возникновении замысла сочинений на свободную тему выражается в том, что дети начинают писать сочинения под влиянием того или иного сильного эмоционального возбуждения, вследствие непосредственного впечатления. Весна — пишут о весне, наступает осень, зима — у них тут же, под влиянием дня, возникает желание написать о своих впечатлениях лирический стих, или небольшой очерк. Приближается 1-е Мая, октябрьские торжества, встреча челюскинцев и другие общественные события, и у них уже темы готовы».

Мы не отрицаем, что такого рода непосредственное соотношение между впечатлением и выбором сюжета для сочинения на свободную тему характерно для многих детей, но только для детей, случайно написавших два-три стихотворения и бросивших писать, а не для детей с ясно выраженной направленностью в сторону писательских интересов, не для детей, которых можно было бы назвать детьми-писателями. Дети-писатели у нас вовсе не составляют исключения, их очень много.

У детей, конечно, нет опыта взрослых писателей, и поэтому не может быть целесообразно построенной предварительной работы, однако, нельзя сказать, что у них нет никакой предварительной творческой работы. Только способы этой работы еще находятся в периоде формирования.

К предварительному периоду работы детей над стихами и рассказами относится прежде всего работа, напоминающая «метод заготовок». Из статьи Маяковского мы знаем, что этот метод заключается в предварительном накоплении поэтического материала в виде отдельных выражений, строк, рифм и даже небольших отрывочных стихов. Материалы записываются в специальную записную книжку. Маяковский подчеркивает, что такая записная книжка «одно из главных условий для делания настоящей вещи»<sup>2</sup>.

Дети по собственному почину прибегают к аналогичному накоплению заготовок. Этот метод сам собою возникает в процессе их литературного творчества, не является надуманным и навязанным, а естественным и необходимым. Из группы наблюдаемых нами детей, заготовки используют Виктор Б. и Ада. Правда, их заготовки не носят систематического характера и не составляют метода, как у взрослых. Однако значение заготовок в творчестве Виктора и Ады нельзя уменьшать.

Что же представляют собой заготовки в литературном творчестве детей?

Виктор Б. остановился на способе заготовок, прежде чем познакомился со статьей Маяковского и вообще без постороннего влияния. Он уже в возрасте 10 лет завел у себя маленькую записную книжку, которую озаглавил: «Случайные наброски и мысли». В эту записную книжку он записывал приходившие ему на ум строки, рифмы, отдельные образы и наброски, которые считал возможным использовать впоследствии в своих сочинениях. Так, например, он записал выражение «кипят деревья», пришедшее ему в голову во время прогулки с матерью в лесу. Его поразила осенняя пейзаж при закате солнца. Яркие лучи освещали листья клена. Витя сказал: «Смотри, как будто в огне

<sup>1</sup> С. Ф. Козлов, Ученые записки Московского государственного педагогического института, т. XXVII, 1941, стр. 101.

<sup>2</sup> В. В. Маяковский, Как делать стихи, 1940, стр. 15.

кипят листья». Другая типичная заметка в его записной книжке содержит характеристику одного встретившегося ему человека: «он носил свою душу в сапогах». Виктор Б. пояснил: «Это значит испугался, трусишка». Однако в 10 лет Виктор Б. еще не умел пользоваться методом заготовок по-настоящему. Записывая удачные выражения и образы, он забывал о них, и они, большей частью, оставались неиспользованными. Но бывали случаи, когда перед написанием повести он просматривал свою записную книжку и освежал в памяти некоторые из своих предварительных записей, чтобы использовать их в том же или переделанном виде. Для Виктора Б., с его сравнительно ранним интеллектуальным развитием, тонкой наблюдательностью, с его трудоспособностью и склонностью к кропотливым описаниям, вполне естественно ожидать, что вышеупомянутый способ работы над сочинениями с возрастом станет методом, что он будет пользоваться им систематически.

Однако и для Ады, обладающей совсем другим творческим складом, характерна тенденция к использованию метода заготовок. Несмотря на типичную для нее повышенную эмоциональность и на непреодолимую потребность двигаться под наплывом переживаний и впечатлений, Ада все же без постороннего влияния завела у себя блокнот, в который записывала внезапно приходившие ей на ум строки и удачные рифмы. Она не всегда использовала свои записи. Однако некоторые ее стихотворения подвергались переработке именно на основании материала «заготовок». Сама Ада говорит о своей работе над стихом следующее: «У меня есть блокнот, я в него вписываю, что приходит в голову. Рифмы разные придумывала и записывала. Но потом забывала и не всегда использовала». Вот некоторые из записанных ею строк:

Трамвай, как красные божьи коровки.  
По небу, красному от зарева заката,

Или:

Как крабы, ползают большие облака.

Или:

Дачи спят у деревьев в лапах.

И еще:

Огненный демон вселился в меня,  
Огненный демон задора.

Последнее время, т. е. в возрасте 15—16 лет, Ада пользуется своими заготовками почти систематически и сознательно. Так, она пыталась объяснить, какие из записанных строк не могут быть ею использованы и почему именно. Например, о выражении «Из колодца памяти, достав цепью слов свои воспоминания»: «Я знаю, говорит Ада, что эти строки я никуда не втолкну, они как-то замкнулись, их не придумаешь, как использовать». Выражением «замкнулись» она хочет сказать, что для удачной заготовки, которая может быть ею использована, необходимо особое свойство самого содержания строки; строка не должна быть оторвана от более широкого круга представлений, который помогает включить ее в целое, продолжить.

Помимо предварительных записей или заготовок, подготовительная работа детей заключается иногда в своеобразных упражнениях в письменной литературной речи. Особенно много времени и сил посвящает этой работе Виктор Б. Пожалуй, можно прямо сказать, что он не столько сочиняет на свободные темы, сколько работает над усовершенствованием своей литературной речи. Точнее говоря, он учится писать больше, чем пишет, хотя каждый автор, когда пишет, тем самым, конечно, и учится. Одним из видов работы Вити над стихом являются

переводы французских поэтов на русский язык с соблюдением стихотворной формы оригинала<sup>1</sup>.

Упражнениям в поэтических переводах Виктор Б. отдавался с большим увлечением, и это составляло существенную часть его творческой работы. В возрасте 13—14 лет он целыми днями просиживал над сравнениями двух существующих в печати переводов текста Шота Руставели «Витязь в тигровой шкуре».

Виктор Б. учится писать не только на переводах, но и на сознательных подражаниях классическим поэтам, например, Пушкину и Тютчеву. Эти своеобразные упражнения связаны у него с определенным творческим подъемом.

Пишут ли наши дети только на основании непосредственных впечатлений?

В возрасте 11—12 лет, в разгар Отечественной войны, Виктор Б. был эвакуирован в Челябинскую область. Как впоследствии оказалось, эти годы не прошли бесследно для его литературного творчества. Они составили тот период, когда впечатления и переживания запоминаются надолго и запоминаются по-особому. Такие впечатления, естественно, составляют впоследствии материал литературного творчества. Подобный факт известен в отношении взрослых писателей. Например, все литературное творчество С. Т. Аксакова основано на воспоминаниях детства и юношества. Что касается детей, то, как мы уже отмечали, ссылаясь на исследование С. Ф. Козлова, принято думать, что они пишут исключительно под влиянием непосредственных впечатлений. Обращение Виктора Б., Максима и других к материалу воспоминаний 2—4-летней давности доказывает, что в литературном творчестве наших детей возможны случаи, когда материал для творчества берется из пережитого несколько лет назад. Виктор Б. не составляет в этом отношении исключения. Не только Виктор Б., но и Максим, как показано выше, пользуются материалом воспоминаний. И это нельзя отнести за счет их исключительной литературной одаренности. Не менее одаренная Ада, находившаяся в те же годы, как и Виктор Б., в эвакуации в Кирове, не обращается к подобного рода воспоминаниям, а большей частью пишет под непосредственным наплывом впечатлений.

Виктор Б. начал писать свои воспоминания о встречах периода эвакуации и о школьной жизни в городке К. в 1946 г. Его воспоминания содержат подробные описания целого ряда сцен и лиц, относящихся к 1942—1943 гг. Однако его литературно оформленные воспоминания не всегда можно назвать воспоминаниями в собственном смысле. Они не содержат точного воспроизведения виденного и пережитого, его образы памяти подвергаются изменениям, образуя новые сочетания в процессе творчества. Наряду с относительно точным отображением различных ситуаций и персонажей из реальной действительности, Виктор Б. иногда допускает в своих рассказах вымышленные действия и, описывая знакомых ему лиц, ставит их в новые, придуманные им условия, которых в действительности не наблюдал. Например, в одном небольшом очерке «За дровами», написанном по воспоминаниям из указанного периода жизни, изображен мальчик Р., один из его любимых товарищей периода эвакуации. Он изображен таким, каким Виктор Б. его запомнил, однако, за дровами Виктор Б. с ним никогда не ездил. Данная ситуация является вымышленной. Таким образом, прошлые впечатления доставляют Вите скорее материал, чем темы.

Как мы сказали, Виктор Б. не составляет исключения. Его способ

<sup>1</sup> Для этой цели он изучал в школе сверх программы французский язык и очень быстро овладел знаниями, достаточными для своих переводов.

творчества типичен для ряда наших детей. О другом мальчике, Максиме, который также пользуется чаще образами воспоминаний, чем материалом непосредственных впечатлений, мы уже говорили выше.

Есть ли у наших детей период предварительного обдумывания будущего произведения? Принято думать, что дети, пишущие по собственному почину, не прибегают к составлению плана будущего рассказа и тем более стихотворения. Наши наблюдения показывают, что некоторые из детей начинают именно с плана. Но даже отсутствие плана не говорит еще об отсутствии предварительного обдумывания темы, об отсутствии разработки замысла в общих чертах.

Виктор Б. чаще, чем другие наблюдаемые нами дети, пользуется предварительной наметкой основных пунктов повести, особенно в случае длинных сочинений. Например, план к одному его рассказу из воспоминаний о соседях по квартире в период эвакуации составлен из 8 пунктов, отмечающих основные события, ход действия рассказа.

Приглядимся внимательнее к противоположному случаю. Ася пишет не только без предварительного плана, но даже иногда, садясь за стол с карандашом и бумагой, не знает, о чем будет писать. Эту особенность своего творчества она объясняет следующим образом: «Пробовала писать по плану, но ничего не выходит. Когда я начинаю писать, я не знаю, чем кончится моя вещь, даже какое будет ближайшее предложение, что будет дальше. Удачнее бывает, когда пишу без плана и не знаю, что дальше; тогда выходит лучше».

Однако разве у Аси нет никакой предварительной работы? Разве у нее не зреют в голове многочисленные замыслы? Предварительная работа у Аси выражается в том, что она в процессе чтения выписывает в специальную тетрадь места, показавшиеся ей интересными, места, которые она впоследствии неоднократно перечитывает и обдумывает, попутно внося в ту же тетрадь собственные соображения. Именно эти мысли разрабатываются затем нередко в ее повестях. Но, в сущности, и отсутствие предварительных записей еще не говорит об отсутствии постоянной занятости творчеством. Очень трудно проследить связь этой общей занятости с отдельными произведениями. Но в ней-то и происходит первая и, пожалуй, основная для детей переработка впечатлений. Характерны слова Аси: «Иногда хожу, ищу что-нибудь оригинальное, наблюдаю, присматриваюсь. Затем замечаю что-нибудь, начинаю думать, почему так. А большей частью беру карандаш, бумагу и, ничего не имея в голове, начинаю думать, о чем писать». Можно ли, после всего сказанного, понимать выражение «не имея ничего в голове» буквально? Иногда Ася ищет для темы подходящей обстановки, которая ввела бы ее в круг нужных образов. Так, мы помним, что рассказ «В деревне» она писала на ветвях черемухи. Сам выбор обстановки для работы вошел здесь несомненно как существенный компонент в творческий процесс.

Максим тоже пишет свои очерки без предварительного плана, хотя, как правило, уже имеет представление о теме. Ему удается точнее, чем Асе, объяснить, как происходит такой акт писания без предварительного обдумывания плана: «Сразу начинаю писать, не думая о плане. *Вижу перед собою тему и пишу*». Максим хочет этим сказать, что он описывает то, что предстает его умственному взору, как зрительному восприятию предстоят объекты внешней действительности. При этом Максим ясно чувствует, что пишет именно так: описывает то, что видит, ничего не выдумывая. Однако он сам знает, что все же те стихи и рассказы, которые написаны не сразу, а через некоторое время после соответствующего впечатления или переживания, ему удаются лучше. Он только, естественно, не понимает, что предстоящий

его умственному взору материал в сущности уже выношен, готов, обдуман. В противоположность Асе, у которой чаще всего тема приходит в процессе написания, для Максима важно предварительно *найти тему*.

Своеобразные черты предварительного периода работы над стихами проявляются и в творчестве Ады. Плана она заранее тоже никогда не пишет, но обязательно обдумывает тему, в уме представляет себе, о чем будет писать, работает над замыслом, всесторонне его «обсуждая». Процесс «обдумывания» играет у нее такую же значительную роль, как у Виктора Б. Но если Виктор Б. записывает свои мысли и фиксирует план на бумаге, то Ада обдумывает, не записывая; вся предварительная работа протекает у нее в уме, на ходу.

Давая объяснение по поводу этого предварительного периода своего творчества, Ада указывает, что продумывание замысла или, как она выражается, «того, о чем я буду писать», происходит в форме «рассуждений с собою». Рассуждения эти производятся иногда вслух. При этом не все стихи сочиняются ею одинаково быстро и легко. Некоторые стихотворения пишутся «в один момент», над другими она возится целый вечер. И, наконец, есть такие стихи, которые она называет «выношенными» и над которыми работает в течение нескольких дней, иногда нескольких недель. Например, стихотворение «Ленинград» она писала долго, так же как стихотворение «Рояль». В последнем случае предварительный период творчества начался и продолжался во время всего концерта, причем в результате было обдумано несколько вариантов стихотворения.

Несмотря на большое значение предварительного периода работы, для Ады характерно, что она начинает сочинять, еще находясь под свежим впечатлением поразившего ее события или встречи, когда чувство еще не остыло. Иногда в этих случаях потребность сочинять или действовать у нее сливается в одно. Само движение, как мы помним, заставляет выбирать форму стихотворения, определяет ритм, диктует размер. В этом отношении характерно стихотворение «Мечты», написанное, когда ей было 14 лет. Это было 1 января, когда она находилась в Колонном зале Дома Союзов на новогоднем вечере. Стоя у стены и наблюдая хороводы вокруг елки, она время от времени сочиняла стихотворные строки, которые впоследствии объединила в одно стихотворение. Вообще Ада на первый взгляд пишет, как пишет большинство детей, реагируя на непосредственные впечатления. Однако на самом деле и она долго задерживается на предварительном обдумывании темы, вызванной яркими впечатлениями.

В отличие от Виктора Б., Ада в возрасте 13—15 лет почти не работает над переводами и не занимается другими литературными упражнениями, влияющими на развитие литературных способностей, если не считать усиленного чтения самой разнообразной художественной литературы и работы в литературных кружках. Среди детей, пишущих по собственному почину, большинство очень любит читать и много читает.

У многих детей, сочинявших в раннем возрасте только под непосредственным впечатлением, начиная с 13—14 лет, предварительный период творчества, искание сюжета, обдумывание темы начинают занимать значительное место. Так было у девочки Наташи, которая начала писать с 10—11 лет. Из ее признаний, сделанных в возрасте 15 лет, мы узнаем следующее: «Раньше я просто писала, не задумываясь. Не работала над рассказом. После того, как вступила в литературный кружок, я, хотя немного, но все же работаю. Главное для меня найти сюжет, тему. Затем, я несколько дней ее обдумываю и составляю план. Я пишу, или сначала обдумываю на ходу; между

прочим, например, во время скучного занятия. Если тема не понравится, не выходит, — бросаю». Не всякая тема, которую она сначала обдумывает, становится затем основой ее письменного сочинения. Удовлетворение наступает, когда Наташе кажется, что она выбрала «острый сюжет», подразумевая под «острым сюжетом» не узко личные переживания, а общественно значимые явления, в которых она сумела разобраться.

Таким образом, предварительный период творчества Наташи состоит в поисках «острого сюжета» (выражение Наташи) и в обдумывании темы.

Чтобы пополнить типологические характеристики, вернемся опять к Аде. Если Наташа *ищет* тему, то Ада не столько ищет, сколько *реагирует* на то, с чем встречается. Например, когда она шла на концерт в консерваторию, она еще не думала, что в этой обстановке найдет тему для стихотворения «Рояль» и «Композитор». Она не искала в данной ситуации «острого сюжета», но она, как всегда, находилась *в состоянии ожидания*, в состоянии легкой эмоциональной возбужденности, *готовности принять впечатления и оформить их* в соответствующем стихотворении. Впрочем, нельзя отрицать, что у Ады также иногда проявляются своеобразные поиски сюжетов. У нее иногда возникает желание переменить обстановку, например, поехать во время каникул на юг, увидеть море, получить новые впечатления.

Итак, на вопрос, есть ли у наших детей период обдумывания и вынашивания будущих произведений, в целом ряде случаев следует ответить утвердительно. Но за этим вопросом следует, как мы видели, другой, более глубокий психологический вопрос, затрагивающий специфическую и постоянную занятость детей своим творчеством. Во многих случаях дети только не могут отдать себе отчета о предварительном творческом периоде, потому что он не вылился еще в ряд профессиональных приемов. Однако есть все основания думать, что с внутренней стороны процесс литературного творчества наших детей уже в возрасте 13—15 лет в некоторых отношениях гораздо ближе к процессу творчества взрослых, чем это было принято до сих пор думать.

---

## ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОЦЕССА РИСОВАНИЯ

*Е. И. ИГНАТЬЕВ*

кандидат педагогических наук

### ВСТУПЛЕНИЕ

Психологический анализ процесса изображения в рисовании — проблема новая и не разработанная. Систематических работ, раскрывающих психологическую сущность процесса рисования, нет.

В многочисленной литературе по исследованию детского рисунка и рисунка взрослых изучались, главным образом, уже готовые продукты изображения или, иногда, мотивы изображения, но всегда оставался в тени вопрос о психологическом анализе самого процесса рисования. Нам кажется, однако, что, не поняв до конца процесс создания рисунка, нельзя сделать нужных выводов педагогического и методического характера. Для руководства процессом изображения необходимо, прежде всего, знать сущность этого процесса.

Настоящее исследование делает попытку осветить некоторые стороны процесса изображения в детском рисунке и в рисунке взрослых. По нашей идее, сопоставление процесса рисования у взрослых и детей помогает уяснению природы как того, так и другого процесса.

Но как изучать процесс изображения в рисовании? Какой методикой можно фиксировать отдельные стадии этого процесса?

Материалом для настоящей работы явились: 1) рисунки детей, студентов и художников, полученные по разработанной нами методике «срезов», и 2) специальные коллекции детских рисунков на «свободную» тему.

Опишем методику «срезов».

Каждый испытуемый получал шесть или семь листиков тонкой, но плотной бумаги размером  $20 \times 14$  см, которые в двух местах по верхнему краю были скреплены нитками. Под первый листок подкладывалась копировальная бумага. Испытуемый, получив определенную изобразительную задачу, начинал рисовать на первом листке. Через 3 мин. процесс изображения прерывался и вынимался второй листок, на котором было отображено все, что испытуемый сделал за эти три минуты. Теперь копировальная бумага оставлялась между первым и третьим листом. Испытуемый продолжал свою работу на первом листе. Через 3 мин. вынимался третий листок с отображением того, что сделано испытуемым за эти последние три минуты. Копировальная бумага оставлялась между первым и четвертым листом. Дальше, через три минуты проделывалось то же самое. Когда процесс рисования заканчивался испытуемым, мы получали один рисунок и пять откопированных на отдельных листах «срезов» рисунка, которые давали представление об этапах процесса изображения (рис. 1—26). К полученному ма-



териалу прилагались наблюдения исследователя и объяснения испытуемого. В некоторых опытах время отдельного «среза» уменьшалось до 2 мин.

Кроме методики «срезов», мы пользовались изучением готовых рисунков на «свободную» тему. Для настоящей работы была использована большая коллекция, собранная нами в 1925—1926 гг. в I—VII классах средних школ г. Полтавы, в 1927 г. в I—VII классах средних школ Москвы, а также в московских студиях и кружках для одаренных к рисованию учащихся в 1937—1938 гг. и, частично, в 1946 г. Всего в нашей коллекции 3 580 рисунков учащихся в возрасте от 7 до 18 лет.

Рисунки на «свободную» тему собирались по следующей методике: учащимся раздавалась бумага в размер четвертушки обычного писчего листа и предлагалось рисовать «что ты хочешь, что тебе больше нравится». На работу давалось не более 45 минут, после чего рисунки отбирались.

Помимо школьных рисунков на «свободную» тему, нами была использована коллекция таких же рисунков детей дошкольного и дошкольного возраста (320 рисунков).

В одном вопросе мы использовали, кроме того, данные исследования процесса рисования «по заданным линиям» (подробно методика этого исследования приводится в тексте). По этой методике мы получили рисунки 75 учащихся III—VI классов школ Москвы.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА РИСОВАНИЯ У ВЗРОСЛЫХ

### I

#### Рисование с натуры и по памяти

1. «Писал только то, что видел и чувствовал», — говорил художник Архипов<sup>1</sup>.

Основной материал, которым оперирует художник, — материал восприятий, но этот материал не всегда используется непосредственно в форме работы с натуры. Очень часто художнику приходится пользоваться материалом восприятий, сохраненным памятью.

Художник, рассматривая предметы с ясно поставленной задачей последующего их изображения, как бы мысленно зарисовывает эти предметы; наблюдая, он старается возможно глубже познать наблюдаемое. Очень многие художники пользовались образами виденного за день. Леонардо зарисовывал ночью контуры виденного днем, Гольбейн зарисовывал по памяти лица, виденные им на балу и в других местах. «Я в голове, в памяти принес домой весь фон картины «Петр I и Алексей» с камином, с карнизами, с четырьмя картинами голландской школы, со стульями, с полками и с освещением — я был всего один раз в этой комнате...», — писал художник Ге<sup>2</sup>.

Образами памяти пользуются в той или иной мере все художники. Поэтому сравнительное изучение процесса работы художника по памяти и с натуры представляет не только теоретический, но и значительный практический интерес. У нас нет еще методических пособий, дающих нам достаточно обоснованные данные для правильной постановки обучения рисованию по памяти.

<sup>1</sup> Н. И. Рождественский, Народный художник А. Е. Архипов. Художественное изд-во АРХ, М., 1930, стр. 38.

<sup>2</sup> Мастера искусств об искусстве. Изогиз, М.—Л., 1937, т. IV, стр. 439.

Пытаясь проникнуть в природу процесса рисования с натуры и по памяти, мы провели две серии экспериментов по методике «срезов». Одна серия была проведена над студентами художественного вуза<sup>1</sup>. Сначала студенты рисовали чучело вороны с натуры, потом, через две недели, это чучело вороны они должны были воспроизвести по памяти. Вторая серия была проведена над художниками-преподавателями (все преподаватели имели специальное художественное образование). Для рисования с натуры было дано чучело кулика. Первое рисование по памяти следовало в данном случае сразу же после рисования с натуры, второе рисование по памяти было проведено через 5 дней.

Приведем несколько иллюстраций и опишем их. (По техническим причинам в иллюстрациях не удалось передать безнажимную и сложную линии.)

### Испытуемая студентка З. (рис. 1 — 13)

#### Рисунок с натуры

#### Рисунок по памяти

#### I этап<sup>2</sup>

Прямоугольная рамка. Опорная линия диагональ. Сложной линией<sup>3</sup> набросан контур птицы. Есть линии безнажимные и с нажимом. Попытка заштриховать крыло и клюв (рис. 2).

Прямоугольная рамка. Диагональ и вторая перекрещивающаяся с ней линия (рис. 8).

#### II этап

Выявление контура. Уверенная жирная заштриховка по форме. Общая проходка заштриховкой всей фигуры вороны (рис. 3).

Слабой безнажимной сложной линией намечен контур вороны (рис. 9).

#### III этап

Прорисовка контура в некоторых местах штриховой линией<sup>4</sup>. Общая проходка всей фигуры вороны заштриховкой по форме. Штрихи уверенные (рис. 4).

Жирными штрихами заштрихована голова вороны и часть хвоста. Линии заштриховки прямые, ритмично повторяющиеся (рис. 10).

#### IV этап

Короткими штрихами подчеркнут в некоторых местах контур. Нажимная заштриховка темных мест. Окончательная поправка (рис. 5).

Сложной линией дан контур передней части туловища и ноги. Линия со слабым нажимом. Заштрихован хвост. Линии заштриховки — ритмически повторяющиеся прямые (рис. 11).

#### V этап

Контур головы поправлен: штриховой линией — клюв и сложной — лоб. Утемнение заштриховкой наиболее темных мест. Окончательная общая поправка (рис. 6).

Сложной линией поправлен контур грудной части и нога. Утемнение ритмической заштриховкой наиболее темных мест чучела. Общая окончательная проходка (рис. 12).

#### VI этап

Заштрихована «земля» и легкими штришками зачернен фон под чучелом вороны (рис. 13).

<sup>1</sup> Художественно-графический факультет Педагогического института.

<sup>2</sup> Этапы установлены условно в соответствии с методикой средств. Каждый этап — 3 мин.

<sup>3</sup> Сложной линией мы называем линию, состоящую из ряда отдельных мелких отрезков. Обычно такая линия говорит о неуверенных поисках формы, о своеобразном нащупывании сходства.

<sup>4</sup> Штриховой линией мы называем цельную уверенную изобразительную линию. Она говорит об ясном понимании индивидуальной формы.



Рис. 1

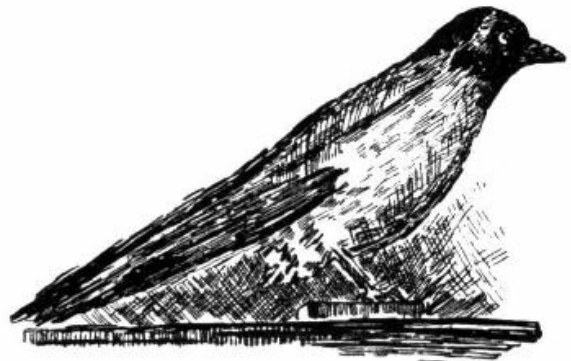


Рис. 7



Рис. 2

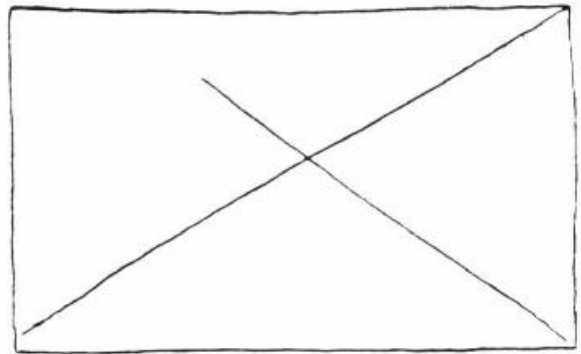


Рис. 8



Рис. 3



Рис. 9



Рис. 4



Рис. 10



Рис. 5



Рис. 11



Рис. 6



Рис. 12



Рис. 13

Испытуемая студентка Ж. (рис. 14—26)

Рисунок с натуры

Рисунок по памяти

I этап

Сложной линией едва намечена наклонная линия — ориентир. Сложной безнажимной линией дан контур птицы (рис. 15)

Сложной безнажимной линией еле намечен контур птицы. Изображение не читается однозначно (рис. 21).

II этап

Штрихом и сложной линией прорисован контур. Заштрихованы наиболее темные места птицы. Линии заштриховки ритмически повторяющиеся (рис. 16).

Слабо нажимной сложной линией намечен контур и наиболее темные пятна на туловище вороны. Начало безнажимной заштриховки. Контур расплывчатый. Все линии неуверенные (рис. 22).

III этап

Общая проходка заштриховкой всей фигуры вороны. Жирной заштриховкой пройдены наиболее темные места. Линии заштриховки, ритмично повторяющиеся (рис. 17).

Искание контура безнажимной сложной линией. Контур расплывчат. Неуверенная заштриховка темных мест чучела (рис. 23).

## IV этап

Подчеркнуты детали контура (шея, клюв) штриховой уверенной линией. Уверенная общая проходка заштриховкой всего чучела. Линии заштриховки, ритмично повторяющиеся (рис. 18).

Искание сложной безнажимной линией деталей контура (шея, клюв). Неуверенная слабонажимная заштриховка всего чучела (рис. 24).

## V этап

Короткими нажимными штрихами усилен контур (груди), и такими же штрихами подчеркнуты границы теневых мест чучела в целом (рис. 19).

Искание деталей контура. Общая заштриховка части чучела. Линии заштриховки неуверенные — безнажимные (рис. 25).

## VI этап

Искание безнажимной сложной линией контура головы, шеи, груди и отдельных частей чучела.

Попытка общей безнажимной неуверенной заштриховкой всего чучела выявить рельефность формы отдельных деталей (рис. 26).



Рис. 14



Рис. 20



Рис. 15



Рис. 21



Рис. 16



Рис. 22



Рис. 17



Рис. 23



Рис. 18



Рис. 24



Рис. 25



Рис. 19



Рис. 26

## Испытуемый — художник Л.

## Рисунок с натуры

Рисунок по памяти  
через 5 дней

## I этап

Сложной и штриховой линиями набросан контур кулика. Клюв утемнен.

Едва заметной сложной линией намечен контур и то не всей птицы.

## II этап

Штриховой линией подчеркнуты детали контура. Общей проходкой заштрихована вся птица.

Сложной линией дан контур птицы. Заштрихованы клюв и верхняя часть ног.

## III этап

Выяснение уверенной заштриховкой по форме деталей рельефа туловища птицы.

Заштриховка нижней части туловища птицы. Штрихи заштриховки ровные, ритмически повторяющиеся. По форме положено очень мало штрихов.

## IV этап

Утемнение заштриховкой клюва, шея, подчеркивание линии контура груди. Прорисовка ног. Изображение травы.

Заштриховка в обобщенной форме верхней части туловища птицы. Изображение в несколько обобщенном виде травы.

## V этап

Утемнение заштриховкой теневых мест. Общая проходка всего тела птицы и доработка кустов травы.

Утемнение заштриховкой теневых мест. Общая проходка. Заштриховка сделана в более обобщенной форме, если ее сравнивать с натурным рисунком.

Рисунки студентов (12 чел.) с натуры и по памяти очень сильно отличаются друг от друга. Рисунки по памяти у них не только менее детальные и более расплывчатые по форме, но, как правило, довольно далеки от натуры. Они рисуют скорее *птицу вообще*, чем данную ворону.

Общий сравнительный анализ рисунков художников (16 чел.) с натуры и по памяти дает сходную картину:

- а. Контур в рисунках по памяти обобщается у 15 испытуемых.
- б. Стираются отдельные детали оперения, некоторых частей рельефа у 15 испытуемых.
- в. Исчезает или до некоторой степени уменьшается применение заштриховки по форме у 15 испытуемых.

Таким образом, только у одного испытуемого художника при изображении по памяти рисунок оставался вполне адекватным натурному рисунку, а у остальных 15 художников произошли определенные, упрощающие изображение изменения.

Приведем некоторые таблицы, в которых сведены результаты анализа процесса изображения в наших экспериментальных рисунках.

Таблица 1

Художники

Этапы изображения	Рисунок с натуры						Первый рисунок по памяти						Второй рисунок по памяти (через 5 дней)					
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI
I. Способы общего линейного выяснения свойств изображаемых предметов																		
1. Общее построение	4	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—
2. Общий контур . . .	15	8	2	2	3	—	15	14	5	1	—	—	12	12	3	4	3	—
3. Детали контура . . .	—	5	6	9	5	—	—	1	10	10	—	—	—	—	12	9	8	—
4. Детали предмета	2	12	8	7	4	—	8	6	8	3	4	—	4	9	6	3	2	—
II. Способы выяснения объемной формы изображаемых предметов																		
1. Ритмическая штриховка — общая проходка . . . . .	2	7	9	10	9	—	1	4	9	6	6	—	3	1	9	10	11	—
2. Штриховка по форме деталей . . .	—	5	7	6	—	—	—	4	7	7	—	—	—	2	2	2	—	—
III. Характер линии в рисунках																		
1. Сложная линия . . .	10	6	4	2	1	—	12	5	11	1	—	—	12	6	8	2	4	—
2. Штриховая линия	10	10	10	10	9	—	8	10	10	6	6	—	1	9	8	6	8	—
3. Безнажимная линия . . . . .	5	1	—	—	—	—	7	1	—	—	—	—	9	1	—	—	—	—

Цифры таблицы показывают количество испытуемых.  
 Всего испытуемых — 16 чел.  
 До IV и V этапа доходят не все, некоторые заканчивают работу раньше.  
 Длительность этапа — 3 мин.

Таблица 2

Студенты художественного вуза

Этапы изображения	Рисунок с натуры						Рисунок по памяти					
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI
I. Способы общего линейного выяснения свойств изображаемых предметов												
1. Общее построение . . . . .	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—
2. Общий контур . . . . .	10	10	5	3	1	—	6	11	5	—	3	2
3. Детали контура . . . . .	—	6	9	9	10	—	—	3	9	9	12	8
4. Детали предмета . . . . .	2	6	10	12	9	—	—	5	9	12	9	7
II. Способы выяснения объемной формы изображаемых предметов . . . . .												
1. Ритмическая штриховка — общая проходка . . . . .	1	8	10	12	9	—	—	2	7	7	9	4
2. Штриховка по форме деталей . . . . .	1	4	8	12	6	—	—	1	5	6	7	3
III. Характер линии в рисунках												
1. Сложная линия . . . . .	9	12	11	11	11	—	9	12	10	11	10	6
2. Штриховая линия . . . . .	1	3	3	6	4	—	—	1	3	3	6	3
3. Безнажимная линия . . . . .	4	3	—	—	—	—	6	6	5	4	2	1

Цифры показывают количество испытуемых.  
 Всего испытуемых — 12 чел.  
 Длительность этапа — 3 мин.



2. Большое влияние на процесс восприятия при изображении имеет характер задачи, которая стоит перед художником.

Задача включает уже в себя и технику изображения. «Известно, что способный к колориту смотрит на предметы иначе, чем любящий рисование»<sup>1</sup>, — говорит художник Чистяков. Если мы собираемся изобразить чей-либо портрет пером, то, вглядываясь в натуру, будем искать в этой натуре характерные линии, будем стараться перевести все основные черты на язык линий.

Обычно процесс рисования с натуры начинается с осознания задачи, продумывания ее. Об этом свидетельствуют «паузы» перед началом изображения. В наших опытах испытуемые часто от 3 до 6—7 мин. сидят «продумывая», а потом только приступают к рисованию.

В чем сущность этого «продумывания»? Художник А. говорит: «Смотрел на натуру, изучал ее. Определил, что могу сделать и как могу сделать». Многие испытуемые говорят конкретнее — указывают на особую важность схватывания сравнительной величины изображаемых предметов, пропорциональности отдельных частей этих предметов. Художник устанавливает пропорции частей или путем непосредственного «схватывания», или путем промеривания «в уме», или с помощью карандаша как измерительного инструмента<sup>2</sup>. Определение пропорций помогает художнику в создании схемы построения изображения, схемы организации плоскости рисунка. Это важнейшая сторона начальной стадии изображения. Испытуемые часто говорят о том, что они начинают работу над рисунком с «продумывания схемы построения будущего изображения».

Наше исследование показало, что продумывание схемы рисунка особенно необходимо в процессе обучения рисованию. Между тем изучение школьной практики говорит, что данному вопросу не уделяют должного внимания, а поэтому рисунок школьника часто бывает плохо организован уже с самого начала.

Рассматривая начальную стадию изображения с натуры, полученную по методике «срезов», мы видим, что не все испытуемые начинают рисунок со схемы изображения.

Есть два пути рисования на начальном этапе: одни начинают непосредственно с нанесения на бумагу детального контура предмета, другие предварительно строят на бумаге схему изображения. В группе наших испытуемых студентов первый тип встречается 6 раз, второй тип — 6 раз; в группе испытуемых художников первый тип встречается 6 раз, второй — 10 раз.

Все испытуемые (кроме трех), давшие лучшие изображения, принадлежат ко второму типу, т. е. они обычно начинают рисунок с построения схемы и прорисовки обобщенного контура предмета. Построение схемы начинается с нанесения опорных линий, линий-ориентиров, облегчающих правильную «постановку» рисунка в дальнейшем. Тщательный просмотр и неоднократная проверка общих масс, общих пятен рисунка несколько облегчает нахождение более правильных контуров, а это в свою очередь дает возможность (как показывают рисунки наших испытуемых) меньше исправлять контур в дальнейшей работе.

<sup>1</sup> Мастера искусств об искусстве. Изогиз. М., т. IV, 1937, стр. 196.

<sup>2</sup> Карандаш держат перед собой в вытянутой правой руке на линии горизонта. При вертикальных измерениях величину измеряемой детали или целого предмета откладывают на карандаше сверху вниз, отмечая кончиком большого пальца нижнюю границу; при горизонтальных измерениях откладывают на карандаше слева направо величину измеряемой детали, фиксируя правый конец также кончиком большого пальца. Обычно какую-нибудь деталь, например, длину носа, величину головы, размер какого-нибудь предмета, берут за основу и ею пользуются в качестве мерки измерения.

Однако и рисовальщики, которые начинают изображение непосредственно с набрасывания детального контура предмета, не составляют с психологической точки зрения однородную группу. Здесь мы имеем рисовальщиков, которые «мысленно», — как говорит один наш испытуемый, уже старый, опытный художник Б., — производят анализ предмета изображения и мысленно строят схему изображения, хотя на рисунке этого процесса мы не найдем. Среди наших испытуемых таких было трое; рисунки этих испытуемых четки и выполнены, в смысле грамотности, хорошо. Несомненно, мы должны отнести их к типу рисовальщиков, думающих над схемой. Однако встречаются и такие рисовальщики, как студентка С., которая сразу набрасывает детальный контур предмета и, видя, что он сделан неверно, вытирает этот контур, набрасывает новый, новый набросок после некоторой проверки тоже вытирает, приступает к следующему наброску. Таким образом, у испытуемой С. контур вороны намечался 6 раз и 5 раз начисто был вытерт резинкой. Она так и не добилась в результате часовой работы более или менее адекватного контура вороны. Наконец, часть рисовальщиков, как например, студент К., рисуют «не думая», «просто смотря на натуру»; в начальных набросках они допускают значительные погрешности в общем абрисе, которые замечают и принуждены исправлять в момент выяснения отдельных деталей, выяснения рельефа и т. п. Такие рисунки часто не умещаются на плоскости листа. Например, в рисунке вороны оставался недорисованным хвост птицы, нехватало места для лап и т. п. У рисовальщиков этого типа постоянны жалобы на то, что им не удалось определить пропорции, «не удалась композиция» и т. д.

Процесс изображения — сложный процесс взаимодействия восприятия природы и собственного рисунка. В первый момент собственного рисунка еще нет, — в этом психологическая трудность начала. Образ изображения окончательно выясняется только в процессе рисования.

Уже первые линии «ведут», определяют дальнейший ход изображения. Интересно, что такого рода «активность» линии стоит в прямой зависимости от ее «уверенности» и фактуры. Штрих более активен, чем безнажимная, еле заметная сложная линия. Уверенность штриха действует на рисующего направляюще, тогда как слабая безнажимная сложная линия не убедительна даже для самого рисовальщика, хотя все же и она в какой-то степени «ведет».

Очень часто первые линии рисунка бывают слабыми, беспомощными, почти вовсе безнажимными сложными линиями. Художник начинает улавливать форму изображаемого, но все еще неуверен в себе, сомневается в правильности, ищет. В процессе искания формы слабой, еле заметной линии кроется и положительный момент: эта слабая линия легко поддается критике, изменению, ее легко можно и вовсе уничтожить. Эту слабую линию сравнительно легко приспособлять, соотносить с реальными формами и контурами изображаемого. Неудивительно, что уже художники итальянского ренессанса учили начинать рисунок слабой безнажимной линией. Ченнино-Ченнини советовал рисовать, «легко касаясь дощечки штифтом, чтобы то, что ты начал рисовать, было едва заметно, постепенно усиливая штрихи, по несколько раз возвращаясь к теням»<sup>1</sup>.

Начало рисунка с природы характеризуется исканием правильной проекции предмета на плоскость изображения. Но схватывание правильной проекции природы содержит в себе определенные трудности: художник

<sup>1</sup> Ченнино-Ченнини, Книга об искусстве, или трактат о живописи. ОГИЗ, 1933, стр. 29.

ищет плоскую проекцию в процессе восприятия объемной природы и ищет способы и приемы передачи этой проекции в рисунке.

Трудности «схватывания» проекции и ее передачи в рисунке вызывают определенную неуверенность. Зыбкость начального этапа уменьшает количество первых уверенных нажимных линий в рисунке. А между тем, восприятие смелых линий собственного рисунка влияет не только на более уверенное продолжение рисунка, но и на уточнение восприятия самого предмета изображения: определенной линией зафиксирован контур изображаемого, а тем самым исчезает «плавание», исчезает «нащупывание» линии контура.

Первые штрихи рисунка являются опорой, своеобразным маяком для дальнейшего изображения. Если это элементы продуманной схемы, они служат верными ориентирами.

Началу изображения по памяти предшествует процесс припоминания, восстановления образа, подлежащего изображению. Наблюдение за процессом изображения по памяти показывает, что больше половины испытуемых переживают значительные затруднения в начальном моменте припоминания. Некоторые из них в своих показаниях по поводу начального момента изображения указывают на то, что им не дается «уловить образ»; «образ в моем представлении расплывается, я не могу сосредоточиться на нем» (художник Л.), «трудно ясно увидеть, ясно ощутить образ» (художница С.). Этим объясняется то, что в наших опытах паузы, предшествующие процессу изображения по памяти, обычно длиннее, чем паузы при изображении тех же объектов с натуры. Здесь уходит до 5, а в некоторых случаях даже до 10 мин. на припоминание, предшествующее началу рисования.

Рассматривая начальную стадию изображения с натуры, мы указывали на то, что можно наметить два типа построения рисунка в начальном этапе: 1) непосредственное нанесение на бумагу детального контура предмета и 2) предварительное построение схемы изображения. Анализ экспериментальных материалов показывает, что эти типы чрезвычайно устойчивы: они всегда остаются одними и теми же у испытуемых и в их натуральных рисунках и в рисунках по памяти. Нам встретился только один случай (студентка Ж. — см. рисунки 14—26), когда испытуемая не воспользовалась схемой построения при рисовании по памяти, тогда как пользовалась этой схемой при рисовании с натуры. При этом ее рисунок по памяти оказался очень неудачным, в то время как рисунок с натуры выполнен вполне удовлетворительно. Сама испытуемая объяснила разницу в приемах и качестве выполнения рисунка по памяти тем, что она «все совершенно позабыла».

Как и в рисунках с натуры, лучшими из них являются рисунки, принадлежащие испытуемым второго типа. Характерно, что многочисленные жалобы на трудности изображения по памяти принадлежат, главным образом, тем, кто начинал как свое натурное изображение, так и изображение по памяти, с непосредственного нанесения контура.

Приведем некоторые из этих жалоб на трудности изображения по памяти. Испытуемая художница А. говорит: «Самое трудное при изображении по памяти найти правильные пропорции». Студентка С. заявляет: «Когда я рисовала, то думала все время о пропорциях». «Не видя оригинала,—говорит художник К.,—пропорции птицы приходилось вспоминать или фантазировать». Художник Б. говорит: «При изображении по памяти трудно воспроизводить соотношение деталей».

Очевидно, при начале изображения по памяти без нанесения схемы мы встречаемся с большей трудностью припоминания, которую можно, пожалуй, объяснить тем, что в этом случае образ не был достаточно осознан и проанализирован в натурном рисунке, который ведь тоже

обходился без схемы. Кроме того, не была точно и четко установлена самая система изображения, так как и натуральный рисунок не продумывался. Вследствие этого при припоминании образа для изображения по памяти не оказалось достаточной ясности и четкости ни в структуре самого образа, ни в способах и приемах его изображения. Большинство слабых рисунков по памяти принадлежит к рисункам испытуемых, которые начинали как натуральный рисунок, так и рисунок по памяти с непосредственного нанесения контура, без использования схемы построения.

Мы уже указывали на особые трудности начального этапа при изображении с натуры. Эти трудности неизмеримо возрастают при рисовании по памяти. Если в натурном рисовании мы встречаемся в начальной стадии с некоторой неуточненностью образа восприятия, то при изображении по памяти в этой же стадии нет вовсе никакого восприятия, следовательно, нет никакой внешней опоры и приходится положиться только на образы памяти. Анализ же всего нашего материала дает нам право утверждать, что, особенно в начальной стадии изображения по памяти, образы памяти необычайно смутны.

Гораздо большую роль в рисовании по памяти, сравнительно с рисованием с натуры, играют первые линии собственного рисунка. Здесь они являются единственной видимой опорой для рисующего, а поэтому в значительной мере определяют дальнейший ход изображения. Этим, очевидно, объясняется и то, что у наших испытуемых процесс изображения по памяти обычно идет очень вяло до того момента, когда в рисунке появляются первые уверенные линии, после чего процесс «плавания» почти прекращается и рисующий начинает работать все более и более энергично.

Все то, что мы писали о характере употребления линии в начальном этапе натурального рисунка, остается правильным и для рисунка по памяти. Но для рисунка по памяти в начальном периоде применение безнажимной линии особенно характерно. Начинается изображение обычно с самой неуверенной безнажимной линии. Безнажимная линия—это, собственно, и есть линия неуверенности, линия боязливых и робких исканий, линия, ищущая опоры, линия «плавания». Безнажимная линия при рисовании по памяти не «ведет» и не определяет ничего в рисунке, она не говорит, а только шепчет и шепчет мало понятно.

Если для первого этапа изображения характерна безнажимная линия, то постепенно, по мере выяснения формы изображаемого предмета, эта безнажимная линия исчезает и заменяется сначала линией со слабым нажимом, а затем уверенной линией.

Наши данные показывают, что и сложная линия, которая выражает также некоторую неуверенность («нащупывание»), употребляется в рисунке по памяти чаще, чем в рисунке с натуры. Они показывают и то, что употребление сложной линии, наиболее частое на первых этапах изображения, идет на убыль в последующих. Убыль сложных линий к концу изображения также указывает на то, что самыми трудными в процессе изображения являются первые этапы.

3. Изображая с натуры, рисующий в первый момент воспринимает предмет изображения обобщенно и так же обобщенно начинает набрасывать контур этого предмета в своем рисунке. Самый процесс изображения проясняет контур предмета с помощью линий рисунка и уточняет ясность нашего восприятия. Вначале рисующий испытывает неуверенность. Это мы можем видеть по наличию слабых безнажимных линий в рисунках наших испытуемых (см. таблицу 1). Эта же неуверенность сказывается и на частом употреблении сложной линии в работе над контуром на первом этапе изображения сравнительно с последующими этапами. В первом этапе, из 16 художников употребляют слож-

ную линию 10, во втором — 6, в третьем — 4, в четвертом — 2 и в пятом — 1 (см. таблицу 1). Отсюда мы видим, как быстро растет уверенность художника в работе над контуром. Если на первом этапе художник все время согласовывает линии контура с восприятием изображаемой вещи, то в последующих этапах у художника появляется опора в виде восприятия контура предмета на рисунке. Художник в своем рисунке уже видит *нечто* и это *нечто* выпестовывает, оно становится дорогим ему, и от природы теперь художник берет то, что полезно и нужно для рисунка, проверяет натурой то, что неясно в рисунке.

Художник долго и упорно работает над совершенствованием контура изображаемых им предметов (см. рисунки 1—26). В процессе этой длительной работы отношение к контуру меняется. На первых ступенях художник контуром еще не дорожит; контур в его рисунке не убедителен даже для него самого, поэтому этот контур с большой легкостью исправляется. По мере прояснения контура в рисунке, по мере появления убедительности этого контура, у художника меняется и отношение к нему. Художник начинает дорожить линией контура; необходимость исправления этой линии часто переживается даже как страдание. У некоторых художников иногда появляется «влюбленное» отношение к линии контура; тогда они теряют объективное отношение к своему рисунку и перестают замечать свои ошибки. Такому художнику очень трудно показать его ошибки, а главное, трудно убедить его в необходимости внесения исправлений в линию контура.

Выяснение линии контура в рисунке, как показывают данные наших исследований, идет путем прорисовывания общего абриса и последующих исправлений отдельных деталей этой линии, в связи, главным образом, с дальнейшей проработкой отдельных частей изображаемого предмета. Выяснение рельефа отдельных частей изображаемого предмета иногда убедительно показывает художнику неправильность линии контура и вынуждает его исправлять и проверять эту линию.

Чем ниже квалификация рисовальщика, тем чаще ему приходится исправлять отдельные детали уже прорисованного контура. Студенты художественного факультета, по сравнению с опытными художниками, меньше останавливаются на общей прорисовке линии контура и скорей переходят к работе над отдельными деталями; в результате этого дальнейшая работа над выяснением формы деталей принуждает их вносить многочисленные исправления в отдельные части линии контура.

Для зрелых художников более характерным является упорное искажение общей линии контура. Художник никогда не торопится переходить к деталям<sup>1</sup>.

При рисовании по памяти зыбкость и неясность представлений заставляют художника гораздо дольше, чем при рисовании с природы, останавливаться на выяснении в изображаемом предмете общего контура и отдельных деталей его. Из приведенных выше таблиц 1 и 2 мы видим, что на втором этапе изображения из 16 художников останавливаются на контуре в натурном рисунке 8 чел., в рисунке по памяти, выполненном вслед за натурным рисунком, — 14 чел. и в рисунке по памяти, выполненном через 5 дней, — 12 чел. Из тех же художников на третьем этапе изображения над уточнением деталей контура работают в рисунке с природы 6 чел., в первом рисунке по памяти — 10 чел. и во втором рисунке по памяти — 12 чел.

<sup>1</sup> Речь идет, конечно, только о художниках, принимавших участие в наших опытах. Здесь никак не стал вопрос о том, правилен или неправилен путь от общего контура.

Интересно отметить, что принимавшие участие в наших экспериментах профессионалы-художники в своих рисунках по памяти больше внимания уделяют работе над общим контуром, больше опираются на него, в то время как студенты-художники пытаются использовать для опоры еще и детали изображаемого предмета, которые профессионалами-художниками используются в меньшей мере. Это, думается нам, объясняется тем, что опытный специалист ищет опору в самом основном и характерном, а малоопытный часто опирается на отдельные, иногда случайные, частности, отдельные признаки. В изображениях по памяти у студентов больше зыбкости — большее место занимает безнажимная линия (боязливая линия). В натурном рисунке безнажимная линия встречается на I этапе у 4 студентов и на II этапе у 3 студентов, а в рисунке по памяти безнажимная линия имеет место во всех шести этапах: I этап — 6 студентов, II этап — 6 студентов, III этап — 5 студентов, IV этап — 4 студента, V этап — 2 студента и VI этап — 1 студент.

У студентов и у художников при рисовании по памяти в проработке линии контура уменьшается употребление штриховой (уверенной) линии, особенно на первых этапах изображения (табл. 1 и 2).

Сравнение работы над линией контура в рисунках, сделанных художниками непосредственно вслед за работой с натуры и сделанных через пять дней после натурального рисунка, говорит о том, что можно видеть некоторую тенденцию к более частому употреблению сложной линии в рисунках, более удаленных от натурального восприятия. В этом факте следует видеть показатель роста неуверенности. Интересно, что сложная линия в рисунках по памяти употребляется в III этапе чаще, чем во II (табл. 1). Это, по нашему мнению, объясняется тем, что линия контура в *общем* выясняется на I этапе, на II этапе она более или менее уже выяснена; начиная же с III этапа, большинство художников переходит к проработке *деталей линии контура*, в связи с чем снова появляется потребность в исправлениях и уточнениях линии контура, снова нужно эту линию «прощупывать», «искать», если не в целом, то в отдельных ее частях.

4. Разумный выбор подробностей, подлежащих изображению, имеет огромное значение в создании картины.

Отбор характерного среди деталей — важнейшая сторона процесса восприятия при изображении.

Явления и предметы природы многогранны. Художник передает в своем изображении только некоторые из этих граней: те, которые, по его мнению, лучше всего характеризуют изображаемое.

Поэтому, рассматривая работу художника над деталями, мы должны помнить, что очень важным моментом в этой работе является уже процесс самого выбора отдельных деталей для изображения.

Деталь в восприятии никогда не раскрывается с первого взгляда; раскрытие детали происходит постепенно и идет обычно рядом с «по-слойной проходкой» всего изображения в рисунке.

В процессе изображения четкое восприятие, «раскрытие» одной детали тянет за собой «раскрытие» других деталей. Четкость изображения одной части предмета при расплывчатости другой его части заставляет художника изучать неудавшуюся ему расплывчато изображенную деталь натуры, заставляет «дорабатывать» ее в рисунке. Прорабатывая в рисунке одну деталь, рисующий переходит к другой, потом, сравнивая и сопоставляя детали изображения, возвращается снова и снова к работе над, казалось бы, уже окончательно отработанными деталями.

Отработка деталей всегда связана с процессом их углубленного восприятия. Работая над деталью, художник больше, чем когда-либо, нуждается в опоре на натуру.

В наших исследованиях мы встречаемся с частыми исправлениями общего контура в связи с работой над деталями. Чем менее совершенно учтена пропорциональность отдельных частей, чем менее совершенно был проработан общий контур, тем сильнее приходится его исправлять в связи с проработкой деталей.

В изображении отдельных деталей, особенно если в натуре встречаются однородные детали, нередко наблюдается явление автоматического повторения. Наиболее характерен такого рода автоматизм для слабых и начинающих рисовальщиков. Что здесь происходит? Рисовальщик, «раскрыв» в своем восприятии характерные особенности строения, окраски или освещения определенной детали предмета, переходя к другой аналогичной детали, уже больше не всматривается в эту новую деталь, а использует ранее добытые сведения и приемы для изображения аналогичной детали. Художники знают, с каким трудом преодолевается такого рода «автоматизм», как часто невольно повторяется в рисунке такое же точно дерево, такое же точно облако или такой же точно характер движения. А между тем, такое повторение всегда — погрешность. Природа не знает повторений и шаблонов, каждый листочек, каждое дерево, каждый человек представляет характерную для него индивидуальность.

Остановимся отдельно на детальной проработке объемной формы (рельефа) в рисунке. Секрет выявления рельефа заключается в наложении штрихов строго по форме, а это связано с хорошим восприятием и знанием изображаемого. П. Чистяков говорил: «Тушовка от рисунка не отделяется, потому что тени или полутоны не суть бессмысленные пятна, а формы, следовательно, имеют перспективу, рисунок... Тушовка, т. е. светотень, есть конец дела»<sup>1</sup>.

Выяснение рельефа (объемной формы) — одна из самых трудных задач, которые стоят перед художником. Малоопытный художник ограничивается автоматической заштриховкой. Автоматичность заштриховки ведет свое начало еще от первых попыток ребенка в овладении карандашом. У взрослого рисовальщика автоматизм в повторении штрихов при выявлении формы указывает на пренебрежение изучением формы изображаемого предмета. Иногда автоматическая заштриховка указывает, впрочем, на утомление рисующего. Наши исследования показывают, что в результате утомления восприятие предмета изображения нередко вовсе прекращается. Рисунок заканчивается «от себя», «как-нибудь» — «автоматической заштриховкой».

Большое значение в работе над деталями изображения имеет синтезирование, связывание между собой отдельных деталей.

Наши исследования говорят, что работа над синтезированием отдельных частей, над связью этих частей между собой, ведется художником отдельными, следующими одна за другой, *проходками всего рисунка*. Самым характерным для тех этапов, в которых художник уже работает над отдельными деталями, является приведение в согласованность всего рисунка. Рисунок просматривается с точки зрения целого. Все должно в нем подчиняться основной идее изображения.

Отделявая детали, части рисунка, художник бросает взор на *целое*. Так бывает обычно у опытных рисовальщиков (у слабо рисующих процесс связывания может и отсутствовать). От восприятия деталей взор художника опять возвращается к восприятию целого, от работы над деталью рисунка художник опять и опять переходит к «исканию» целого. Вообще круг развития восприятия при изображении начинается с восприятия целого и через изучение деталей приходит опять к восприя-

<sup>1</sup> Мастера искусств об искусстве. Изогиз. М.—Л., т. IV, 1937, стр. 196.

тию целого, но уже на основе более или менее глубокого познания частей. Работа над уяснением *синтеза* деталей в рисунке указывает художнику на определенные погрешности и недоделки в деталях. Он снова начинает работать над деталями, а потом снова — синтез, снова общее: так может повторяться много раз, пока рисунок не будет удовлетворять художника.

Глубокая взаимосвязь отдельных частей рисунка приводит к тому, что всякое изменение в какой-либо части рисунка всегда ведет к изменениям в других местах его и, следовательно, к новой общей проходке всего рисунка. Иногда малейшее изменение детали может привести к изменению всего рисунка.

Обратимся к анализу процесса работы над деталями при рисовании по памяти.

«Первая несомненная тенденция при воспроизведении — упрощение оригинала в смысле опускания ряда деталей», — пишет П. П. Блонский<sup>1</sup>. Это положение может быть применено и к нашим исследованиям. Анализ рисунков и высказывания испытуемых ясно показывают, что наибольшие трудности при изображении по памяти представляют детали, значительная часть их теряется, а оставшиеся детали претерпевают целый ряд упрощений. Теряется, главным образом, то, что составляет индивидуальные признаки изображаемого предмета, а сохраняются более общие признаки его. Поэтому изображения по памяти, как правило, более сухи, схематичны, а при неоднократном повторении по памяти рисующий нередко впадает в шаблон.

Трудность воспроизведения деталей подтверждается анализом наших экспериментальных рисунков и высказываниями самих испытуемых. Художник Л. говорит: «Трудности — в деталях. Запомнил общее, характерное, а мелкие тонкости не задержались в памяти». Художник К.: «Забыл форму головы и детали оперения». Перед рисованием по памяти студентка В. говорила: «Более ярко представляю голову и туловище, но совершенно не могу вспомнить расположение ног. Буду рисовать, тогда вспомню и расположение ног». (Надежда на опору в собственном рисунке. — Е. И.)

Во многих рисунках по памяти не соблюдаются пропорции отдельных деталей. В своих показаниях ряд испытуемых указывает на особые трудности в нахождении правильных пропорций деталей и в нахождении правильного соотношения деталей между собой. Впрочем, синтезирование деталей — это вообще одна из самых трудных ступеней процесса изображения и, в частности, как мы видели, процесса натурального изображения. Поэтому данный факт прямо вытекает из следующего очевидного тезиса: то, что в изображении с натуры дается с трудом и обычно недостаточно прорабатывается, то в значительной мере утрачивается и при воспроизведении; ибо то, что трудно и неясно дается в восприятии, то легко утрачивается памятью.

Художник Ч. считает, что самое трудное во всяком изображении — это взаимосвязь отдельных деталей; взаимосвязь деталей при изображении натуры ему всегда дается с трудом. Еще сильнее подчеркивает он аналогичную трудность в рисовании по памяти. «Затруднения в изображении по памяти были, главным образом, в соединении форм и в их соприкосновении». Многие испытуемые забывают расположение пятен света и тени, а в показаниях жалуются на особые трудности в решении свето-теневой задачи: «формы светлых и темных пятен быстро забываются», — сказал один испытуемый. «Я над передачей света и тени меньше всего думал, а поэтому и позабыл», — говорил другой испы-

<sup>1</sup> П. Блонский, Память и мышление. ОГИЗ. 1935, стр. 81.



туемый. И это опять вытекает из очевидного общего тезиса: там, где процесс изображения при рисовании с натуры более осмыслен, там запоминание лучше, что осмыслено слабо, то быстро забывается.

У некоторых испытуемых в рисунках по памяти появляется автоматическая штриховка — ритмически повторяющиеся линии. Эти линии появляются в рисунке за счет линий, положенных строго по форме. Автоматическая заштриховка объясняется, по нашему мнению, неясностью в представлении формы предмета. Например, неясен рельеф детали, — и она заштриховывается «вообще»; такая заштриховка не выявляет индивидуальной формы изображаемой вещи.

У нашей испытуемой Ж. (см. выше описание и рис. 14—26) в натурном рисунке часто употреблялась заштриховка автоматического характера (можно даже сказать, ритмическая заштриховка с явной тенденцией к некоторой манерности, изоэстетности техники), но когда испытуемой Ж. пришлось изображать по памяти, оказалось, что образ вороны позабыт и позабыт настолько, что исчезла всякая уверенность в изображении; испытуемая не смогла выяснить даже основные линии контура.

Очевидно, не рисуя с натуры по форме, а пользуясь автоматической заштриховкой, она и не воспринимала активно формы вороны. А полное непонимание формы неизбежно приводит к утере общего контура.

5. Наши материалы показывают, что из 16 испытуемых-художников в последнем, конечном этапе натурального рисунка работают:

- а) над общим контуром — 3 чел.;
- б) над отдельными деталями контура — 5 чел.;
- в) над деталями фигуры — 4 чел.;
- г) над аксессуарами — 7 чел.

Дорабатывается рисунок в местах, не получавших окончательной отшлифовки, главным образом, в частностях, а не в основном. Художник пробегает глазом по рисунку и уточняет, подчеркивает уверенной линией отдельные части контура, кладет последние штрихи и еще раз утемняет теневые места.

Последние штрихи обычно бывают уверенными и смелыми.

При просмотре работы студентов художественного вуза мы наблюдаем те же факты, что и у зрелых художников; разница **только в том**, что у студентов линии менее уверенны (еще недостаточно высокая техника).

Заканчивается рисунок просмотром изображения со стороны общей упорядоченности.

С психологической точки зрения можно говорить о двух различных типах окончания изображения: о неудачном конце и конце удачном. т. е. о конце, удовлетворяющем или не удовлетворяющем художника.

Нам пришлось наблюдать в эксперименте оба типа.

При неудачном рисунке характерный признак конечного этапа — утомление. Утомленный, разочарованный рисовальщик теряет энергию в работе и не стремится уже к достижению совершенства, которое ему не дается, а старается отделаться от изображения, начавшего ему надоедать. Мы имели возможность наблюдать случай, когда у начинающего художника Л-ова рисунок совсем не удавался: линии его рисунка сделались дряблыми, безнажимными, всякая уверенность исчезла, работа велась очень вяло, и то, что было хорошим в рисунке, портилось последними бессильными и неубедительными линиями.

Нередко окончание изображения носит чисто условный характер — рисовальщик уже не может больше ничего прибавить, не знает, что можно еще прибавить. Если в этих условиях рисовальщика принудить продолжать работу дальше, то это будет только порчей сделанного им

ранее. Когда работа на конечном этапе идет вяло, то нужно уметь вовремя остановиться для того, чтобы спасти то хорошее, что уже достигнуто рисовальщиком.

Но и неудачный конец изображения может преобразиться, если рисующий получит эмоциональную опору в виде похвалы и дружеского, хорошего совета. Получая такую опору, он получает новую точку зрения на свою работу, получает толчок для ее продолжения и энергичного окончания. Нам много раз приходилось, наблюдая за работой подростков в художественных кружках средней школы, видеть, как на них действуют умелая критика и поощрение в конце работы. Иногда ученик уже не работает и вяло заявляет: «Я уже окончил»; но после указания на нехорошо сделанные места и ошибки, иногда показа, как нужно исправить ошибки, он продолжает уверенно работать дальше.

Удачный рисунок, удачная работа всегда заканчивается энергично, художник работает с подъемом — линии нажимные, уверенные, особенно в аксессуарах; у некоторых художников эта энергичность окончательной проходки аксессуаров только подчеркивает и выделяет тщательно, но более спокойно отделанное основное содержание изображения.

Иногда художник кладет один, другой энергичный и решающий штрих в самых главных частях изображения, и от этого изображение оживает, приобретает прелесть настоящего художественного произведения. Первый штрих рисунка направляет ход изображения, — последний завершает изображение, придает ему окончательную убедительность. «Когда ни одна линия более не может быть изменена без ущерба выразительности искусства, тогда форма замысла может считаться найденной»<sup>1</sup>.

Конечный этап изображения по памяти очень сходен в общих чертах с конечным этапом изображения с натуры, но здесь конец чаще оказывался у наших испытуемых неудачным. Наши испытуемые в большинстве случаев были недовольны своими изображениями по памяти. Наблюдения над процессом изображения показывают, что большинство испытуемых, у которых изображение по памяти «не получилось», обычно заканчивали его очень вяло, с явным утомлением. Объективный анализ последнего этапа изображения указывает на наличие значительного количества бесцельных, невыразительных линий. Некоторые явно злоупотребляли на этом конечном этапе автоматической заштриховкой; штриховка по форме деталей встречается на завершающем этапе рисования по памяти редко.

Удачные рисунки по памяти оканчивались более смело и энергично.

6. При изображении по памяти раскрытие в рисунке образа изображаемого предмета происходит не мгновенно, а постепенно. В начальном этапе изображения образ имеет, обычно, очень неясный, зыбкий характер; эта зыбкость и неясность образа влечет за собой крайне неуверенное, расплывчатое изображение. Образ нуждается в опоре и фиксации в рисунке. Рисунок, фиксируя образ, выясняет и уточняет его. Этим свойством процесса воплощения образа в рисунке и объясняется постепенный рост технической уверенности и постепенный рост выяснения свойств самого образа. При рисовании по памяти мы лишены возможности получить опору в восприятии натуры; в этом основная трудность изображения по памяти; при изображении по памяти восприятие художника имеет единственную опору в линиях рисунка, и потому линии рисунка гораздо более значимы в такого рода изображениях по сравнению с натурными. Здесь даже случайная линия иногда уводит художника в том или другом направлении.

<sup>1</sup> К. Юон, О живописи. Изотиз, 1937, стр. 114.

Образ памяти раскрывается через рисунок. Вот основной тезис, к которому привели нас исследования рисования по памяти по методике срезов. Но как же раскрываются образы памяти через рисунок?

На то, что образы воображения раскрываются не целой картиной, а фрагментарно и динамически, указывал уже П. П. Блонский<sup>1</sup>.

Нам кажется, однако, что недостаточно указать на самый факт фрагментарного раскрытия образа в процессе рисования по памяти, а необходимо указать, или хотя бы наметить, причины, вызывающие подобное явление в нашем случае. Мы считаем, что есть все основания предположить следующее: постепенное раскрытие образа в рисовании по памяти объясняется тем, что процесс воссоздания образа через рисунок не есть процесс воссоздания готового образа, сложившегося в результате длительной работы при изображении с натуры, а есть процесс восстановления сложного пути изображения в процессе рисования с натуры. Основным в рисунке по памяти является восстановление самого процесса изображения, имевшего место при натурном рисовании.

Свидетельство нашего самонаблюдения, как и показания многих наших испытуемых указывают на то, что в первый момент получения задания изобразить что-либо по памяти мы стараемся вызвать некоторое общее представление предмета, подлежащего изображению. Но это представление необходимо только как толчок для организации процесса изображения, а дальше мы упорно начинаем восстанавливать самый процесс изображения, имевший место раньше, при натурном рисовании. Поэтому-то так трудно изобразить по памяти те предметы, которые нами никогда не прорисовывались с натуры. Общее представление предмета не дает еще достаточного материала для его изображения. Для вполне удовлетворительного изображения предмета по памяти необходимо, чтобы раньше имело место изображение предмета с натуры или, в крайнем случае, специальное наблюдение этого предмета, направляемое задачей последующего его изображения. При таком наблюдении художник обычно «прорисовывает» этот предмет «мысленно»<sup>2</sup>. И все же хорошее изображение предмета в результате его предварительного углубленного наблюдения и «мысленного» прорисовывания удается только редким художникам, большинство же художников пользуются как материалом для изображения по памяти, главным образом, изучением натуры путем ее тщательной прорисовки.

Методика срезов позволила нам подвергнуть это положение экспериментальной проверке. Оказалось, что во всех случаях удовлетворительного изображения по памяти налицо большое сходство, а в отдельных случаях полное тождество процесса изображения с натуры и по памяти во всех основных этапах. Так, из 16 художников 14 чел. обнаружили полное сходство процесса изображения (по основным этапам) при натурном рисунке и рисунке по памяти. У двух художников сходство процесса создания натурального рисунка и рисунка по памяти не было выявлено, но их рисунки по памяти и не являются удовлетворительными. Нарушение схемы натурального изображения в рисунке по памяти, как показывают наши данные, ведет к неудовлетворительному или даже плохому выявлению образа; в этих случаях теряется подлинное сходство и получается изображение предмета вообще. Иллюстрацией может служить изображение по памяти рисунка вороны, сделанное студенткой Ж. (см. рис. 14—26). Студентка Ж. забыла процесс изображения с натуры; неудачные попытки припомнить процесс изображения вызвали большую зыбкость самой техники рисунка и не привели к ре-

<sup>1</sup> П. Блонский, Память и мышление. Огиз, 1935, стр. 81.

<sup>2</sup> На этот процесс можно найти указания у Леонардо да Винчи и других известных мастеров.

продукции индивидуального образа вороны; получилось схематическое изображение птицы вообще.

Большое сходство мы находим и в изображении деталей в рисунках с натуры и по памяти. Мы знаем, что при изображении по памяти далеко не все детали натурального рисунка удерживаются, но те, которые удерживаются, сохраняют в большинстве случаев сходство с натурным рисунком. Можно сказать, что вообще изображение по памяти велось нашими испытуемыми только в меру припоминания ими деталей, вошедших в натурный рисунок. В самом деле, в рисунках по памяти испытуемых-художников мы не обнаружили ни одной детали, не имевшей места ранее в натурном изображении. А между тем, мы знаем, что при натурном рисовании детали предмета изображаются выборочно и далеко не все. При повторном изображении по памяти натура сама по себе как будто уже не припоминается и не анализируется: новые детали во все не вводятся в рисунок по памяти.

## II

### Рисование на «свободную» и заданную тему

1. Умение работать по памяти нужно художнику главным образом для работы *над картиной*, для работы *на тему*. Работая над темой, художник специально собирает материал в виде беглых зарисовок и в виде натуральных этюдов. Последние он вовсе не копирует, перенося на картину. Он пользуется ими как отпечатками специального восприятия природы, как опорой для памяти.

Необходимость при работе над темой ряда специальных вспомогательных изобразительных задач (эскизов, этюдов, набросков), к сожалению, не совсем ясна некоторым нашим методистам по школьному рисунку, предоставляющим рисование на тему самотеку.

С этой точки зрения не лишен интереса анализ процесса рисования на «свободную» и заданную тему без предварительного изучения природы. Пользуясь той же методикой срезов, мы предлагали студентам художественного вуза один раз рисовать на свободную тему, т. е. тему, которую они тут же сами выбирали, другой раз — на заданную тему, формулированную, впрочем, достаточно широко. Отдельные элементы темы не были ни в том, ни в другом случае предметом специального изучения в натурном рисунке и рисуящим приходилось пользоваться только общим запасом представлений.

Опишем процесс работы нескольких испытуемых над эскизом на «свободную» тему (каждый этап работы — 3 мин.).

#### Испытуемая Р. (рис. 27—32)

*I этап* — Происходит обдумывание, выясняется тема.

*II этап* — Дана рамка. Сложной слабо-нажимной линией и изредка мелкими штришками дано изображение (контур), в общей форме, всадника на лошади. Изображение узнается, хотя и с трудом.

*III этап* — Проработка более уверенными сложными линиями фигуры первого всадника. Легкий безнажимный набросок контура фигуры второго всадника — линия сложная. Набросан смелыми, уверенными штриховыми линиями ствол дерева, данного в декоративном плане.

*IV этап* — Уверенными штрихами набрасывается фигура второго всадника. Такими же уверенными штрихами даны несколько деревьев и фон в левой части композиции, а также жирными, смелыми штрихами пройден ствол дерева правой части и фон правой и центральной части композиции.

*V этап* — Прорабатывается фигура первого всадника, его лошадь и круп лошади второго всадника, прокладываются тени от лошадей и всадников, проходится штриховкой фон центральной части.

*VI этап* — Смелыми штриховыми линиями прорабатывается в окончательной форме композиция. В некоторых местах штриховка дается с сильным нажимом. Уточнены контуры лошадей — линия сложная. Уточнено название композиции и написано в правой нижней части рисунка — «Всадники».



Рис. 27



Рис. 28



Рис. 29



Рис. 30



Рис. 31



Рис. 32

## Испытуемая В. (рис. 33–39)

*I этап* — Две волнообразные вертикальные слабо нажимные сложные линии в левой части листа. Изображение читается неоднозначно.

*II этап* — Слабонажимной линией дан набросок контура (в общей форме). Девочка с сачком в центре листа. Правее фигурки девочки дана попытка наброска контура еще чего-то — изображение еще не читается. В рисунке несколько нажимных штриховых линий.

*III этап* — Штрихами пройден контур фигуры девочки с сачком. Безнажимной сложной линией набросан контур второй наклоненной девочки. Ряд штрихов в левой части рисунка.

*IV этап* — Штриховой и сложной линиями выясняется изображение дерева в левой части композиции. Частично заштриховывается фон. Вытерта фигурка наклоненной девочки.

*V этап* — Штриховкой и сложной линией подчеркивается контур фигурки девочки, дается контур деталей фона и вся композиция проходится общей заштриховкой.

*VI этап* — Штриховой линией подчеркивается контур шляпки, платья и палочки сачка, сложной линией подчеркивается контур ног девочки. Штрихами проходится фон композиции, утемняются некоторые места.



Рис. 33



Рис. 34



Рис. 35



Рис. 36



Рис. 37



Рис. 38



Рис. 39

## Испытуемая Ж.

*I этап* — Еле заметные безнажимные сложные линии, положенные в вертикальном направлении. Изображение не читается.

*II этап* — Сложной линией дан ствол дерева в центральной части рисунка — линии с нажимом. Сложной линией со слабым нажимом даны крыши домов на заднем плане. Под деревом едва заметной сложной линией набросана фигурка сидящего мальчика.

*III этап* — Короткими штрихами подчеркивается в разных местах рисунка контур. Легкими штрихами заштриховывается часть домиков заднего плана и нижняя часть ствола дерева. Уточняется слабонажимной сложной линией фигурка мальчика, сидящего под деревом.

*IV этап* — Уверенной штриховой линией наносится в левой части композиции ствол второго дерева. Жирной штриховкой заштриховываются теневые места деревьев и часть земли на переднем плане.

Отдельными штриховыми линиями, а в некоторых местах сложной линией, уточняется контур сидящего мальчика.

*V этап* — Уверенными, короткими штришками подчеркиваются в разных местах контуры изображаемых предметов. Заштриховываются теневые места — общая проходка всего рисунка.

*VI этап* — Заштриховываются уверенными штрихами отдельные места рисунка, штриховкой поправляется, проходится весь рисунок. Дается наименование: «Жаркий день».

Сходную картину дают описания процесса изображения и у других испытуемых.



Нужно отметить, что рисунок на «свободную» тему дается даже не всякому художнику; среди наших испытуемых были такие, которые так и не сумели ничего изобразить. Они наносили на лист еле заметные, неуверенные сложные линии и потом вытирали их резинкой. Линии не становились опорой для дальнейшего процесса изображения. Нечленораздельный лепет так и не превращался в настоящую речь. Эти испытуемые жаловались на то, что для изображения им нужно было бы кое-что посмотреть и тогда все получилось бы очень хорошо — им нужно было опереться на натуру.

Еще ярче проявилась беспомощность и даже почти полная несостоятельность при изображении на *заданную тему*. Мы дали студентам тему «Тишина». Было указано, что можно изобразить соответствующий теме пейзаж, сцену из жизни и т. п. Дана была возможность изображать любые объекты. В этом опыте все испытуемые заявили, что без натуры, без предварительной и тщательной подготовки сделать что-либо удовлетворительное очень трудно. Образы, «не выношенные» в подготовительном к изображению периоде, оказались настолько зыбкими, что на них было трудно опираться. При изображении на «свободную тему» было легче потому, что там имели дело с известным предметом, встречавшимся раньше.

Почти для всех рисунков на заданную тему было характерным пользование безнажимной сложной линией; изображенные предметы не имели четкого проясненного контура; штриховка очень слабо выявляла рельеф предметов. Полное отсутствие убедительности изображаемого характерно для всего процесса рисования на заданную тему от начала и до самого конца работы.

Студенты остались недовольны этой своей работой, говорили: «Я в этой работе совсем оскандалился», «У меня ничего не получилось», «Вышло ниже всякой критики. Понимаю, что нужно, но лучше сделать не могу», «Хотела изобразить сумерки в лесу, но чувствую, что этого не сумела сделать».

Психологически этот опыт представляет интерес тем, что подтверждает исключительно большую роль, которую в создании рисунка играет предварительная подготовительная работа художника, указывает на большую зыбкость специально неподготовленных, неясненных образов нашего воображения, на катастрофическое падение при этих условиях качества технических приемов. Очевидно, технические приемы изображения отражают степень четкости нашего знания объектов изображения. Для получения четкого и ясного рисунка необходимо наличие у рисующего специальных наблюдений объекта изображения, т. е. наблюдений, которые делались для того, чтобы потом служить целям изображения, необходимо наличие тщательных предварительных прорисовок.

2. Проанализируем по этапам процесс изображения на «свободную» тему.

Из 16 студентов старшего курса художественного вуза в первом этапе рисования 13 чел. ничего не изображало, у двух была нанесена еле заметной безжизненной линией схема будущей композиции и у одного нанесено на лист только несколько линий, которые, как определенное изображение, еще не читаются.

Чем же объясняется полное отсутствие изображения на первом этапе? Это время, конечно, идет на «продумывание» содержания и построения будущего изображения. Однако это продумывание носит здесь несколько особый характер: надо не столько продумать, как изображать, сколько придумать, что изображать. Наблюдение над испытуемыми во время работы и их собственные показания согласно говорят о том, что

начало — это самый трудный момент в работе над рисунком на «свободную» или заданную тему. И действительно, рисующие сидят в напряженных позах, сохраняя иногда в течение нескольких минут неподвижность, некоторые нервно мнут листок ненужной бумажки или резинку. Показания наших испытуемых об этом этапе очень кратки: «думал, что рисовать», «соображал, как сделать рисунок», «не могла придумать ничего подходящего для рисования», «перебирала в голове различные сюжеты, не находя подходящего; трудно остановиться на чем-то определенном» и т. д. Все эти высказывания говорят о трудностях, связанных с выбором сюжета изображения. Те две студентки, которые начали свои рисунки очень быстро и притом начали сразу со схемы построения, заявили, что у них затруднений никаких не было потому, что они решили изображать уже хорошо известный для них сюжет, сюжет, который неоднократно уже служил предметом изображения в рисунке (одна иллюстрацию к сказке «Коза-дереза», а вторая иллюстрацию к «Демону» Лермонтова).

После описанной паузы большинство испытуемых укладывает перед собой поудобнее бумагу, некоторые ерзают на стуле, стараясь принять наиболее удобное положение. Отдельные испытуемые прежде, чем начать рисовать на бумаге, делают движения карандашом в воздухе над самой бумагой, не касаясь ее поверхности, как бы сначала прорисовывают предметы в воздухе. Наконец, проводится первая, еле заметная, робкая линия. Некоторые испытуемые, нанеся первую линию, продолжают наносить дальше одну за другой последующие линии, но есть и такие (их около половины), которые держат в руках резинку и много раз вытирают робко положенные на бумагу линии, заменяя их все новыми и новыми. Начало изображения во всех без исключения случаях носит характер крайней зыбкости и неопределенности. Но эта зыбкость первых линий делается все меньшей и меньшей по мере того, как продвигается вперед работа над рисунком. Каждая последующая линия делается все более и более нажимной и уверенной.

Нами был проделан особый опыт над тем, как влияют линии рисунка на процесс дальнейшего изображения при рисовании на «свободную» тему. Опыт проводился над учениками средней школы. Сущность этого опыта заключалась в том, что на листе белой бумаги экспериментатор заранее наносил некоторые характерные линии, взятые из композиции наиболее часто встречающихся рисунков на «свободную» тему, рисунков — типа домик с деревьями по бокам его (рис. 40).

Испытуемым предлагалось рисовать, что они хотят, но ставилось условие: «не вытирать линии, которые даны на листе бумаги»; разрешалось эти линии включать в свой рисунок, т. е. разрешалось воспользоваться линиями.

Результаты опыта показали, что 80% испытуемых воспользовались заданными линиями. Они сыграли роль первых уверенных линий окончательного рисунка. В большинстве случаев сама композиция определялась внушающим действием заданных линий, причем младшие ребята давали чаще рисунок плоский, а старшие пытались в наклонных линиях увидеть опору для некоторого перспективного построения. Рисунки в композиционном отношении были получены более разнообразные и по тематике



Рис. 40

более неожиданные, сравнительно с обычными довольно вялыми, а часто и шаблонными рисунками на «свободную» тему.

Каков психологический смысл этого маленького опыта? Этот опыт показывает роль первых линий для развития дальнейшего процесса изображения. Рисующий, получив опору в уже имеющихся на бумаге линиях, освобождался от описанной выше «зыбкости» и уверенно вел свой рисунок дальше.

Возвратимся к анализу «свободных» рисунков по методике «срезков».

На следующем этапе, после того как на бумагу уже нанесено несколько уверенных линий, начинается выяснение через рисунок дальнейших сторон изображения. Здесь можно отметить два типа работы. При одном типе работы, который мы встречаем у четырех испытуемых, рисующий уже в начале процесса изображения имеет в голове готовую композицию рисунка и потом, идя от общего к деталям, постепенно раскрывает эту композицию, выясняя отдельные образы и обогащая их прорисовкой различных деталей. При втором типе работы, который мы встречаем у большинства испытуемых, в начале процесса изображения сюжет еще не выяснен до конца; испытуемые начинают работу с выяснения отдельных образов и лишь потом, постепенно, в процессе совершенствования и усложнения начальных образов прибавляют все новые и новые детали, которые усложняют и уточняют композицию рисунка. В отношении рисунков этого типа можно сказать, что здесь образ приходит в процессе самой изобразительной деятельности и благодаря этой деятельности.

Процесс «выяснения образа» обычно идет уже знакомыми нам этапами: общий контур, детали, синтезирование. Рисование на свободную и заданную тему не содержит здесь ничего нового. Однако следует подчеркнуть значительно больший удельный вес заключительного синтезирования.

Момент, который художники называют «обобщением», но который правильнее было бы назвать *синтезированием*, является одним из важнейших и характернейших моментов процесса изображения в рисунках наших испытуемых на «свободную» и заданную тему. После того как найден самый общий абрис основных фигур композиции, художник начинает каждый штрих, каждую деталь рисунка увязывать, согласовывать с рисунком в целом; он ищет синтеза в своем рисунке. Стремление к синтезированию влечет за собой характерный прием — общую проходку всего рисунка. Мы уже говорили, что всякая заштриховка или обогащение деталями одной части рисунка всегда, с точки зрения рисунка в целом, требует дополнений и изменений в других частях. Но в процессе окончательного синтезирования рисунка на тему значительную роль играет, кроме того, просмотр всего рисунка с точки зрения *наибольшего благоприятствования выявлению самого основного и затушевывания второстепенного*. С этой целью рисовальщик старается максимально подчеркнуть и оттенить главные фигуры в рисунке и несколько «сгладить», притушевать аксессуары (см. работу над рисунком «Всадники», рис. 27—32). Лишь после того как весь рисунок просмотрен и приведен в полную согласованность, он может считаться законченным; только в этих случаях его и считают законченным сами испытуемые.

У четырех из наших испытуемых рисунок на «свободную» тему так и не был доведен до конца; «не вышел», как заявил один испытуемый. Рисунок «не вышел» потому, что отдельные, разрозненные части композиции не были приведены в согласованность, не было выделено самое основное в рисунке, основное и главное утонуло в хаосе множества неупорядоченных линий и заштриховок. Испытуемый К., у которого ком-

позиция не удалась, правильно выяснил причину своей неудачи, заявив, что «рисунок получился очень плохой — не удалось связать части и выделить главное». Таким образом, недостаточность или отсутствие удачного синтезирования не дает возможности привести рисунок к удовлетворительному окончанию.

Дадим некоторое общее заключение по вопросу изучения работы над рисунком на «свободную» и заданную темы.

У всех наших испытуемых в работах на «свободную» и заданную тему образ дается не сразу; он постепенно выясняется и уточняется в процессе изображения, происходит постепенное раскрытие, а, иногда, и изменение образа. Очень большую роль в этом процессе играет восприятие рисунка и опирающееся на него воображение. При этом рисующий идет не от одной законченной части рисунка к другой, а от более общей прорисовки всего рисунка к последующим более детальным его прорисовкам, проходкам. Вся плоскость рисунка прорабатывается в целом, как бы слой за слоем. Начинается изображение слабой и неуверенной линией. В ней рисующий начинает что-то видеть и переходит к изображению более уверенному, убедительному, выполненному более совершенными техническими средствами. В начале преобладает сложная линия, однако, в процессе работы она вытесняется штриховой линией, оставаясь только в наиболее трудных местах рисунка.

Но главный вывод, уже подчеркнутый выше, заключается в том, что любое удачное рисование на тему предполагает опору в изучении натуры, и притом в специальном ее изучении «для изображения». Неопытный рисовальщик при рисовании «на тему» без предварительного изучения ее элементов в натурном рисунке неизбежно придет либо к штампу, либо к «катастрофе».

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА РИСОВАНИЯ У ДЕТЕЙ

Детское рисование давно уже привлекало исследователей. Но изучался главным образом *продукт* детского рисования — детский рисунок. По детскому рисунку существует довольно значительная литература. Здесь следует упомянуть прежде всего обзорные и критические работы Н. А. Рыбникова<sup>1</sup> и Е. А. Флериной<sup>2</sup>. Однако нас в настоящей работе интересуют не детские рисунки, как продукт изобразительной деятельности ребенка, а самый процесс изображения в рисовании.

Мы делаем попытку рассмотреть процесс изображения в детском рисовании. При этом мы стараемся выяснить, чем отличается этот процесс от процесса изображения у взрослого рисовальщика, полагая, что это даст возможность понять психологическую природу детского рисования и наметить те методические приемы, которые помогут учителю рисования в успешном обучении детей.

В данной главе мы сообщаем первые результаты изучения процесса изображения в рисунках детей старшего дошкольного и школьного возрастов, опираясь на специально собранные коллекции рисунков и на экспериментальное исследование детского рисования по методике «срез».

Рисовальная деятельность ребенка младшего и отчасти старшего дошкольного возраста вполне охватывается определением игровой деятельности, которое дает А. Н. Леонтьев: «Игра не является продуктивной деятельностью, ее мотив лежит не в результате, а в самом дей-

<sup>1</sup> Н. А. Рыбников, Детские рисунки и их изучение. Гиз, 1926.

<sup>2</sup> Е. А. Флериной, О детском изобразительном творчестве, журн. «Советская педагогика», № 3, 1946.

ствии»<sup>1</sup>. Ребенок в процессе рисования также интересуется, главным образом, самим процессом изображения и в значительно меньшей мере продуктом его.

Своеобразный мотив рисования ребенка определяет и качество его рисунка и характер процесса рисования.

Как же изображает дошкольник предметы в своих рисунках? Укажем на две основные особенности его рисунка.

Первая связана с тем, что для рисунка-игры ребенку достаточно узнавать нарисованный предмет. Поэтому основная задача, которая возникает в этот период перед ребенком, не задача сходства, а задача простого узнавания. Рисуя те или иные предметы, ребенок не задается целью изобразить похоже, изобразить все, что он знает о предмете; цель перед ним другая — играть предметами, рисуя их, а для этого достаточно предметы узнавать. Правда, и для решения этой задачи ребенку приходится уточнять свои восприятия, находить черты, характеризующие предмет, и учиться воспринимать, хотя бы элементарно, свой рисунок.

Как же обстоит дело с восприятием изображаемых предметов у ребенка-дошкольника? Ребенок уже хорошо узнает предметы, но он не умеет еще организовать наблюдение, не может еще сознательно выделять самое характерное, а воспринимает в предмете часто совершенно случайные черты; иногда ребенок может очень удачно «схватить» ту или иную черту, характеризующую изображенный предмет, но чаще ребенком в качестве черт сходства выделяются очень мало характерные, для понимания взрослого случайные, особенности. По смыслу рисунка-игры ребенок и не стремится к большему. В первых своих рисунках ребенок бывает вполне удовлетворен, если ему удастся показать *хотя бы некоторые из черт, по которым предмет может быть узнан*. Совершенно нельзя согласиться с тем мнением, что «ребенок *видит* сообразно своему выполнению»<sup>2</sup>. Абсурдно утверждать, что ребенок, рисуя «головоногов», вовсе не видит туловища. Ребенок удовлетворяется «головоногом» потому, что «головоног» уже безусловно узнается, как изображение человека, а это только и нужно ребенку в его изображении-игре. Мне, когда-то, ребенок 5 лет по поводу своего «головонога» сказал: «Он и без животика и грудки хороший, зачем ему рисовать животик и грудку». Несомненно ребенок видит и знает больше, чем то, что он изображает в рисунке.

Вторая особенность связана с той ролью, которую играет в процессе детского рисования восприятие ребенком своего собственного рисунка. Первые комбинации линий в детском рисунке, иногда совершенно случайные, имеют большое влияние на дальнейшее смысловое формирование рисунка. Дошкольник, начав изображение, благодаря случайным комбинациям линий рисунка, вызывающим у него ассоциации с предметами, не имеющими отношения к изображаемому, часто меняет замысел самого изображения. Дошкольники часто рисуют «что выйдет», — рисуют то, что приходит в голову в процессе развертывания на бумаге этой своеобразной игры.

Желание изобразить похоже данный определенный предмет возникает, как правило, только в школьном возрасте и означает радикальное изменение самого процесса.

Перейдем к анализу процесса детского рисования — на переходной грани от рисунка-игры к рисунку-изображению.

С помощью методики «срезов» мы проанализировали процесс рисо-

<sup>1</sup> А. Н. Леонтьев, Психологические основы дошкольной игры, журн. «Советская педагогика», 1944, № 8—9, стр. 38.

<sup>2</sup> М. В. О'Ши, Роль активности в жизни ребенка. М., 1910, стр. 118.

вания у 16 дошкольников и 16 школьников I и II классов. Каждый испытуемый выполнил по два рисунка на «свободную» тему и по два рисунка с использованием натуры — дети рисовали куклу и целлулоидного попугая. Дошкольники были в возрасте 6—7 лет.

Анализ материала показал, что дети этого возраста обычно начинают рисунок с нанесения контура изображаемого предмета нажимной примитивной изобразительной<sup>1</sup> линией. Линия контура цельная, уверенная, — но уверенная только в силу малых изобразительных требований, предъявляемых к ней ребенком. Ребята этого возраста не придают еще большого значения точности контура; их удовлетворяет самое грубое сходство изображаемого с изображением. Кроме того, ребята еще не умеют вносить исправления в линию контура своего рисунка. Если линии контура не удовлетворяют ребенка, он заявляет: «не вышло, дай новую бумажку, буду рисовать сначала» и начинает рисовать сызнова. Таким образом, ребенок достигает улучшения, совершенствует свой рисунок не путем работы над линией контура, как это мы имеем у взрослых художников, а путем перерисовывания, путем нового выполнения рисунка в целом. Итак, к контуру в дальнейшем процессе изображения ребенок никогда не возвращается (см. рис. 41—46), в то время как художник в процессе всего хода изображения, как мы помним, снова и снова обращается к контуру, уточняя и исправляя его.

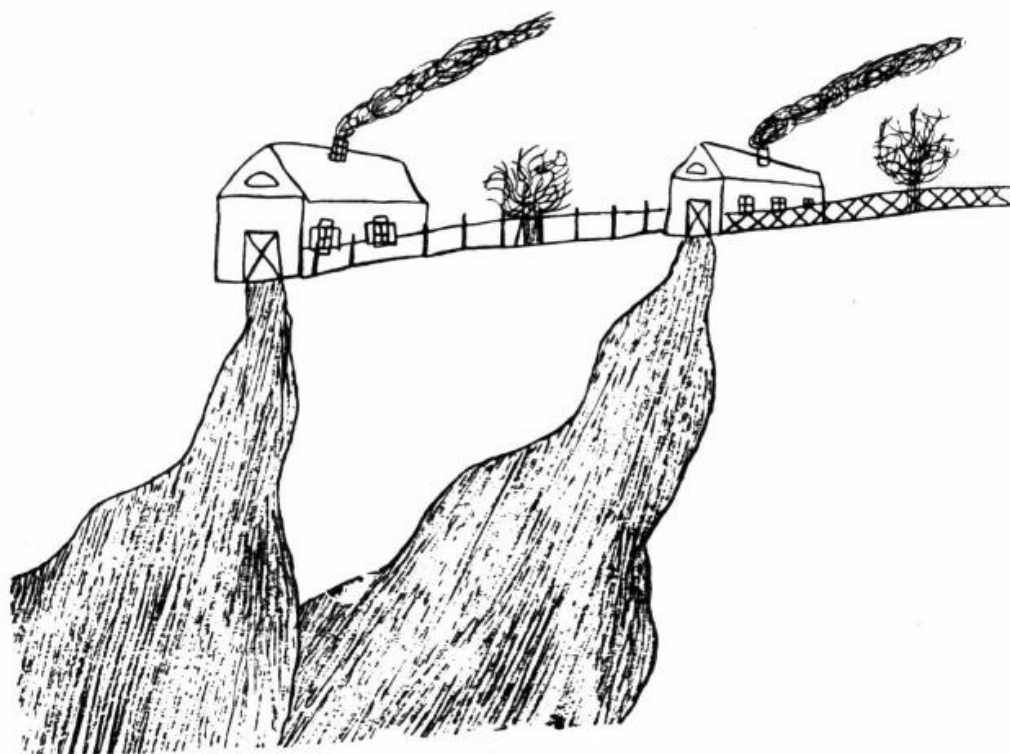


Рис. 41

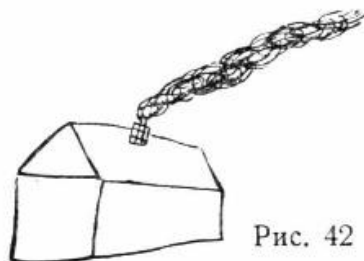


Рис. 42

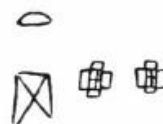


Рис. 43

<sup>1</sup> Мы называем эту линию «примитивной», поскольку ребенок не старается добиться в ней сходства с индивидуальным контуром предмета, мы называем ее «изобразительной», чтобы отличить от доизобразительной, чисто моторной линии ребенка преддошкольного возраста.

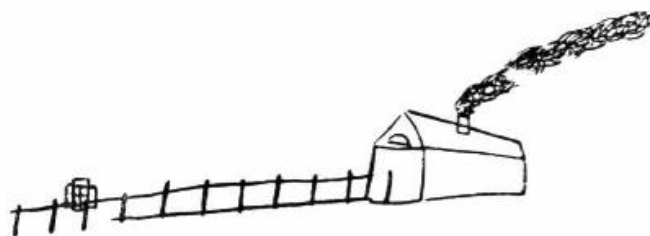


Рис. 44



Рис. 45

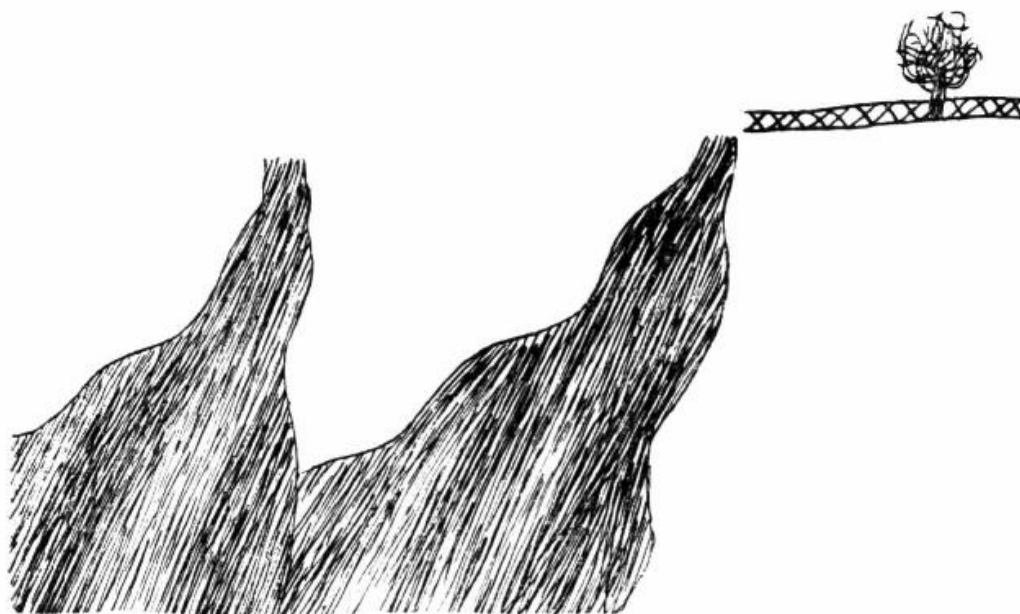


Рис. 46

Процесс изображения в рисунке дошкольника в какой-то мере напоминает с этой стороны процесс письма у взрослых. Взрослый при письме вовсе не думает о форме букв, а думает только о содержании; так и контур изображаемых предметов занимает ребенка лишь в меру того, насколько он дает возможность узнавать задуманное изображение и развивать дальше игру. Перед ребенком уже стал вопрос: «что изобразить», но не стоит еще вопрос: «как лучше изобразить».

Из 16 дошкольников ни один и ни в одном из своих рисунков ни разу не возвращался к нанесенной на лист бумаги несовершенной линии контура, не вносил изменений в эту линию.

Из 16 школьников I и II классов не возвращались к первоначальной линии контура 13 человек; три ученика II класса на некоторых этапах изображения обращались к исканию, прощупыванию правильной линии контура основного изображения. Они прибегали при этом к наброскам сложной линии. Таким образом, только три ученика второго класса перешли к типу изображения, который практикуют взрослые художники, поставили перед собой задачу: «как лучше изобразить», «как изобразить совсем похоже» и стали работать в меру своих сил и понимания над подлинным сходством, над нахождением правильного очертания формы изображаемого предмета.

Какой же элемент изобразительного процесса выпадает у ребенка, удовлетворяющегося примитивным и часто условным контуром? Что недоступно ребенку на этой стадии изобразительного развития?

Ребенок еще не научился использовать наблюдение природы в процессе изображения так, как это делают художники, т. е. еще не научился, рисуя, сличать свое изображение с объектом и, пожалуй, он не понимает этой задачи. В группе наших испытуемых дошкольников в самом

ходе рисования ни один не сличал форму изображения с натурой. Из группы школьников только три ученика второго класса сличали очертания формы «натуры» с абрисом этих форм в своем рисунке. Только сличение природы с изображением ведет к исканию «точной» линии контура изображаемых предметов. Очень интересно заметить, что первые сличения рисунка с объектом изображения при натурном рисовании всегда приводят ребят к отказу от примитивной уверенной линии и совпадают с началом употребления робким наброском сложной линии. Здесь впервые ребенок становится на уровень задач изображения, которые составляют элементарную основу рисования взрослого художника. С этого момента постепенно начинает теряться специфика детского рисования, и ребенок в своем дальнейшем развитии приближается к рисовальному искусству взрослых.

Часто говорят, что «рисунки ребенка остаются простыми картинками памяти». Едва ли это верно. Ребенок может использовать в процессе рисования и непосредственное восприятие «натуры», но использует его не так, как это делает взрослый. Наши опыты показывают, что в группе испытуемых дошкольников четыре ребенка уже использовали «натуру» при рисовании куклы. А в группе школьников I и II классов использовало «натуру» уже 9 человек. Весь вопрос в том, как используют натуру дети. Ребенок использует натуру для умножения деталей в своем рисунке, а не для совершенствования формы изображения.

Приведем наиболее характерный пример. Девочка Н. (8 лет) рисует куклу. Уже основной контур готов, изображение куклы уже «одето». Тогда девочка берет куклу в руки и говорит: «Посмотрим, что я еще забыла нарисовать. Вот, забыла бантик, пуговицы». Девочка дорисовывает бантик и пуговицы. Опять берет в руки куклу: «Наверное еще что-нибудь позабыла: еще штанишки, чулочки». Н. опять дополняет рисунок. В этом примере мы имеем уже использование ребенком непосредственного наблюдения в процессе изображения, но характер этого использования типично детский: натура использована не для уточнения контура, рельефа и т. п., а как источник, из которого берутся отдельные детали для механического привнесения их в рисунок с целью получения большей его полноты.

Это обстоятельство представляет, как нам кажется, большой теоретический и практический интерес. Здесь мы видим тот путь, по которому ребенок движется к натурному изображению, и который должен быть использован педагогом. Вначале надо научить ребенка пользоваться натурой для обогащения своего рисунка деталями, а потом уже указывать ему и на несоответствие формы предмета на рисунке форме предмета в натуре. Через обучение ребенка умению наблюдать детали мы приведем его к умению наблюдать и анализировать общую форму предмета. Таким образом, выясняется основная линия методики обучения в старшем дошкольном возрасте и в I и II классах средней школы. А в существующей методике и практике обучения в дошкольном возрасте и начальных классах школы имеет место иногда и по сей еще день совершенно вредная тенденция «невмешательства» в процесс рисования детей. Это «невмешательство» обычно оправдывается тем, что «ребенок с природы не рисует», поэтому и все обучение нужно строить исключительно на использовании рисования по памяти.

Итак, можно считать установленным, что дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста, наряду с использованием образов памяти, могут использовать также и наблюдение природы для обогащения своего рисунка деталями. Но все же процесс изображения в рисунках дошкольников и школьников I и II классов характеризуется тем, что в самом ходе рисования непосредственно ребенок не научился пользо-



ваться натурой как образцом для уяснения точной формы изображаемого предмета.

Если в процессе рисования ребенок пользуется лишь образами памяти, которые даже и у взрослого художника часто отличаются большой зыбкостью и туманностью, то его рисунок неизбежно останется «схематичным».

И действительно, большинство рисунков дошкольного периода характеризуются крайней «схематичностью» изображения. Правда, термин «схема» является здесь термином мало удачным, а иногда вводит в заблуждение. В самом деле, что такое схема вообще? Это — разумное упрощение рисунка на базе знания формы предмета, хода процесса и т. п. В рисунке схема — скелет, т. е. основа, на которой базируется весь рисунок. А в рисунке дошкольника «схема» — это собрание отдельных, часто случайных признаков предмета, дающих возможность ребенку узнавать нарисованный предмет. Таким образом, схема в детском рисунке — это нечто совсем другое, чем схема в рисунке взрослых. Поэтому, говоря о схеме в детском рисовании, нужно всегда помнить, что это схема в особом смысле слова.

Если у ребенка нет потребности и умения сличать изображение с предметом, чтобы добиться полного сходства, то, раз найдя некоторый удовлетворяющий его способ изображения того или другого предмета, ребенок старается усвоить этот способ путем повторения, запоминает последовательность простых операций, входящих в рисовальную деятельность. Так получается шаблон. Роль шаблонов в рисунках детей очень велика. Их положительное значение заключается в том, что ребенок в дальнейшем с большой легкостью пользуется готовой формой в самых разнообразных вариациях и, усвоив способы изображения основных форм, легко может совершенствоваться, находя ряд способов изображения новых предметов, которых он ранее не изображал. Отрицательное значение шаблонов изображения заключается в том, что они приводят к окаменелости определенных форм изображения на самой низкой стадии этого изображения и, таким образом, являются явной помехой для дальнейшего совершенствования рисунка. Итак, шаблон в изображении полезен лишь до тех пор, пока ребенок твердо не усвоит процесс изображения предмета на данном этапе; после этого целесообразно путем указаний и прямого показа более совершенных, но доступных для ребенка форм изображения разрушать создавшиеся шаблоны изображения.

В процессе изображения у художника значительное место занимает борьба за единство, согласованность всех частей, всех деталей изображения, борьба за подчинение частей и деталей целому. Изменение одной детали изображения почти всегда ведет у художника к общей проходке рисунка в целом. В рисовании дошкольника мы не находим этих особенностей, характерных для процесса изображения взрослых художников.

Для рисунка дошкольника характерны грубые ошибки в пропорциях, — как в пропорциях отдельных деталей фигуры, так и в относительной величине предметов. Изображая человека, ребенок не умеет еще найти и показать в рисунке правильное соотношение отдельных частей фигуры. Изображая целые картины, ребенок не видит никакого нарушения реальной правды в том, что фигура человека выше двухэтажного дома, выше деревьев, цветы выше многоэтажных домов и т. п. Общеизвестно неумение ребенка пользоваться перспективой и т. д. Мы, в данной работе, не можем вдаваться в анализ очень интересного, самого по себе, процесса возникновения ошибок изображения в рисунках детей — это материал для специальной работы. Основная причина этих ошибок кроется не столько в малом жизненном, познавательном опыте

ребенка, сколько в том, что ребенок не сличает свой рисунок с предметом, в том, что перед ним не стоит еще задача сличения.

Итак, ребенок-дошкольник в своем рисунке видит отдельные, последовательно возникающие, детали, а восприятия своего рисунка как целого продукта, правильно отражающего изображаемое, у него еще нет. Для дошкольника изображение остается простой совокупностью деталей.

Быть может, некоторая попытка синтезировать детали в рисунке ребенком осуществляется, но совсем специфическим способом, а именно: синтез деталей своего рисунка дошкольник производит не графическими средствами, а с помощью речевого дополнения к рисунку. Графическое перечисление деталей в рисунке дошкольника объединяется и поясняется рассказом ребенка, который сопутствует процессу изображения.

Ясно, что процесс рисования ребенка и с этой стороны остается игрой.

Мы довольно часто еще слышим и читаем об «искусстве детей», но, строго говоря, ни о каком настоящем изобразительном искусстве у детей дошкольного возраста речи быть не может. До появления в рисунках детей изображений, которые построены по типу изображений в рисунках взрослых художников, т. е. до тех пор, пока ребенок не поставил перед собой задачу создать рисунок, убедительно для других передающий изображенные предметы, нельзя ставить вопроса об изобразительном искусстве. Бесспорно, рисовальная деятельность детей дошкольного возраста представляет собой очень интересное, но своеобразное явление. Бесспорно, эта рисовальная деятельность подводит, подготавливает ребенка к изобразительной деятельности взрослых, к изобразительной деятельности, которая составляет фундамент действительного искусства.

Длинный путь развития процесса изображения приводит ребенка к скачку в новое качество этого процесса. Остановимся на том, что приводит ребенка к указанному «скачку».

В своих рисунках ребенок пытается отразить реальный мир. В процессе роста и развития ребенок совершенствует способы этого отражения реального мира, а для этого он все больше и больше учится наблюдать, находит способы использования природы для пополнения количества деталей в своем рисунке. Он умело комбинирует и использует свои шаблоны. Но все это еще не определяет скачка. Когда и как ребенок впервые начинает понимать новую задачу изображения? Когда и как он начинает понимать необходимость искать точный контур предмета?

Ребенок учится «видеть» точные контуры предметов прежде всего на рисунке взрослого, особенно в тех случаях, когда ему показывают и *самый процесс изображения*.

Как и в других областях человеческой практики переход на более высокую ступень быстрее всего достигается прямым обучением. Преподаватель рисунка в школе обязан вызвать у школьника понимание новых задач рисунка. Он обязан *показать на деле* как надо видеть предмет, как происходит процесс сличения предмета с изображением, какого совершенного сходства может достигнуть в результате такого процесса рисунок, насколько он станет богаче и правдивее. Дети очень восприимчивы к новым задачам, более высокий уровень которых они сразу начинают чувствовать.

Первые удачные попытки подражать в рисовании с натуры учителю почти совершенно исключают возможность использования «рецидивов» условного рисунка-игры.

И действительно, можно сказать, что сознание детей младшего школьного возраста уже подготовлено всем предыдущим ходом развития наблюдательности к *проблеме сходства* в изображении. Для того чтобы

сходство стало прямой и ответственной задачей, нужен только толчок, нужно только увидеть и понять, как оно достигается.

Основным фактором для перехода детского рисунка на новый этап является, по нашему мнению, прямое обучение. Но что делать ребенку, если прямого обучения нет или оно не удовлетворяет его? Ребенок продолжает искать новых путей и находит их в копировании рисунков взрослых. Еще в 1907 г. П. Цонев в начальной болгарской школе провел опыт, выяснивший, что дети даже охотнее рисуют предмет с рисунка, чем с натуры. «На вопрос, — пишет П. Цонев, — почему дети предпочитают рисовать с рисунка, дети отвечали, что так легче, потому что видно было им, как они могут нарисовать»<sup>1</sup>.

В течение ряда лет нами производились наблюдения над процессом рисования у детей начальных классов школы и была обнаружена большая любовь и большой интерес у детей этих классов к срисовыванию с картинок. Лучшие, по технике изображения, рисунки детей этого возраста — рисунки, скопированные с картинок.

Копирование хорошего рисунка, изобразительные качества которого школьник начинает понимать, открывает ему глаза на несовершенства детских изображений и пусть не прямо, но толкает его на изучение натуры глазами и приемами художественного изображения. Мы знаем, что штудирование натуры без помощи педагога недоступно для большинства детей младших классов школы, следовательно, черпать свое техническое умение из этого основного и самого богатого источника ребенок при отсутствии руководства еще не может. Мы думаем, что детское копирование хороших рисунков, как дополнение к обучению натурному рисунку, является законным путем, подводящим ребенка к переходу на более высокую ступень изобразительного развития. В срисовывании дети овладевают техникой изображения и, если это срисовывание идет параллельно с основными способами обучения рисунку и употребляется в меру, то от него ничего, кроме пользы для развития умения изображать, не бывает, хотя сторонники «свободного» творчества настойчиво выступают против такого рода рисования. Изучение же биографий художников дает богатый материал, который указывает на то, что многие из них начали в детстве свои сознательные попытки изображения с копирования (И. Е. Репин, Т. Г. Шевченко и др.).

Весь описанный процесс совершенствования ребенка в рисовании приводит его к открытию того, что рисунок должен точно соответствовать тому реальному предмету, который он изображает, и соответствовать не только в случайных деталях, но и в общей форме. Ребенок открывает, что соответствие изображения достигается не увеличением количества отдельных деталей, а точной передачей формы изображаемого предмета. Так ребенок вступает в новый этап. Процесс изображения превращается в процесс штудирования натуры и максимального соотнесения своего рисунка с натурой. Этот этап — первая стадия трудовой деятельности рисовальщика.

Если ребенок к моменту перехода на эту новую ступень имеет достаточное умение «видеть» и достаточную технику изображения, то он с большим интересом начинает овладевать новой изобразительной задачей. Если же к моменту этого перехода он приходит без указанных умений, то, видя большой разрыв между своим пониманием новых задач изображения и своей технической беспомощностью, он теряет всякий интерес к рисованию.

Из приведенной ниже таблицы ясно виден переход на новый этап

<sup>1</sup> П. Цонев, Обучение рисованию в связи с лепкой в первоначальной школе. Труды Первого всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. Спб., 1911, стр. 182.

изображения в рисунках массового школьника. Первые случаи перехода к новой технике, к новым способам изображения, мы находим у отдельных одаренных ребят уже в восьмилетнем возрасте. В 13 лет большинство ребят пользуется новыми способами изображения. Впрочем, нужно отметить в этом пункте большие индивидуальные различия: мы имеем восьмилетнего мальчугана, перешедшего уже к способам изображения, свойственным настоящему искусству взрослых, и рядом с ним шестнадцатилетнего юношу, который пользуется в своих рисунках приемами и способами, свойственными рисункам дошкольников.

Анализируя эти факты, надо иметь в виду, что в отдельных школах, где собирались рисунки, рисование как предмет преподавания вовсе отсутствовало. Нет никакого сомнения в том, что с введением систематического высококачественного обучения рисованию в средней школе, можно было бы достичь совершенно иных результатов, т. е. можно было бы значительно ускорить переход учащихся к подлинным задачам рисунка.

Таблица 3

## Работа над контуром в детских рисунках

Возраст в годах	Учащиеся, которые специально над контуром не работают		Учащиеся, которые работают над исканием способов точной передачи контура	
	количество учащихся	% к общему колич. исследо- ванных	количество учащихся	% к общему колич. исследо- ванных
1	2	3	4	5
7	21	100	—	—
8	172	98,3	3	1,7
9	240	94,5	14	5,5
10	354	91,2	34	8,8
11	308	73,2	99	26,8
12	280	59,1	192	40,9
13	190	40,2	282	59,8
14	122	30,9	273	69,1
15	36	13,5	232	86,5
16	11	12,4	86	87,6

Закончим наш анализ процесса детского рисования специальными дополнительными наблюдениями над характером линии на отдельных этапах изобразительного развития дошкольника и школьника. Если рассматривать внешний характер линии вместе с изобразительной задачей, которая при ее помощи реализуется, линия оказывается очень тонким и богатым показателем изобразительного развития. В тексте работы мы уже говорили о «примитивной изобразительности» линии дошкольника, о появлении позднее «сложной нащупывающей» линии, свидетельствующей о новых изобразительных задачах и об уверенной «штриховой» линии художника.

Приведем теперь наши наблюдения над изменением характера линии на отдельных ступенях изобразительного развития в некоторую систему.

В самом раннем детском рисунке никакого изображения нет, штрихи не имеют никакого изобразительного смысла. Изобразительная линия появляется в рисунке после того, как ребенок впервые осознал, что с

помощью движений карандаша по бумаге можно получить образы определенных предметов. Только с этого момента у ребенка появляется желание изображать, возникает первая изобразительная задача. Но как только появилась изобразительная задача, так меняется и характер линии. Доизобразительная размашистая линия сменяется «примитивной изобразительной» линией. Примитивная изобразительная линия — это линия цельная, но не размашистая, линия чаще всего замкнутая в контур, передающий предмет так, что ребенок его узнает и называет.

В виде робкого начинания примитивная изобразительная линия встречается сначала среди хаоса доизобразительных линий. И только тогда, когда ребенок окончательно (и чаще с помощью взрослых) поймет, что движениями карандаша по бумаге можно изображать по желанию разные предметы, он быстро переходит к частому пользованию примитивной изобразительной линией. Но неизобразительные линии еще долгое время интересуют ребенка, как свободная от всякого рода изобразительных задач манипуляция. Ребенок получает все еще удовольствие от самого процесса зачерчивания бумаги.

Примитивные изобразительные линии появляются в рисунках детей в возрасте двух-трех лет, выражая первые попытки передачи контура изображаемого предмета. Эти начальные попытки передачи контура крайне несовершенны. Ребенок все еще продолжает держать карандаш зажатым в кулачок. Изобразительная линия этого периода сильно извилистая, кривая или ломаная (рис. 47, 48 и 49).



Рис. 47



Рис. 48

Развиваясь и совершенствуясь в процессе рисовальной деятельности, изобразительная линия из извилистой и кривой делается позднее более выправленной и все лучше и лучше передает очертания изображаемых предметов. Совершенствование изобразительной линии является результатом развития мелкой мускулатуры руки, благодаря чему становится возможным переход карандаша из кулака к пальцам. Но развитие мускулатуры руки является далеко не единственной причиной улучшения

линий. Линия улучшается в связи с процессом усложнения и уточнения приемов рисовальной деятельности ребенка, и в связи с развитием наблюдения, и в связи с развитием более точного и четкого восприятия форм изображаемых предметов.

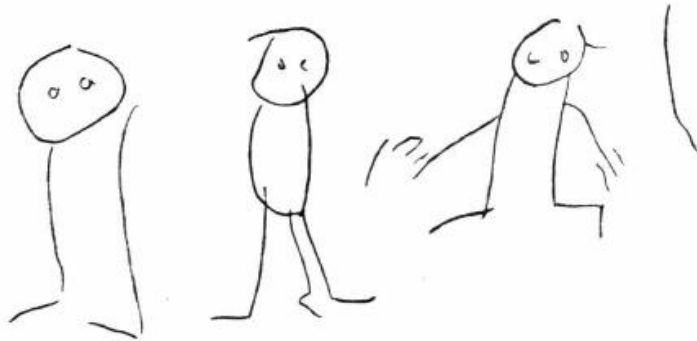


Рис. 49

В 6—8 лет ребенок уже хорошо владеет примитивной изобразительной линией, и она в его руках превращается в более или менее совершенное средство изображения. Дошкольник и школьник I и II классов в условиях почти полного отсутствия обучения технике рисования обычно пользуется в своих рисунках примитивной изобразительной линией. Только отдельные наиболее развитые в рисовальном отношении учащиеся переходят к пользованию более совершенными типами изобразительной линии.

Анализ значительного количества рисунков детей дошкольного возраста показывает, что среди этих рисунков не встречается рисунков с более совершенным, чем примитивная, типом изобразительных линий (рис. 50 и 51).

Приведем данные исследования рисунков на «свободную» тему учащихся средней школы с точки зрения употребления в них примитивной линии.

Таблица 4

## Примитивная изобразительная линия

Возраст в годах	Количество детей, в рисунках кото- рых имела место примитивная линия в качестве изобразительной линии	% к общему числу исследо- ванных
7	21	100
8	172	98,3
9	240	94,5
10	354	91,2
11	308	73,2
12	280	59,1
13	190	40,2
14	122	30,9
15	36	13,5
16	11	12,4

Приведенная таблица наглядно показывает постепенность отхода от употребления примитивной линии в детских рисунках. К 16 годам эта линия остается только в рисунках тех учащихся, которые совершенно не обучались технике рисования в школе.

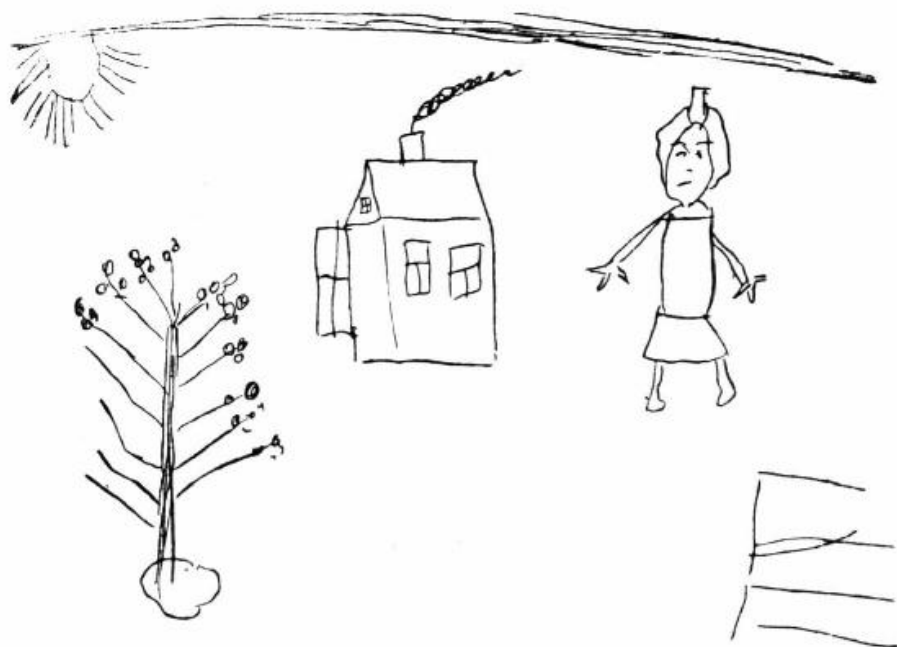


Рис. 50

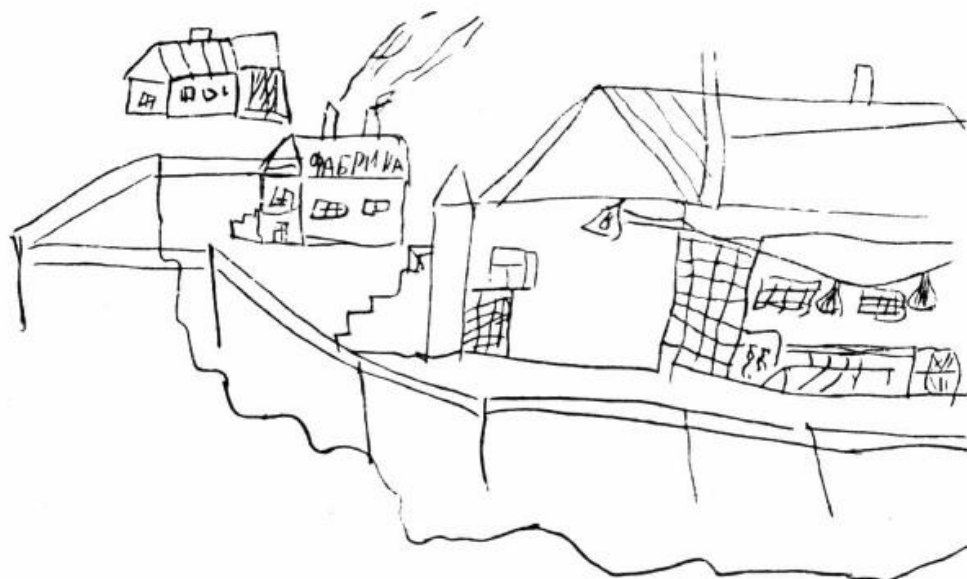


Рис. 51

Часть опытов была проведена в тех школах, в которых вовсе не было рисования как предмета обучения. Отсутствием обучения, главным образом, и объясняется наличие примитивной линии в рисунках подростков и юношей. Бывают случаи наличия этой линии и в рисунках взрослых, которые никогда не обучались технике изображения и совсем не занимались рисованием. Это лишний раз подтверждает положение о том, что всякое умение развивается в процессе обучения, в процессе деятельности.

Еще в период господства примитивной линии в детском рисунке зарождается новый тип линии «сложная нащупывающая линия». Новая задача — новый прием. Сложная линия рождается затруднением в изображении какой-то детали рисунка. Ребенок уже стал достаточно наблюдателен, его заинтересовала точная передача формы наблюдаемого им предмета, а примитивная линия, которой он уже довольно смело владеет и которая его вполне удовлетворяла в прежних «схематичных» рисунках, оказывается несостоятельной для выполнения более сложной

задачи, для изображения уточненного контура предмета или даже отдельной его детали. Вместе с тем рисовальная техника ребенка еще очень низка для того, чтобы непрерывной линией он мог передавать сложную форму наблюдаемого предмета точно. Развитие изобразительной наблюдательности порождает у ребенка конфликт между новой изобразительной задачей и старыми приемами изображения. Раньше ребенок был смел в своих приемах, но смелость его была следствием того, что он не ставил перед собой задачи передать точно форму изображаемого предмета. Теперь поставлена эта новая изобразительная задача, и смелость в изображении предметов исчезла. Ребенок довольно робко ищет, долго трудится над контуром, и эти поиски, после ряда попыток и неудач, приводят его к новому приему; контур удается передать, но не одной непрерывной линией, а линией, состоящей из очень коротких отдельных черточек, положенных близко одна возле другой и одна на другой. Очень маленький отрезок линии легче согласовать с представлением формы изображаемого предмета, чем довольно длинную линию, которую так трудно привести в соответствие со всеми нюансами и изгибами формы предмета.

Так, ребенок в своих рисунках начинает сначала в самых интересных для него или в самых трудных местах применять новый тип изобразительной линии.

В течение длительного времени сложная нащупывающая линия является только гостьей в детском рисунке. Это объясняется тем, что школьник не сразу переходит к точной передаче *всех* деталей объекта изображения. В детском рисунке передача ряда деталей продолжает оставаться верной прежним примитивным, привычным шаблонам. Так, например, в пейзажном рисунке делается попытка «точного» изображения домика, а деревья и кусты остаются попрежнему примитивными шабло-



Рис. 52

нами. В изображении человека школьник употребляет новую технику только для головы, а все остальное изображается с помощью более примитивных приемов. Только в процессе упорного труда над совершенством рисунка, в процессе длительного обучения школьник приходит к более совершенному способу изображения для всего рисунка.

На рис. 52 сложная линия использована только для изображения контура крыши домика, в остальных деталях рисунка употребляется



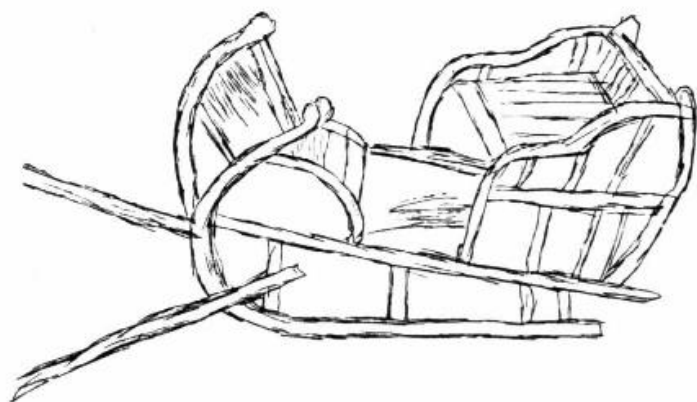


Рис. 53

примитивная линия. Рисунок 53 выполнен весь целиком сложной линией, причем сложность этой линии ярко бросается в глаза. Рисунки 54 и 55 показывают более совершенные случаи применения сложной линии: сложная линия приобрела уже новое качество — ее сложность только с большим трудом распознается, потому что отдельные отрезки ее очень близко лежат один

возле другого и хорошо соединяются друг с другом, производя впечатление непрерывной линии.

Первое появление сложной линии наблюдалось у ребят 8-летнего возраста (только в трех случаях). Это были исключительно способные к рисованию дети, много и успешно рисовавшие и пользовавшиеся указаниями педагога.



Рис. 54



Рис. 55

Общая картина появления сложной изобразительной линии в рисунках школьников видна из таблицы 5, составленной на материале анализа «свободных» рисунков школьников.

Таблица 5  
Сложная линия

Возраст в годах	Количество детей, в рисунках кото- рых имела место сложная линия в качестве изоб- разительной линии	% к общему числу исследо- ванных
7	—	—
8	3	1,7
9	14	5,5
10	34	8,8
11	98	26,6
12	192	40,9
13	276	58,5
14	268	67,8
15	226	84,3
16	83	84,5

Анализ таблицы показывает, что сложная линия, робко появившись в рисунках отдельных детей восьмилетнего возраста, постепенно завоевывает ведущее положение в рисунках детей, начиная с 13—14-летнего возраста.

Появление сложной линии в рисунках детей — результат сложившегося у ребенка нового отношения к процессу изображения, нового понимания самого процесса изображения. Сложную линию не следует рассматривать только как результат привития школьным преподаванием нового навыка — это, главным образом, результат качественного изменения в изобразительном мышлении ребенка. Школьное преподавание, если оно ведется разумно, только ускоряет появление нового, более высокого этапа в изобразительном мышлении ребенка и, тем самым, продвигает ребенка на более высокие ступени изобразительной техники.

Сложная изобразительная линия не на всех этапах своего развития качественно одинакова. Путь развития и совершенствования этой линии лежит от «растрепанной» и неуклюжей к почти абсолютно совершенной линии. На высших этапах развития сложной линии ее «сложность» вовсе не бросается в глаза. Иногда такая сложность может быть распознана лишь благодаря тщательному анализу, ибо неискушенный зритель видит непрерывную линию, не замечая того, что эта непрерывность кажущаяся.

Но и сложная линия есть еще только «лепет» в отношении к более совершенному типу изобразительной линии.

Наблюдение показывает, что большинство наших учащихся так и застывает на этапе изображения сложной нащупывающей линией.

Даже известные художники иногда употребляют в своих рисунках сложную линию, правда, высокого качества. Эта линия появляется у них в моменты, когда нужно преодолевать определенные трудности изображения, появляется как линия искания формы изображаемого предмета.

На следующем этапе в развитии рисунка появляется уверенная «штриховая» линия. «Штрих» — это линия грамотного рисовальщика, он представляет собою смелую, непрерывную линию, положенную уверен-

ным движением руки и дающую правильный контур изображаемого предмета или его детали. Штрих требует большой технической выучки, большого количества упражнений в рисовании. Для того чтобы осуществить штриховую линию, надо, чтобы главная часть изобразительного процесса закончилась в уверенном *восприятии* формы предмета.

На рис. 56 контур одежды выполнен штриховой линией, в то время как контуры головы выполнены сложной линией.

Рисунок 57 целиком выполнен штриховой линией.



Рис. 56



Рис. 57

Штрих напоминает по внешнему виду примитивную изобразительную линию. И это обстоятельство часто вводило в заблуждение исследователей детского рисунка. Казалось бы, в рисунках детей штрих можно понимать как оставшуюся, но усовершенствованную примитивную линию. Однако анализ детских рисунков показывает, что в рисунках, непосредственно предшествующих появлению штриха, мы уже никогда не обнаруживаем примитивной линии. Все примитивные линии в рисунках детей, перешедших к употреблению высококачественной сложной линии, уже заменены сложной линией. Сложная линия постепенно вытесняла в рисунке ребенка примитивную линию, и только тогда, когда примитивная линия исчезла окончательно, появляется штрих, который, в свою очередь, постепенно вытесняет использование в рисунке сложной линии.

Сложная линия появлялась впервые в наиболее трудных ответственных местах рисунка. Совсем иную картину дает появление штриховой линии: штрих впервые появляется в наиболее благополучных, в смысле трудности изображения, местах рисунка. Появление штриха сначала в более простых (в смысле изображения) местах рисунка объясняется тем, что к изображению более примитивных по форме предметов или деталей гораздо проще приложить новый, более смелый и решительный изобразительный прием. Там же, где есть затруднения, гораздо удобнее обходиться старым способом изображения — сложной линией.

Переход от сложной линии, которая всегда дает впечатление некоторой шероховатости и неуверенности, к «чистой» и уверенной штриховой линии знаменует собой высокую ступень художественного развития.

«Линия, самый острый инструмент, — говорит художник Радлов, — ...какой уверенности и осторожности требует обращение с ним. Да, никаких поправок... да, никаких колебаний... Я хотел бы видеть хирурга,

который дрожащей рукой исправляет сделанный скальпелем надрез»<sup>1</sup>. Как только теряется уверенность в том, что форма предмета передается точно, качества штриховой линии снижаются и теряются. Дрожащая неуверенная рука, сомнение в точности восприятия истинной формы изображаемого предмета — основные враги штриховой линии. Это — линия, говорящая о знании, уверенности и твердости руки изображающего.

Штриховая линия в своей самой примитивной форме, хотя и редко, но встречается у много работающих, одаренных ребят школьного возраста. Приведем данные анализа рисунков на «свободную» тему детей школьного возраста.

Таблица 6

## Штриховая линия

Возраст в годах	Количество детей, в рисунках кото- рых имела место штриховая линия в качестве изоб- разительной линии	% к общему числу исследо- ванных
7	—	—
8	—	—
9	—	—
10	—	—
11	1	0,2
12	—	—
13	6	1,3
14	5	1,3
15	6	2,2
16	3	3,1

Наиболее раннее употребление штриховой линии мы встретили у одаренного к рисованию мальчика Б., 11 лет, который с большой любовью и очень много рисовал карандашом и красками.

В заключение мы должны отметить, что фактические данные наших таблиц о развитии линии в детском рисунке имеют в значительной мере относительный характер, ибо они отражают неудовлетворительность постановки состояния обучения рисованию в дошкольных учреждениях и средней школе. В дошкольных учреждениях детей рисованию не обучали вовсе. Считалась «крамольной» даже сама идея обучения техническим приемам рисования. Полагали, что в детском саду необходимо развивать «спонтанные» склонности детей к рисованию, необходимо «только не мешать» самостоятельному детскому творчеству. В школьных программах господствовало рисование «на темы», при котором всячески оберегали ребенка от активного вмешательства учителя в процесс работы учащихся над тематическим рисунком. В этих же программах уделялось очень малое внимание основному виду рисования — рисованию с натуры. В I—IV классах рисование в большинстве школ не преподавалось, уроки, отводимые по учебному плану на рисование, использовались для работы по арифметике, родному языку и пр.

Целый ряд методистов упорно выдвигал положение о том, что детей детского сада и учеников I—II класса систематически обучать рисованию нельзя, так как обучение для этих детей еще недоступно по возрасту. Ошибочность подобной позиции методистов легко

<sup>1</sup> Н. Э. Радлов, От Репина до Григорьева. Петроград, изд-во Брокгауз-Ефрон 1923, стр. 56.

разбивается уже в работе М. Н. Волокитиной, опубликованной в 1940 г.<sup>1</sup> М. Н. Волокитина совершенно ясно и убедительно в своей экспериментальной работе ставит вопрос о полной возможности и целесообразности обучения детей дошкольного возраста техническим приемам рисования. Не подлежит никакому сомнению возможность овладения техникой изображения в рисовании подавляющим большинством детей школьного возраста. Еще за несколько лет до Великой Отечественной войны, мы пробовали ставить опыт систематического интенсивного обучения рисованию, т. е. такого обучения, при котором была рассчитана каждая минута урока, когда в распоряжении учителя всегда были запасные индивидуальные задания для учеников, закончивших фронтальную классную работу, когда учащийся действительно с интересом работал в течение всего урока, не теряя ни одной минуты. При таком обучении все учащиеся овладевали элементарными рисовальными умениями. Такие же результаты давала методически продуманная систематическая работа по рисованию в средней школе у Н. И. Ткаченко. Опыт работы учителей-отличников также говорит об огромных возможностях обучения рисованию детей школьного возраста.

В настоящее время Министерством просвещения поставлен вопрос об обучении рисованию в детских садах и о перестройке методики обучения рисованию в средней школе. В связи с этим мы вполне уверены в том, что правильная постановка обучения рисованию в детском саду и школе уже в ближайшие годы даст благоприятные результаты, и основная масса детей средней школы будет в полной мере овладевать грамотой рисования.

---

<sup>1</sup> М. Н. Волокитина, Особенности восприятия и графического изображения плоских фигур в дошкольном возрасте. Ученые записки Госуд. исследовательского института психологии, т. I, 1940.

## О ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ АКТЕРА НАД РОЛЬЮ

*П. М. ЯКОБСОН*

кандидат педагогических наук

### ВСТУПЛЕНИЕ

Настоящее исследование ставит своей целью осветить начальный этап работы актера над образом роли, начиная с подхода к роли и пьесе в целом и кончая появлением того, что актеры называют «зерном» образа.

Исследование опирается на следующие материалы: 1) стенограммы специальных бесед, проведенных автором этой статьи в лаборатории психологии творчества Института психологии АПН, 2) стенограммы выступлений актеров и бесед с ними во Всероссийском театральном обществе (ВТО), 3) автобиографии актеров, собранные ВТО, и 4) различные литературные источники: воспоминания, письма и пр.

Разумеется, все время учитывались руководящие идеи К. С. Станиславского, изложенные в его прежде опубликованных книгах и недавно вышедших трудах.

В сценическом образе, представленном на суд зрителя, актер воплощает свой творческий замысел. Этот замысел оформляется для него на определенном этапе работы в виде образа роли. Весь многообразный круг процессов понимания, фантазии актера, его переживаний по поводу и в связи с ролью, действий по отысканию выразительных движений, действий по использованию жизненного опыта в своей работе направлен на создание сценического образа и составляет сферу психологии творчества актера.

Психология творчества советского актера это — психология творчества художника определенного мировоззрения, последователя определенных общественных и художественных идеалов. Отсюда следует, что процесс творчества актера: операций его мышления и фантазии, использования опыта и так далее не может быть по-настоящему вскрыт вне тех идейных, художественно-эстетических принципов и воззрений, которыми руководствуется советский актер, когда он берется за создание того или другого образа. Они стали для него способом художественного мышления. Иначе говоря, они сказываются на характере его понимания роли, на усмотрении того, что в этой роли является для него наиболее значительным и существенным, на усмотрении им своей творческой задачи в роли.

Неустанная борьба партии за высокую идейную направленность и реализм советского искусства в целом определили и пути советского театра.

Слова В. И. Немировича-Данченко: «МХАТ всегда признавал только искусство, насыщенное большими мыслями, теперь он наполняет свои

постановки крупными социальными идеями»<sup>1</sup> раскрывают то устремление, которое присуще всему советскому театру. Это определяет и пути работы актера.

Задачи советского искусства, роль, место, которое занимает советский театр в деле развития социалистической культуры, идейное содержание отдельной роли преломляются в творческом сознании актера и несомненно прежде всего определяют процесс его творчества. Именно в идейных устремлениях творчества можно более всего увидеть то новое, что характеризует художников советской социалистической страны, в которой искусство призвано воспитывать коммунистическое сознание советских людей.

Когда актер советского театра получает текст драматурга и на его основе, опираясь на знание жизни, создает действующий на сцене человеческий образ, то он решает сложную творческую задачу правдивого и углубленного раскрытия в действующей сценической фигуре образа, созданного драматургом<sup>2</sup>.

Решая задачу по созданию сценического образа, актер устремлен к тому, чтобы этот образ был убедительным и обоснованным для зрителя. Ради восприятия зрителем образа как правдивого и убедительного стремится актер к углубленному пониманию пьесы, к верному определению своей задачи в данной роли. Но зритель должен поверить, что перед ним на сцене выступает не условная фигура, не надуманная схема, а человек, правдиво раскрытый актером. Конечный смысл и цель работы актера над ролью хорошо определил В. И. Немирович-Данченко, сказав: «Основа нашего искусства — живая правда, живой человек»<sup>3</sup>. Актер превращает текст драматурга в правдиво действующий на сцене образ человека. А это требует от актера тонкого понимания мастерства. Поэтому трудной, но обязательной задачей является для актера задача замыслить и создать такой образ роли, который уже «актерски», в профессиональных средствах актерского мастерства будет им воплощен на сцене. Раскрытие сложного пути актера к такому образу роли и составляет содержание нашей работы.

Первая глава освещает процесс понимания актером роли, имеющий основополагающее значение для всей работы актера в целом. В главе показано, как понимание роли определяется идейно-художественной направленностью советского актера.

Вторая глава посвящена вопросу о пути актера к образу роли. Изучение вопроса о способах движения актера к образу роли показывает психологическое многообразие путей, которые присущи актерам советского театра.

Разумеется, настоящее исследование никак не претендует на полноту. В нем сделана попытка систематического подбора фактов и некоторого предварительного психологического анализа.

<sup>1</sup> В. И. Немирович-Данченко, Напечатано в «Спектакли МХАТ в Ленинграде». Изд. Выборгского дома культуры, 1938, стр. 7.

<sup>2</sup> А. П. Чехов по поводу превзошедшего его ожидания исполнения И. М. Москвинным роли Епиходова сказал К. С. Станиславскому: «Я же именно такого и хотел написать... Это чудесно, послушайте!» (В. Виленькин «Москвин на сцене МХАТ», 1946, стр. 76).

Вс. Иванов по поводу исполнения В. И. Качаловым роли Вершинина в «Бронепоезде» писал следующее: «Бывают встречи драматурга, полные разочарования, взаимного непонимания, но бывают и удивительно счастливые. Увидев Качалова на сцене в роли Вершинина, я как бы снова, но уже во плоти увидел этот много и кропотливо продуманный мною образ вожака сибирских партизан». (Вс. Иванов «Качалов—Вершинин», журн. «Театр», № 8, 1937). (Курсив наш.— П. Я.).

<sup>3</sup> В. И. Немирович-Данченко, О театре романтическом и реалистическом. «Ежегодник МХАТ», 1944, т. I, стр. 12.

## ПРОЦЕСС ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ РОЛИ

Перед нами стоит задача — показать, как «прочитывает» содержание пьесы и роли современный советский актер, чтобы создать образ, отвечающий ожиданиям советского зрителя.

Приведенные ниже высказывания актеров ставят акцент то на одной, то на другой стороне процесса понимания роли. Все эти стороны процесса определяются, конечно, единым «углом зрения», в основе которого лежит идейная направленность актера.

Советский актер не просто мастер своего искусства, но и художник-гражданин. Восприятие событий окружающей жизни и исторического прошлого советским актером всегда содержит оценку их. Это сказывается и на понимании содержания пьесы и на истолковании отдельной роли. Очень ярко выразил это Н. П. Хмелев, характеризуя пути понимания образа Каренина.

«Мое толкование, — пишет он, — обусловлено исторической правдой, отношением Толстого к образу Каренина, наконец, моим, если можно так выразиться, партийно-пристрастным отношением к рождаемому мной образу»<sup>1</sup>.

Общественные мотивы в творчестве советского актера, приводящие к соответствующему пониманию роли, связаны для него с задачей нужного воздействия на зрителя.

«Основная задача создания образа, — говорит Н. Черкасов, — показать не только реального живого человека во всей его сложности, но и продиктовать зрителю отношение к этому человеку»<sup>2</sup>.

Хмелев и Черкасов выразили здесь общую задачу советского художника.

В решении этой задачи актер исходит из тех политических, философских, моральных воззрений, которыми живет наша советская культура. Они превратились для него в его личное достояние, в его убеждения, в его способ понимания и оценки действительности. Они проявляются в его эмоционально-обостренном отношении к определенным событиям и определенным качествам людей, показанным в пьесах; сказываются в его остром «социальном современном глазе», позволяющем ему не только отчетливо увидеть социально-философское содержание образов драматурга, но и политическое значение этих образов для наших дней. Об этом изменившемся творческом сознании советских актеров хорошо сказал В. И. Немирович-Данченко, обращаясь к актерам МХАТ в связи с работой над спектаклем «Горе от ума» (1938 г.). «Мы сами сейчас — советские люди XX-летия Октябрьской революции и непременно проявим себя таковыми в этой постановке. Как это будет — предсказать пока трудно. Мы будем искать основные, большие, глубокие, главнейшие идеи этого произведения, не увлекаясь формальными традициями — что самое трудное — не увлекаясь актерскими направлениями, чтобы забыть о главных линиях пьесы»<sup>3</sup>. Это новое сознание советского художника «ведет» его понимание и тогда, когда он встречается с современной, и тогда, когда он встречается с исторической ролью.

Так, взволнованный звучанием образов прошлого на фоне современных политических идей и событий, советский актер открывает подлинный исторический смысл и богатство исторической роли. Силы и вдохнове-

<sup>1</sup> Н. П. Хмелев, Письмо Н. Шапошникову. «Ежегодник МХАТ», 1945, т. II, стр. 342.

<sup>2</sup> Н. Черкасов, Моя работа над исторической ролью, журн. «Народное творчество», № 7, 1938.

<sup>3</sup> В. И. Немирович-Данченко в работе над спектаклем «Горе от ума», «Ежегодник МХАТ», 1945, т. I, 1948.



ние для глубокого понимания исторической роли актер черпает в значении этого образа для современности.

Вот что писал А. А. Остужев о своей работе над образом Уриэля Акосты (1939 г.): «В фашистских застенках, в концентрационных лагерях томятся десятки тысяч людей науки, искусства, труда, стойких борцов за лучшее будущее человечества, непоколебимых революционеров. Каждый день газеты и радио сообщают новые известия о еврейских погромах в фашистской Германии, об издевательствах над величайшими светилами мировой науки. Я не могу остаться спокойным, я должен что-то сделать. Я должен дать исход накопившемуся гневу и возмущению.

*Эти мысли и чувства определили мое отношение к роли Уриэля Акосты, над которой мне предстоит работать в 1939 г. (курсив наш. — П. Я.).*

Свободная, уверенная в своей правоте и чистоте человеческая мысль, гордо противостоящая всем темным силам религиозного изуверства, мракобесия и оппортунистического стремления к мещанскому покою, к убогому душевному уюту — вот тема трагедии о философе-атеисте Акосте. Тема Акосты перекликается в наши дни с настроением лучшей части интеллигенции в капиталистических странах.

Образ Уриэля Акосты в наши дни не может быть трактован ограниченно. Это не только жертва религиозного фанатизма раввинской общины в Амстердаме в середине XVII в. *Нет, для меня Акоста — образ обобщенный, образ борца за передовые идеи, за человеческую мысль, движущего вперед историю»*<sup>1</sup> (курсив наш. — П. Я.).

Так углубленное понимание образа Акосты возникло как отклик на события современности. Задача сыграть Акосту стала политическим делом актера, глубоко взволнованного ролью.

Высказывание Остужева типично.

Близкий к этому факт хорошо раскрывают свидетельства режиссеров А. Попова и М. Кнебель о работе Хмелева над ролью Грозного. Хмелев ставил себе в ней задачу — показать многогранную историческую фигуру государственного деятеля большого масштаба, патриота России. Вот, что пишут А. Попов и М. Кнебель:

«Алексей Толстой показывал Ивана IV на фоне больших исторических событий — жестокой борьбы Грозного с боярством. Борьба эта шла за целостность и могущество Руси... С самого начала воспринял он (Хмелев) Ивана Грозного фигурой сложной и необычайно противоречивой. Емкость этого характера Хмелев больше всего ценил и любил... Актерам необходимо было окончательно расстаться с наивным распространенным представлением об Иване как о неуравновешенном человеке, психопате и тиране, который казнит бояр в силу своего больного и жестокого характера. Ведь именно так характеризовала Ивана IV старая буржуазная история...

*...Идея будущей мощи России, заложенная Толстым в основу характеристики Грозного, волновала Хмелева, художника наших дней. Все передуманное, пережитое им в дни войны, было тем живым материалом, из которого Хмелев черпал силы для создания образа «патриота XVI века». Им руководила радость художника, утверждающего страстную любовь к России через все века. Так актеру Хмелеву удалось сделать идею пьесы своим глубоким личным переживанием»*<sup>2</sup> (курсив наш. — П. Я.).

<sup>1</sup> А. Остужев, Моя новая роль, газ. «Советское искусство», 1/1 1939 г.

<sup>2</sup> А. Попов и М. Кнебель, Н. П. Хмелев — Иван Грозный, «Ежегодник МХАТ», 1945, т. II, стр. 135, 136, 141.

Мы видим, что Хмелева также вдохновлял на глубокое понимание патриотического образа живой материал современности. Именно поэтому Хмелеву удалось сделать идею пьесы своим «глубоким личным переживанием».

Чрезвычайно остро проявляется понимание сущности роли на фоне политических идей, которыми живет наша советская культура, отчетливое осознание политического смысла актерской творческой задачи в процессе понимания актером пьесы о людях современности.

Об этом детально сообщает Ц. Л. Мансурова. Ей была поручена роль Алисы Ленгдон — женщины определенных расистских убеждений, в американской пьесе «Глубокие корни» Гоу и Д'Юссо.

«Когда мне дали эту роль фашистки, я прежде всего не хотела ее играть. И это было неправильно. Советская актриса не должна отказываться от такой роли. Я думала надо хорошо сыграть фашистку. Каким путем я должна была это сделать? Тем, чтобы показать образ многогранный, крупный. Нужно играть талантливого врага. А что же играть такого, которого можно ногой отшвырнуть, — это не враг. Мне сказали: «У вас Алиса — это какая-то лэди Макбет». Нет, это не лэди Макбет, это обыкновенная дамочка, у которой свои традиции. Она понимает толк в вещах, ей нравится, что она богата и может много тратить, и совсем не хочет, чтобы был коммунизм.

Как я приступила к работе? Прежде всего решила, что она умница и чертовски обаятельная женщина. Почему я хотела, чтобы она была обаятельной? Чтобы она обманула всех. Это была моя политическая задача, меня, Мансуровой, советской актрисы, — обмануть зрительный зал — такой «дусей» ее показать *вначале*.

Когда я прониклась этой задачей, я подумала, а для чего, на какую мельницу я буду лить воду, если это мне удастся? У нас говорят: «Будьте бдительны» — это звучит сухо. А ведь под каждым лозунгом есть какая-то плоть и кровь. И вот такой образ будет отвечать этому лозунгу. Я захотела сделать ее сложной, интересной, любящей своего жениха. Она — живой человек. Она — фашистка, но она сделана из той же плоти и крови, что и мы. Она безумно любит свою сестру. И вот она искренне не понимает, как эта прелестная девушка вдруг позволила к себе прикоснуться негру! У меня, Алисы, впечатление, что это прокаженная, я этого не понимаю, и отсюда начинает рождаться ненависть к негру. Я уже шерифа вызываю, потому что дело коснулось расовых вещей, которых Алиса никак не допускает. Негр перешел через какой-то предел, и она его отшвыривает, стремится уничтожить.

Я усложняю ее поведение, все реакции ее усложняю»<sup>1</sup>.

В рассказе Мансуровой особенно важно отметить, как политическая задача явилась той пружиной, которая приводит к *обогащенному* пониманию роли.

Во всех этих свидетельствах ясно выражено и то основное условие, которое делает политическую идею ключом к пониманию роли. И у Хмелева и у Остужева содержание исторической роли становится через современную политическую идею лично значащим, связывается с комплексом личных переживаний, глубоко волнует.

Но в приведенных свидетельствах подчеркивается, кроме того, стремление глубже, полнее, правдивее понять пьесу и роль. Осознание политического значения роли вдохновляет и Хмелева, и Остужева на поиски исторической правды. В высказываниях других актеров выделяется в особенности именно эта сторона понимания пьесы и роли. Задача вы-

<sup>1</sup> Стенограмма доклада Ц. Л. Мансуровой в ВТО «Моя работа над ролью» — ноябрь 1945 г.

ступает в их сознании как стремление увидеть и передать *правду жизни*. Но само видение актера как *советского художника* характеризуется тем, что он замечает в образе пьесы такие черты, которые актеры других эпох не замечали. И это ведет к политическому звучанию образа.

Обратимся опять к историческим образам. Свою работу над исторической ролью советские актеры постоянно характеризуют как поиски *исторической правды*, как стремление раскрыть *историчность образа*. Это значит, что актер в осмыслении роли, в процессе углубления в черты ее, ищет конкретную историческую обусловленность свойств поступков, мыслей человека, старается увидеть, носителем каких начал в процессе исторического развития общества он является. (Это обстоятельство придает большую художественно-познавательную ценность историческим ролям в исполнении актеров советского театра.) Направленность на раскрытие отношений исторической эпохи, порождающей определенный круг мыслей, переживаний, черт характера, стремление обогатить образ героя через поиски исторической правды приводят советского актера к идейной глубине образа.

Н. Черкасов писал: «Искусство актера — не только актера-техника, но и актера-политика — заключается в том, чтобы воспроизвести не только внешние, но и внутренние данные человека, понять и политически верно донести до зрителя классовую мотивировку его поступков»<sup>1</sup>.

«Играя... Алексея или Петра, надо не только создать *правдивый образ* царя... но одновременно показать эпоху, разворот классовой борьбы... надо показать не только человека, его место и роль в истории, но и самую историю, вскрыть истинные причины происходящих событий... Донести до зрителя *историческую правду*... ответственной задачей в работе над историческим образом»<sup>2</sup>.

Конечно, все сказанное Черкасовым надо понимать, исходя из сущности актерского искусства.

В одном сценическом образе актер непосредственно не может показать разворот классовой борьбы. Но он может показать, как реагируют Петр или Алексей на те или другие исторические события, являющиеся результатом общественных сдвигов. Их разное отношение к разным фактам, самое наличие внимания к определенному факту позволяет видеть те общественные явления, которые происходили в стране.

Черкасов сообщает: «Изучение великолепного текста Алексея Толстого, беседы с ним и режиссурой были путем к нахождению и фиксации образа Петра. Мне кажется, что главными чертами Петра являются последовательность в проведении задуманных реформ, гениальная широта и изумительные организационные способности. Петр обладает большой государственной мудростью. Наряду с этим — он человек больших страстей, вспыльчивый, резкий, необузданный. При всем этом он — царь; сознание своей власти и своего величия тесно переплетается с варварским деспотизмом. Ленин гениально сказал о Петре: «Петр ускорил перенимание западничества варварскою Русью, не останавливаясь перед варварскими средствами борьбы против варварства»<sup>3</sup>. Замечательной чертой Петра было умение подчинять свои желания крупным государственным задачам и нуждам. Историческую роль Петра прекрасно охарактеризовал товарищ Сталин в известной беседе с Эмилем Людвигом.

<sup>1</sup> Н. Черкасов, Моя работа над исторической ролью, журн. «Народное творчество», 1938, № 7.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXII, стр. 517.

Обе эти блестящие характеристики должны были получить свое сценическое разрешение так, чтобы зритель воспринимал Петра не только как своеобразного индивидуума, но и как представителя определенной эпохи и ее великого реформатора. Это и было для меня «зерном» роли<sup>1</sup>.

Историческая правда, в которой Черкасов находит «зерно» роли, приобретает им через исторические знания. Это — научная правда.

Конечно, историческая правда может достигаться также и путем более непосредственного понимания событий и характера прошлого. Ее знание может вырастать из личного опыта, освещенного современным мировоззрением актера.

Подобные поиски исторической правды хорошо рассказаны В. И. Качаловым в связи с исполнением относящейся к недавнему историческому прошлому роли Захара Бардина из пьесы А. М. Горького «Враги». Качалов так сообщал о путях понимания роли Захара Бардина в период работы над ней:

«Мне хочется наделить Захара Бардина характерными чертами, которые мне удалось наблюдать у либеральных помещиков, у кадетов. Захар Бардин подан у Горького с некоторым юмористическим оттенком. Я усиливаю это юмористическое отношение и довожу образ до пределов сатиры»<sup>2</sup>.

Позже он писал: «Я решил показать, как сочетаются в нем дешево стоящий «гуманизм» с заботой о собственной шкуре, разговоры о национальной культуре со стремлением к наживе, боязнью перед всякой угрозой его собственному благополучию.

Внешним покровом культурности и гуманизма прикрывается настоящее лицо фабриканта и помещика. Но Бардин хочет найти себе какое-то внутреннее оправдание, убедить самого себя, что возможно «мирное и разумное» разрешение больших социальных вопросов. В начале пьесы он пытается как-то оспаривать взгляды своего компаньона о необходимости железного кулака по отношению к рабочим. «Зачем вражда, я хочу добра». Но эти благие намерения, внешне рисуящие Бардина как будто с положительной стороны, быстро испаряются, и образ принимает уже другое внешнее выражение. Это вовсе не обособленное существо, это — рупор его класса»<sup>3</sup>.

Острое социально-философское понимание сущности образа, характерное для художника советского театра, позволяет увидеть в персонаже подлинные мотивы поведения, часто являющиеся скрытыми и намеренно не очень замечаемыми самим человеком «за фасадом» возвышенных и красивых идей, которыми он якобы живет. Понимание образа Бардина Качаловым состоит не только в усмотрении существенных сторон его личности, но и представляет собою понимание хода развития этой личности в процессе нарастающих событий пьесы от акта к акту.

Жизненная правда роли, быть может, далеко не всегда ищется так, как искал ее Черкасов. Актеры, говоря о правде образа, быть может, часто решают этот вопрос по непосредственному чувству правды: «Это правда, а это неправда, так может быть, а так не может быть». В вопросе о правде образа больше всего уместно говорить о своеобразном «глазе» советского актера на события прошлого и на современность.

С какой остротой актеры старшего поколения переживают изменение «творческого глаза», изменение способа видеть! Что называлось правдой раньше, потом совсем не удовлетворяло. Перелом в творче-

<sup>1</sup> Н. Черкасов, Моя работа над исторической ролью, журн. «Народное творчество», 1938, № 7.

<sup>2</sup> «Литературная газета» от 4/X 1935 г.

<sup>3</sup> Качалов, Три образа. Газ. «Известия» от 21/X 1938 г.

ском мировоззрении актеров составляет интереснейшую психологическую тему. Мы ограничимся здесь несколькими высказываниями.

Вот что говорит о себе Е. Д. Турчанинова: «Революция сыграла очень большую роль в моем творческом мировоззрении, способствовала художественному росту. Она заставила совершенно иначе подходить к работе над ролью, к трактовке образов. Новый зритель выдвинул новые требования. Советский театр превратился в подлинно-народный театр, о котором мечтал Островский. Поэтому все больше утверждается воспитательное значение театра. Ранее сыгранные роли в репертуаре Островского я *переделываю заново теперь. Хочется вскрыть возможно глубже социальную природу образа* (курсив наш. — П. Я.).

Мне кажется, что я играю теперь ближе к замыслу Островского. Во многих пьесах («Правда хорошо, а счастье лучше», «Бешеные деньги») я драматизирую образ, отказываюсь от комедийности.

Совершенно заново переделала роль Мавры Тарасовны в «Правда хорошо, а счастье лучше». В работе над образом я стараюсь отойти от прежней своей трактовки роли, в которой основным был легкий комедийный тон. Теперь хочется передать в Мавре Тарасовне властность, черствость ее натуры, страсть к стяжательству. В пьесе самой трудной для оправдания является сцена встречи с Грозным. Ключ к сцене, по-моему, в том, что вера Мавры Тарасовны смешана с бесконечным суеверием; данная ей Грозному клятва искренна настолько, что она ни на минуту не сомневается, что если не исполнит ее, земля разверзнется. Вот почему встреча с Грозным — страшный удар для Мавры Тарасовны. Нужно показать, как эта встреча подкашивает ее, она сразу постарела. Но после этого момента ее поведение характеризуется следующим: поняв, что все кончится для нее благополучно, она оживает; удар не настолько силен и глубок, чтобы переделать ее природу. Мавра Тарасовна все та же властная, черствая, скупая. Ведь даже в самую тяжелую минуту она торгуется из-за двух рублей. Она — родная сестра Кабанихи.

Такое же желание — *вскрыть социальную основу образа* руководило мной при работе над ролью Богаевской в «Варварах» Горького<sup>1</sup>.

В сообщении Е. Д. Турчаниновой выявляется, как новые цели, возникшие перед советским искусством, ведут к изменению понимания ролей, ведут к переосмыслению их содержания. В соответствии с этим они ведут и к изменению конкретных приемов воплощения роли. Измененный замысел актера закономерно отражается во всей системе экспрессивного его выражения. Новое понимание роли руководит конкретным изменением эмоционально-смысловых акцентов в развитии образа. Все это входит несомненно в новый способ видеть правду роли.

Материал, характеризующий значение изменений идейно-художественных установок актера под влиянием Великой Октябрьской социалистической революции, путей развития новой, советской культуры, имеется и в свидетельствах В. О. Массалитиновой. Актриса сообщает: «1926 год. Готовясь к постановке «Доходного места», идущего в мой юбилей, я особенно решила продумать мою Кукушкину, заострить ее. Мне не советовали, находя, что хорошо играю; но я не унималась. Тип Кукушкиной, этой невежественной дуры, ведущей борьбу с Жадовым и Полиной, я обобщала как борьбу со всем юношеством, ищущим правды. Свои монологи о воспитании дочерей, так гениально сделанные Островским, я наперчила ядом. Светочей жизни я характеризовала в них, как стаю, мешающую жить всем добрым людям и гноящих ее дочерей в бедности и убожестве, противопоставляя Жадову — Юсова, Белогубовых и всю компанию взяточников. Задавшись социальной

<sup>1</sup> Е. Д. Турчанинова, Материалы к автобиографии, ВТО.

целью в роли, я ее выполнила. Играя роль барыни в «Плодах просвещения», я, вопреки прежнему толкованию, пошла по иной линии. Это такого же порядка женщина, как и «Салтычиха», только с бархатной кожей и с заморскими пудрами, с собачками и докторами. Она, зная цену своим причудам, замытарила жизнь всем ее окружающим. Время было другое, пороть мужиков нельзя, было уже не «гуманно», а то бы она расправилась»<sup>1</sup>.

Так в сообщении Массалитиновой раскрывается, как новое «зрение» актрисы, приобретенное ею в результате огромного социального и культурного сдвига, порожденного Октябрьской социалистической революцией, помогло ей по-иному рассмотреть события, очерченные в пьесах, по-иному осмыслить свою роль, чем она это делала раньше, увидеть в роли то, что может ответить интересам и пониманию нового зрителя.

Приведем еще один яркий пример творческого перелома.

В статье Н. Н. Чушкина «Творческие искания В. И. Качалова» раскрывается изменение понимания им роли Гамлета. «В начале 1910-х годов, вскоре после создания образа Гамлета, В. И. Качалов, выступая в концертах, читал гамлетовский монолог о величии человека и стихи Блока («Под насыпью, во рву некошленном») о погибшем, изуродованном жизнью, раздавленном человеке. Это сочетание... имеет глубокий внутренний смысл... Артист... показывал трагическую безысходность, историческую бесперспективность «эпохи безвременья». В своих концертных выступлениях конца 30-х, начала 40-х годов Качалов показал образ Гамлета измененным... Вспоминая Гамлета-Качалова таким, каким мы видели его в годы Великой Отечественной войны, в дни величайших испытаний и величайшего подвига нашего народа, мы отчетливо ощущаем новую героическую ноту в его исполнении... Не тоска о несбыточном, не смутное стремление к далекому и неясному идеалу, а мечта о прекрасном, о достижимом, о человеческой гармонии волнует Гамлета... Прежде В. И. Качалов определил причину бездейственности и скорби своего Гамлета тем, что отдельная человеческая личность не может «взять на себя роль избавителя, переокрасить жизнь в более светлые тона... вернуть гармонию... Трагедия Гамлета проклятие от двойного сознания: несовершенства жизни и невозможности обратить ее в совершенство»...

...Изменение трактовки образа Гамлета связано с изменением внутренней темы качаловского творчества. Тема одиночества, так характерная для творчества дореволюционного Качалова и так ярко показанная им в Гамлете, сменяется темой борьбы, ненависти к страданию, к миру угнетения, бесправия и произвола... И скорбный качаловский Гамлет обретал уверенность в будущем, становился озаренным «лучом надежды»<sup>2</sup>.

Поиски жизненной правды образа советский актер отождествляет с правдивым, подлинным пониманием замысла драматурга. С этим фактом мы уже столкнулись в высказывании Турчаниновой. «Мне кажется, что я играю теперь ближе к замыслу Островского». Очень выразительно в этом отношении сообщение А. К. Тарасовой о роли Тугиной («Последняя жертва» Островского). А. К. Тарасова не могла не противопоставить свои пути осмысления образа тем, какие имели место на предреволюционных этапах развития русского театра.

«На русской сцене роль Тугиной, — пишет она, — играли многие выдающиеся актрисы. Они трактовали образ по-разному, выбирая то, что было им ближе по индивидуальности. Некоторые играли трагедию обманутой и брошенной женщины, драму сильной и чистой любви, са-

<sup>1</sup> В. О. Массалитинова, Автобиографические сведения. ВТО.

<sup>2</sup> Журн. «Театр», 1948, № 10, стр. 62—69.

моотверженной, неизбывной. Они вымарывали из роли все, что касалось рассуждений о деньгах, считая, что это умаляет образ Тугиной. (Курсив наш. — П. Я.) Но таким путем исполнительницы роли выходили из рамок быта, изображенного в пьесе, вступали в противоречие с замыслом драматурга.

Я не собираюсь отступить от авторского замысла... Островский хотел показать не только женщину любящую, милую и симпатичную, чувствительную и нежную, но и практическую, деловую, расчетливую. Тугина уверена, что Дульчин женится на ней, и не отказывает ему в деньгах, в надежде, что он вернет все данное взаймы. Она любит этого человека, но, давая ему деньги, соглашается взять от него векселя... Она во власти денег, не бросает их на ветер... Тугина любит человека, обманывающего ее... Даже убедившись в обмане, готова все простить, если он вернется. Тугина не умирает от горя. Не кончает жизнь самоубийством. Она выходит замуж за богача-старика, но человека с большим положением в обществе. Она... поступает так, как поступила бы любая представительница ее общества»<sup>1</sup>.

В размышлениях А. К. Тарасовой над ролью Тугиной сказывается отчетливое устремление раскрыть образ таким, каким он был показан драматургом в полноте его характеристики — человеческой и социальной.

О больших трудностях в трактовке героини с такой полнотой ее свойств и качеств (сильная любовь и вместе с тем социальная ограниченность в проявлении чувств) А. К. Тарасова говорит:

«Роль Тугиной исключительно трудна для актрисы... Вместе с режиссером Е. С. Телешовой я разбираю роль, ее сквозное действие, вскрываю авторский подтекст, логический ход мыслей героини, взаимоотношения остальных действующих лиц, смысл каждой сцены. Это большой и сложный процесс. После такого детального уточнения актеру многое становится ясным — он понимает сокровенное в авторском замысле»<sup>2</sup>.

В общей идейно-художественной направленности советского актера стремление показать образ живого человека в сущности заключено уже в стремлении понять всю социально обусловленную полноту образа. Это ведущее звено работы актера. Очень отчетливо сказывалось оно в понимании Н. П. Хмелевым роли Скроботова в пьесе Горького «Враги».

Процессу понимания роли в определенном русле очень содействовало то истолкование пьесы в целом, которое дал режиссер и постановщик В. И. Немирович-Данченко.

Он писал: «Вот одно из самых ярких и легко понимаемых зерен спектакля — «Враги» Горького. Зерно крепко, четко уже в самом названии пьесы. С одной стороны, — помещики, фабриканты, эксплуататоры; с другой стороны — рабочий класс. Направо злейший из них Михаил Скроботов, его компаньон Бардин с женой, генерал, ротмистр, офицер и т. д. Налево — рабочие, среди которых Синцов. Все участвующие в спектакле должны быть охвачены сильнейшим чувством враждебности двух лагерей.

...Каждый актер ищет образа, характеристики. Здесь его фантазия может быть очень свободной. Но в выборе красок, приспособлений, в установке взаимоотношений с окружающими единым глубоким источником должна быть эта враждебность двух классов»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> А. К. Тарасова. Новая роль, газ. «Известия» от 30/IV 1946 г.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Немирович-Данченко, Зерно спектакля, «Ежегодник МХАТ». 1943, стр. 356.

«Смысловой» фон, характеризующий понимание пьесы в целом, помогал Хмелеву понять образ Николая Скроботова — прокурора. Хмелев насытил его той ненавистью к рабочему классу, о которой говорил Немирович-Данченко. Хмелев был советским актером. И отрицательное отношение к Скроботову было для него ярким личным отношением. Но при всей ненависти к Скроботову как представителю эксплуататоров Хмелев ставил себе задачу — раскрывать его перед зрителем как живого человека, ибо эта цель входит в основной круг идейно-художественных принципов актера советского театра. Хмелев так писал о Николае Скроботове: «Внешне он изящен, чист, благопристоен. Он воспитан, умеет держаться в обществе. Судьбы людей ему безразличны. Он зол, неприятен и морально отвратителен. Я был беспощаден к этому судейскому чиновнику, но, несмотря на бесконечную ненависть к нему, искал в его душе глубочайшие психологические изгибы характера, которые говорили бы о нем, как о человеке»<sup>1</sup> (курсив наш.—П. Я.).

В сообщении Хмелева раскрывается ряд новых типичных черт, характеризующих осмысление роли советским актером. Хмелев понимает сущность личности Скроботова (морально отвратителен), и эту сущность он и стремится верно вскрыть. Больше того, в сценическое раскрытие образа он вносит свое отношение («я был беспощаден к этому судейскому чиновнику»), стремясь запечатлеть Скроботова таким, каким он является с точки зрения прогрессивных воззрений современности. Он стремится разоблачить перед зрителем, кем является этот внешне изящный и благопристойный человек. Но вместе с тем Хмелев не хочет превратить образ в схему, он ищет в Скроботове человека, он подчеркивает как основное в поисках образа, как то, что его вдохновило в творчестве, стремление показать морально отвратительную сущность Скроботова в «живом» человеке, через выявление *«глубочайших психологических изгибов характера»*.

Приведенные здесь высказывания освещают процесс понимания роли советским актером с разных сторон. Чем же объяснить выделение актером то одних, то других сторон в качестве ведущих, в качестве вдохновляющих на поиски образа? Вероятно, здесь играет роль и контекст высказывания и его специальная задача. Вероятно, играют роль и личные психологические особенности. Но несомненно важным фактором, определяющим выделение то той, то другой отдельной стороны общей идейно-художественной направленности, является содержание образа. Легко понять, что в работе над историческим образом выделяется, с одной стороны, стремление глубоко проникнуть в прошлое, с другой стороны, — осознание *современного* звучания образов прошлого. В работе над образом Островского выделяется и вдохновляет стремление понять его, Островского, «сокровенный замысел».

В работе же над образом советского человека выступает как начало, определяющее понимание актера, осознание им непосредственной связи содержания роли с нашей советской жизнью.

Сформировавшееся в личности советского художника *чувство правды* советской действительности «ведет» понимание актера. Это чувство правды носит глубоко эмоциональный и активный характер. В своем понимании и истолковании образа советского человека актер руководствуется не только тем, что заключено в содержании пьесы, но и опирается на свое знание советской жизни и советских людей. Чувство правды этой жизни ведет актера к раскрытию смысла роли, к усмотрению ее главного содержания, к распределению эмоционально-смысловых акцентов в роли. Оно определяет и природу актерских приемов по выражению за-

<sup>1</sup> Н. П. Хмелев, Работа над образом, «Ежегодник МХАТ». 1945, т. II, стр. 382.



думанного образа и поиски тех средств, которые должны убедительно раскрывать такой образ советскому зрителю.

Воплощение на сцене образа положительного советского героя становится задачей, наиболее увлекательной для советского актера. В решении этой задачи он находит возможность наиболее полно раскрыть свое призвание художника-гражданина, наиболее непосредственно воздействовать на зрителя, раскрывая образы таких советских людей, которые заключают в себе частицы человека завтрашнего дня. И вместе с тем эта задача является и наиболее трудной, так как требует от актера умения остро вглядываться в нашу жизнь, улавливать глазами художника все ростки нового в отношениях, чувствах, поведении людей, настойчиво заставляет искать пути к правдивому и убедительному запечатлению этих новых черт. И поэтому уже самый процесс работы над образами советской драматургии является тем, что формирует мировоззрение советского актера, перестраивает его сознание, его понимание окружающего, его эмоциональный мир. Работа над образами советских людей обогащает актера и как художника и как человека. Это приводит к внесению новых моментов в работу режиссеров с актером. В этом отношении характерными и очень интересными являются свидетельства режиссеров Н. М. Горчакова и И. М. Раевского об отдельных сторонах работы актеров над образами пьесы «Офицер флота» А. Крона в постановке МХАТ.

Они сообщают: «Слова Ивана Михайловича (Москвина) затронули для нас самый острый вопрос: о партийности нашего будущего спектакля... Нам хотелось достичь того, чтобы можно было, не называя наших актеров — действующих лиц, «парторг», «коммунист», «член партии» (как это указано в тексте пьесы) ощущать и без этих именованных в каждом их слове, поступке и суждении их *партийность*.

Это был вопрос мировоззрения и мироощущения не только действующих лиц пьесы, но и *наших актеров*. Чтобы натолкнуть их на такое решение образа, мы предложили им на некоторый отрезок репетиций пройти тот путь воспитания себя, который несомненно прошли Горбунов, Ждановский, Белобров, Туровцев и другие коммунисты в пьесе.

Мы стали проводить в репетиционные часы беседы, которые начинались с обсуждения определенной темы и «куска» текста, а выливались затем в обсуждение таких произведений Ленина, как некоторые главы «Философских тетрадей», «Материализм и эмпириокритицизм»... На живых примерах из биографий Ленина и Сталина мы вспомнили еще раз историю большевистской партии, поняли значение опыта ее борьбы за социализм, преданности ее лучших представителей интересам нашей Великой Родины, и эта черта — *преданность* интересам трудящихся — стала ведущей чертой сценического образа у наших актеров, *работавших над воспитанием в себе мировоззрения коммунистов Горбунова, Ждановского, Кондратьева, Белоброва*<sup>1</sup> (курсив наш. — П. Я.).

Раскрытые в сообщении Н. Горчакова и И. Раевского детали работы актеров МХАТ над пьесой «Офицер флота» определенно показывают и процесс перестройки сознания актера в связи с задачей убедительно передать советского героя на сцене и своеобразие путей, ведущих к углубленному пониманию сущности образа. Действительно, «прочтение» актером роли положительного советского героя выявляет ряд таких особенностей понимания, которые определяются не только содержанием самого образа, но и целью его воплощения, стоящей перед актером.

<sup>1</sup> Н. Горчаков и И. Раевский, Работа над спектаклем «Офицер флота», «Ежегодник МХАТ», 1945, т. I, стр. 710—714.

Заставить зрителя отчетливо увидеть в герое черты нового человека, заставить поверить в его моральную правоту и красоту, полюбить его — вот та цель, которая определяет характер понимания актером сущности такой роли.

Свидетельства актеров говорят об этом очень отчетливо. Е. М. Шатрова, сыгравшая роль Ирины Гриневой в пьесе А. Сафронова «Московский характер», сообщает следующее: «Воспитанная на классическом репертуаре, я давно мечтала воплотить на сцене образ моей современницы — передового человека новой формации, человека коммунистической морали.

Вполне понятна поэтому опромная радость, которую я испытала, узнав, что мне поручена значительная и ответственная роль Ирины Гриневой. Понятно и волнение, с которым я приступила к работе над этим образом: сумею ли я раскрыть замечательные черты «московского характера» Гриневой, свойственные передовым советским женщинам? Сумею ли я увлечь зрителя и заставить его полюбить мою Гриневу, как полюбила ее я?

А я горячо полюбила Гриневу! Полюбила за цельность ее натуры, за то, что в ней нет и не может быть колебаний в выборе между личными и общественными интересами. Жизнь этой простой, но глубоко принципиальной и целеустремленной женщины неотделима от ее работы, от интересов коллектива, производства, государства. Гринева не терпит компромиссов, половинчатых решений. «Не люблю полумрак. Или темно, или полный свет» — в этой фразе, начинающей ее роль, уже заложен ключ к раскрытию образа.

Режиссура предостерегала меня от увлечения одной лишь прямоотой характера Ирины. Ведь Ирина крепко любит своего мужа Алексея Кирьяныча, она чисто по-женски скучает по нем, не видя его целый день. Но в вопросе принципиальном она, не колеблясь, защищает интересы государства, народа, идя на прямой конфликт с любимым человеком.

Большая и ответственная задача стояла передо мной: суметь соединить в исполнении роли чудесную русскую женскую мягкость Ирины, которая очень тоскует по ушедшему от нее после столкновения мужу, и ту твердость, с которой она идет на этот разрыв. Я поняла, что Ирина и не могла бы быть счастливой в личной жизни, если бы принесла в жертву личному благополучию свою большевистскую принципиальность и прямооту.

Чем ближе подходила к концу напряженная работа над спектаклем, тем скорее мне хотелось проверить на зрителе ее результаты, проверить, правильно ли я поняла и воплотила «московский» характер советской женщины»<sup>1</sup>.

Сущность образа советского героя раскрывается актеру тогда, когда его ведет развитое «чувство нового». В нем сказывается не только знание советской действительности сегодняшнего дня, но и умение видеть в ней, какой она будет завтра. Оно позволяет увидеть в советском человеке те положительные черты, которые в процессе развития нашей жизни становятся все более выраженными. Но это возможно лишь при очень большой связи актера с жизнью. Вот почему процесс понимания образа советского человека связывается для актера с острым и постоянным наблюдением жизни советских людей.

Об этом сообщает ряд актеров.

В. Макаров пишет по поводу своей работы над ролью машиниста Сибирякова в пьесе А. Сурова «Зеленая улица»: «Первое знакомство

<sup>1</sup> Е. М. Шатрова, Волнующий образ, газ. «Советское искусство» от 16/IV 1949 г.

с ролью, первая встреча с героем пьесы всегда особенно волнующа для актера. Но никогда, пожалуй, я не ощущал такого трепетного волнения, как это было в начале работы над образом машиниста Алексея Сибирякова из пьесы Анатолия Сурова «Зеленая улица». Роль Сибирякова была значительна прежде всего тем, что это подлинно новаторский образ, каких еще не было в нашей драматургии, образ рабочего интеллигента, смело шагающего в коммунистическое будущее.

*Новая в полном смысле слова роль требовала и новых сценических средств. Здесь уже невозможно было пользоваться только испытанными приемами, ограничиться известными актерскими находками.*

Вспомним начало пьесы. Сибиряков отказывается от премии. Он возвращает золотые часы главному инженеру дороги Крутилину и начальнику дороги, пишет статью в дорожную газету, критикуя Крутилина. Чем же объясняются все эти поступки? Партийная совесть и честь — вот что заставило Алексея Сибирякова отказаться от премии. *Рядовой машинист мыслит масштабами страны. Он — государственный деятель в прямом смысле слова.* По Сибирякову настоящая «зеленая улица» существует лишь там, где ее дают всем, а не только избранным машинистам. Ему, настоящему советскому человеку, попросту непонятны такие чувства, как зависть, тщеславие, стремление выделиться. В самом сердце Сибирякова запали сталинские слова о том, что главное — это добиться общего подъема.

Работая под руководством М. Н. Кедрова над воплощением этого богатого образа, я не искал внешней занимательности. Наоборот, мне хотелось показать душевное богатство моего героя, его патриотизм и убежденность, техническую культуру и скромность, задушевность и простоту.

*Живя в Новосибирске, я познакомился с героем социалистического труда Луниным. Знакомство и дружба с новатором-машинистом очень помогли мне в работе над образом Сибирякова.* Как и в Луinine, меня привлекли в образе Алексея Сибирякова несгибаемая воля и непримиримость ко всему косному, мужество и партийность этого человека.

Сибиряков — живое свидетельство того, как в нашей стране стираются грани между трудом рабочего и инженера, между трудом умственным и физическим. *Образ Сибирякова овеян дыханием будущего. И в этом заключалась одна из важнейших сторон моей роли.* Я должен был сыграть рабочего-интеллигента, человека большой творческой мысли.

*И, решая эту большую творческую задачу, я думал о том, что ключ к сценической правде лежит в глубоком изучении труда и жизни наших передовых стахановцев, в понимании их устремлений и чаяний, в овладении тем богатым материалом, которым в обилии снабжает актера наша жизнь. Только на этом пути артист найдет художественную правду»<sup>1</sup> (курсив наш. — П. Я.).*

О том же сообщает Е. Н. Гоголева, рассказывая о некоторых моментах своей работы над ролью секретаря райкома в пьесе Софронова «Московский характер».

«Работая над ролью, я всегда ищу для нее какие-то литературные и жизненные прототипы, которые помогают мне понять характер.

Вот я получила роль секретаря райкома в пьесе Софронова. В моей памяти сразу же возникают образы знакомых мне советских женщин-общественниц.

Некоторые из них я отвергаю сразу, потому что они могут мне только помешать. Возникает образ Нины Поповой — председательницы

<sup>1</sup> В. Макаров, Дыхание будущего, газ. «Советское искусство» от 16/IV 1949 г.

Женского антифашистского комитета. Это уж близко, но не то. Если бы я играла в пьесе роль Гриневой, я, пожалуй, остановилась бы на Поповой. Но вот в памяти всплывает случай, поразивший меня несколько времени тому назад. На одном собрании я слышала выступление председательницы одного подмосковного колхоза (кажется «Красная Пахра»). На эстраду вышла высокая женщина в модном, элегантном платье, с красиво завитыми волосами, естественно лежащими на голове. Она заговорила на великолепном литературном языке без единой стилистической оговорки. И чрезвычайно содержательно, образно рассказала о своем путешествии в Италию. Вот это уже для секретаря райкома, применительно ко мне. Конечно, я ни в коем случае не стану играть эту женщину. *Но что-то от ее облика поможет мне проникнуть в душу моей героини*<sup>1</sup> (курсив наш. — П. Я.).

Так содержание роли заставляет актера, когда он работает над образом советского человека, не только опираться на знание фактов жизни, но и, основываясь на *чувстве нового*, выделять в них то существенное, что позволяет ему внести в истолкование образа конкретные черты человека завтрашнего дня.

Как решительно пути поиска образа определяются его содержанием, показывает работа советских актеров над образами гениальных вождей человечества — Ленина и Сталина. Здесь актеры впервые резко выделяют *как главное* — стремление постичь народную правду, стремление видеть создаваемый образ *глазами народа*. Нет никакого сомнения, что и эта сторона процесса понимания присутствует в работе актеров над другими ролями. Однако там она не отмечается в высказывании актеров, здесь же, напротив, выделяется как *главное и вдохновляющее*.

Разумеется, только исходя из всей полноты идейно-художественных установок, присущих советскому актеру, — гражданских мотивов его творчества, из идеи воспитания масс средствами искусства, из высокого уровня овладения идеями марксистско-ленинского мировоззрения, из эстетики социалистического реализма, и может советский актер браться за сложнейшую задачу показа на сцене образов великих деятелей Советской страны — Ленина и Сталина. Но особенно остро переживает актер в процессе создания образов Ленина и Сталина *народность своего искусства*.

В сообщении о работе над образом В. И. Ленина М. М. Штраух писал:

«Когда мне поручили в пьесе Корнейчука «Правда» (а затем и в кино) роль Ленина, я был поражен смелостью этого предложения... Потрясенный величием образа Ленина, я был в состоянии растерянности, и не знал, что делать, с чего начать, как «прикоснуться» к нему...

По совести говоря, я вначале думал только об одном — о художественном такте и скромности в этой работе. Любовь народа к Ленину — беспредельна и неугасима. *Советский зритель никогда не простит ни малейшего отклонения или нечуткости*» (курсив наш. — П. Я.).

Я начал с того, что стал читать все, что только мог достать о Ленине... Я искал живых свидетелей, мучил их расспросами... смотрел кинохронику кадр за кадром... Хотелось все это вобрать в себя, с головой уйти в материал. Постепенно он укладывался в моем сознании, и медленно стал вырисовываться стройный величавый образ Ленина...

Надо было разобраться, из чего складывается образ Ленина, надо было определить главные черты его. «Задело» ...меня... то, что в многочисленном материале о Ленине, в различных воспоминаниях о нем

<sup>1</sup> Е. Гоголева, Запись бесед, ВТО.

встречаешься с фразой: «Ленин стал меня расспрашивать». Это показалось мне значительным и неслучайным... Ленин чутко прислушивался к страданиям, думам и чаяниям народа... Он черпал свое конкретное знание жизни из живого общения с трудящимися. ...Без этих знаменитых ленинских расспросов не обойтись ни одному драматургу, ни одному актеру. В них выражена ленинская вера в массы. Эта черта мне представляется особенно существенной в образе...

Мне кажется, что нет лучшего описания образа Ленина, чем в речи товарища Сталина на вечере кремлевских курсантов... «Я не знаю другого революционера, который так глубоко верил бы в творческие силы пролетариата и в революционную целесообразность его классового инстинкта, как Ленин... Вера в творческие силы масс — это та самая особенность в деятельности Ленина, которая давала ему возможность осмыслить стихию и направить ее движение в русло пролетарской революции»<sup>1</sup>.

Вера в массы и живая связь с массами — это первая черта, первая особенность образа, которую, мне кажется, необходимо понять и ощутить актеру.

Вторая особенность образа Ленина сложилась у меня из разнообразных штрихов и деталей. Приведу примеры... Передо мной кинокадр из хроники: Ленин в Кремлевском кабинете сидит за столом — на колене покоится его рука, сжатая в кулак. Вглядитесь, какая творческая воля видна в этой сжатой руке...

Все эти... (перечисленные) штрихи и детали подсказывали другие черты ленинского характера: неукротимая энергия, стремительность, настойчивость и непримиримость. Это был характер, выкованный из энергии, воли и убежденности.

Я себе сформулировал эту особенность образа Ленина так: Ленин был человек, обладавший общественным темпераментом борца-революционера. Это — темперамент его образа.

...Вероятно, можно по-разному трактовать Ленина в том смысле, что какая-то черта его многогранного образа может преобладать, например, Ленин-ученый, Ленин-трибун и т. д. Доминирующей чертой образа в тех ситуациях, которые мне пришлось воплощать, должно быть его волевое начало: Ленин-вождь»<sup>2</sup>.

В сообщении М. М. Штрауха отчетливо выступают следующие моменты:

1) Сознание высокой ответственности в раскрытии такого огромного образа на сцене, и отсюда необходимость очень глубоко продумать свою задачу, а главное — *верно решить* ее. Иначе зритель не простит актеру его художественную и тем самым политическую ошибку.

2) Осмысление роли, отдельных ее задач осуществлялось, исходя из целостного восприятия Ленина как великого гения революции, *которое присуще* всем советским людям. Оно проверялось «народным глазом». Это определяло *уровень*, на котором должны были быть раскрыты актером черты образа.

3) Осмысление роли должно было быть завершено фиксацией *идеи образа* (в данном конкретном спектакле), которая явилась началом, освещающим отдельные эпизоды жизни образа на сцене. Этой идеей образа явилось положение: Ленин-вождь.

4) Осмысление роли осуществлялось с обязательной «нацеленностью» на конкретное актерское выражение найденного истолкования и смысла образа.

<sup>1</sup> И. Сталин, Соч., т. 6, стр. 60—61.

<sup>2</sup> М. Штраух, Итог работы целого поколения, газ. «Правда», 20 января 1939 г.

В работе А. Е. Хохлова над образом великого вождя народов И. В. Сталина в пьесе Первенцева «Южный узел» путь от народного понимания образа выступает еще ярче.

А. Е. Хохлов сообщает: «И актерски и человечески я пережил очень много. За 39 лет я очень много переиграл ролей и больших фигур в смысле исторического масштаба и большие полотна в смысле объема ролей. И они не отняли столько напряжения, как было в этой роли,— подобной роли не было, и, очевидно, и не будет. Это испытывал я как человек.

Так чувствовать меня заставило само имя, самый образ великого человека, это мне не давало покоя ни днем, ни ночью. Но это вопрос не профессиональный. Это вопрос гражданский. Это вопрос отношения к этому историческому образу. Еще было сознание, что этот образ вообще нельзя объять, а тем более в одной картине, в которой он выступает в этой пьесе.

С одной стороны, это заставляло напрячь все силы, все возможности. Но это и помогало. Это были чисто гражданские чувства. Как раскрыть этот образ? Вообще у нас отложился в сознании этот большой человеческий образ. Это и великий ум, это и человеческая и отеческая теплота, это и мудрое спокойствие, это и юмор, присущий этому огромному человеку. Все это нужно выявить, потому что на сцене показывается конкретный характер.

Я рассматривал свою работу как эскизную. Я находился как бы лишь у подножья вершины. Передо мною такая фигура, которую нельзя было объять даже в двух, трех, четырех пьесах! Тут вопрос решался иначе, чем в других образах. *В любой исторической фигуре я свободен.* То, что сложилось в наших представлениях от литературы, от общих взглядов, от живописи, от скульптуры в отношении определенной исторической фигуры — я творчески волен брать и перерабатывать. *А здесь все задано.* Я решил, что я могу найти выход лишь по следующей линии: *я одна двухсотмиллионная часть советского народа.* У каждого из 200 миллионов сложилось впечатление об этом великом человеке — видел он его или не видел, или только слышал. *У каждого сложилось какое-то представление.* Несмотря на индивидуальность восприятия каждого, во всем этом есть общее, что характерно для восприятия советскими людьми этого великого человека. Я считал, что это основное, решающее. *Надо ответить этому представлению — особенно в искусстве* (курсив наш. — П. Я.).

Мне казалось, что если ты каким-то способом угадаешь это представление, исполненное народной любовью, уловишь его, то это удовлетворит 200 миллионов. А как найти это? Я сам являюсь  $1/200$ -миллионной частью. Мне казалось, что мое представление об Иосифе Виссарионовиче Сталине и есть это общенародное представление.

И единственное и основное, что тут у меня было, — это гражданские чувства. Только ими и прожить! Я боялся «играть» в этой роли. В данном случае игра была бы святотатством<sup>1</sup>.

Опять в сообщении А. Е. Хохлова, так же как и в сообщении М. М. Штрауха, выделяется: 1) эмоциональная «атмосфера», эмоциональный «фон» сознания, на котором происходят процессы осмысления роли: чувство *огромной ответственности перед зрителем.*

2) Чрезвычайно отчетливо выступает основной принцип, ведущий актера к образу роли, — надо дать образ вождя, который ответит запросам и чаяниям миллионов зрителей. Эта задача предопределяет размышления о конкретных способах выражения образа в отдельных эпизодах

<sup>1</sup> Стенограмма беседы с А. Е. Хохловым, Ин-т психологии, 18/X 1948 г.

и в характере «донесения» образа до зрителя. Отсюда невозможность «играть» такой образ. Задание самому себе раскрыть его так, чтобы зрителем происходящий процесс не воспринимался как «театр».

Итак, в работе над образами великих вождей советского народа — Ленина и Сталина — особенно ярко сказывается, как «общественное сознание» (воззрения народа на исторические события, отношение народа к своим великим руководителям) сливается с индивидуальным сознанием актера, ведет его и проверяет его в ходе осмысления роли.

### ПУТЬ АКТЕРА К ОБРАЗУ РОЛИ

Мы ознакомились в предыдущей главе с процессом понимания актером роли. Основой понимания роли советским актером является его идейная направленность. Понимание роли определяет всю работу актера над ней: операции его фантазии, отбор используемых жизненных впечатлений, поиски выразительных средств и т. д. Но работа актера над ролью совсем не ограничивается углубленным ее пониманием. Основным, чего добивается в своей работе актер, является создание сценического образа. Перед зрителем в спектакле проходит в различных ситуациях сценический образ, имеющий определенный внешний облик, выявляющий живое единство мыслей и чувств, поведения и поступков человека, и правдиво раскрывающий образ автора. Актеру от понимания роли надо перейти к *воплощению* этого понимания в реально действующей и воспринимаемой зрителем сценической фигуре. И вот на пути к такому воплощению, к переходу от понимания роли к запечатлению его в совершенно определенном конкретном образе человека с ему присущим обликом, особенностями поведения, жизнечувствия, действия актер должен в сознании своем получить «прообраз» сценической фигуры, представить себе ее, чтобы знать, чего добиваться в своей работе. Это представление, этот прообраз, обретенный актером на известном этапе работы и воплощаемый затем в полноценный сценический образ, мы называем «образом» роли. Актеры очень отчетливо понимают, какое значение для их работы имеет появление «образа» роли; они ясно осознают его появление. Ю. М. Юрьев говорит: «Пока не сложится общий образ, до тех пор нельзя работать, нужно вчитываться, вдумываться, и вы приступаете активно к работе тогда, когда созреет образ в представлении» (сознании)<sup>1</sup>.

В. И. Качалов: «В «представлении» образ почти всегда возникает сразу, непосредственным ощущением, но при дальнейшей работе над воплощением его подвергается всяким изменениям»<sup>2</sup>.

Путь, каким актер приходит к образу роли, и является предметом данной главы.

1. То обстоятельство, что актер, исходя из текста драматурга, должен создать действующий сценический образ, обуславливает его особое отношение к содержанию роли и пьесы. Задача, в решение которой надо вложить полноту творческих сил, меняет характер восприятия текста актером по сравнению с обычным читательским отношением к нему. Поэтому большой психологический интерес представляет первый момент знакомства актера с назначенной ему ролью. После ознакомления с ролью возникает по большей части новое эмоциональное состояние. Оно может в некоторых случаях очень остро переживаться актером. Об этом отчетливо говорит Л. М. Леонидов.

«Первое впечатление, которое у меня бывает при получении большой, ведущей роли, — двоякое, либо я к ней совершенно равнодушен,

<sup>1</sup> Стенограмма беседы автора с Ю. М. Юрьевым, ВТО, январь 1946 г.

<sup>2</sup> В. И. Качалов, Анкета Академии художественных наук.

потому что как-то еще не ощутил ее; либо она начинает сильно волновать, так что первое ощущение получается совершенно сумбурное. Тогда долго не могу успокоиться. Должен пройти неизбежный период волнений, пока уляжется первое впечатление, и я привыкну к мысли о том, что играю, скажем, Отелло. А в первые дни и сна нет. Но даже при таком волнении, уже при первом знакомстве с образом отдельные места сразу и навсегда запечатлеваются в моем воображении, так что я всегда их могу давать в нужном и верном толковании»<sup>1</sup>.

В эмоциональном состоянии актера, возникающем в связи со сложным характером работы над ролью, может преобладать сначала не столько подъем от получения увлекающего творческого задания, сколько состояние затрудненности от сознания ответственности и неуверенности в том, что задание будет полноценно выполнено. Об этом сообщает ряд актеров. А. О. Степанова пишет: «Когда я получаю роль, мне всегда кажется, что ничего из этого не выйдет. У меня рождается страх — найду ли я в себе качества, нужные для данного образа. Но обычно вещи, за которые боишься, легко выходят; бывает и наоборот»<sup>2</sup>.

В. В. Лужский пишет: «Первое ознакомление с пьесой — толчок для соображений над той ролью, которую мне надлежит играть. Лучше не знать, что играешь, так как яркость роли излишне начинает меня волновать, что, пожалуй, не оправдаешь надежд театра, автора, вообще всех тех, кто эту роль давал. И, наоборот, неяркость, путаность дает сразу разочарование»<sup>3</sup>.

Уже самый факт задачи особым образом осознается актером. Актер по-разному воспринимает текст чужой роли и текст роли, которую он будет играть. Об этом очень хорошо свидетельствует С. В. Гиацинтова: «Когда я беру порученную мне роль, то я читаю ее абсолютно слепо. Я настолько волнуюсь по поводу того, что я что-то буду играть, что когда я беру текст, я только хочу вначале привыкнуть к тому, что эти слова будут моими. Поэтому я читаю и не понимаю. Я скорее раньше понимала как слушатель, но когда я знаю, что буду играть, то я «слепну». В это время режиссер... должен дать мне пожить в моей еще совершенно неоформленной «фантазии», дать мне привыкнуть к сознанию, что на мои плечи легла какая-то «задача»<sup>4</sup>.

Гиацинтова заметила, что слушательское или читательское понимание роли и понимание ее как своей — это два разных процесса. Задача заставляет увидеть в материале новые стороны. Очень интересно свидетельство В. А. Владиславского: «Работая над ролью, я должен ясно представить себе своего героя. Эта ясность приходит не сразу. В начале работы все выглядит по-иному. Весь ужас заключается для меня в том, что все другие образы пьесы для меня ясны, за исключением моего героя. И я часто недоумеваю, почему актеры так долго возятся со своими ролями. Вот если бы им пришлось играть мою роль, — тогда бы это было понятно.

Однажды, когда все другие образы пьесы были для меня «ясны», за исключением, конечно, того, который я должен был играть, в силу каких-то обстоятельств режиссер вынужден был дать мне другую роль (из числа тех, которые я до этого момента считал для себя ясными). И вдруг новая, прежде ясная роль сделалась для меня очень туманной, сложной, трудной. А моя прежняя, «трудная» и «неясная» роль как-то сразу округлилась, и я увидел ее в полном объеме»<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Л. М. Леонидов, Творческие беседы, 1938, стр. 19.

<sup>2</sup> А. О. Степанова, Запись бесед, ВТО.

<sup>3</sup> П. Якобсон, Актеры о своем творчестве, Театральный альманах, 1948, № 7.

<sup>4</sup> С. Гиацинтова, Стенограмма беседы в ВТО, август 1946 г.

<sup>5</sup> В. А. Владиславский, Запись бесед, ВТО.



Итак, В. А. Владиславский сразу видит образ сложным и туманным вследствие возникновения новой задачи.

Включенность в сознание актера «задачи» может не только изменить способ восприятия текста, изменить отношение к материалу, заставить увидеть какие-то новые стороны в нем, но и породить в актере формы активности, до того никак не предполагавшиеся им самим. Это отчетливо отмечает народная артистка Грузинской ССР Т. Чавчавадзе.

«Моя работа над ролью обычно начинается с момента читки пьесы, с момента знакомства с ролью, и во многом зависит от силы впечатления, произведенного на меня пьесой, а в некоторых случаях даже не всей пьесой, а предназначенной мне ролью.

Случилось так, что, за исключением некоторых пьес современных грузинских драматургов, я уже раньше бывала знакома с пьесами, в которых мне поручалась роль, а некоторые из них я даже видела на сцене. Это обстоятельство не мешает мне, оно не ослабляет впечатления, производимого на меня пьесой, так как одно сознание, что я включаюсь в состав исполнителей, всегда заставляет меня по-новому воспринимать события пьесы, по-новому *реагировать* на них (курсив наш.— П. Я.).

Происходит это обычно само собою, без моего участия, без какой-либо внутренней подготовки к новому восприятию. Убеждалась я в этом много раз. На заре своей сценической жизни, зная, что свою работу в Тбилиси К. А. Марджанов начинает с драмы Лопе де Вега «Фуенте Овехуна», я прочла ее. Пьеса заинтересовала меня.

Когда же я буквально через два-три дня слушала эту пьесу в совершенно изумительном чтении К. А. Марджанова, держа в руках порученную мне роль Лауренсии и следя по ней за его чтением, то со мной произошло что-то новое, неожиданное, дотоле вовсе неизвестное мне. Я почувствовала, что перестала быть объективной слушательницей, а незаметно для себя, в силу каких-то внутренних причин стала действующим лицом в происходящих событиях, что переживания Лауренсии стали мне особенно близкими, волнующими, что они настолько захватили меня, что я забыла об окружающей меня обстановке театрального помещения.

Монолог Лауренсии с призывом к восстанию словно обжег меня, я вся была во власти охватившего меня чувства, была измучена, истерзана. Окружающие перестали интересоваться мной, мне хотелось остаться одной с чувством моего участия и сострадания к судьбе Лауренсии. Я быстро пошла домой, заперлась и наедине стала вслух читать еще и еще монолог Лауренсии. Долго еще, очень долго я переживала монолог Лауренсии, он словно звучал в моих ушах. Постепенно острая сила впечатления стала сама собой ослабевать, и тогда я стала чувствовать и понимать другие сцены и общую линию характера и поведения моей героини»<sup>1</sup>. Включение актером в свое сознание роли как «задачи», которую предстоит решать, меняет, как мы видели, его эмоциональное самочувствие, отношение к тексту и т. д. Оно направляет его мысль на уяснение тех трудностей, которые надо предусмотреть при разрешении этой творческой задачи. Осознание «условий» полноценного осуществления «замысла» сценического образа выступает в сознании актера то в более, то в менее выпуклой форме, определяясь его опытом, художественным воспитанием и т. д. В этом отношении очень верно наблюдение И. Н. Берсенева.

«Когда я слушаю пьесу или читаю ее, я для себя прежде всего решаю, чего в моей роли не должно быть, какие опасности стоят передо мною: здесь не должно быть, скажем, сентиментальности, повторения

<sup>1</sup> Т. Чавчавадзе, Запись бесед, ВТО.

такой же роли, с которой эта роль перекликается. Большею частью идет борьба с последней сыгранной ролью, так как сильнее всего тянет в новой роли повторить что-то из предыдущей»<sup>1</sup>.

2. Вскрытие сущности роли, установление для себя конкретных актерских задач, обеспечивающих убедительное воплощение образа драматурга определяется идейно-художественной направленностью актера. В этом существо творческого сознания советского актера?

Интересны отдельные приемы, которыми советский актер пользуется в процессе понимания роли. Разумеется, речь идет не о читательском понимании, а о понимании актером назначенной ему роли, следовательно, о понимании, в котором содержатся поиски образа. Эти приемы связаны с актерским воспитанием, со школой, с практикой работы, а также, повидимому, с индивидуальными особенностями актера, делающими для него легким и удобным пользование определенными приемами. Некоторые особенности в характере протекания процесса понимания роли мы и хотим зафиксировать.

Уяснение существенных черт образа, особенностей поведения героя актер начинает или путем смыслового движения от широкого контекста, который дает ему пьеса в целом, к более узкому — к своей роли, или, наоборот, имеет место движение от уяснения узкого смыслового контекста (роль) к широкому смысловому контексту (пьеса), для лучшего вскрытия узкого контекста. Между обоими этими подходами имеются промежуточные формы.

В этом отношении интересен материал сообщений актеров на вопрос анкеты Государственной Академии художественных наук — относительно того, из чего исходит первоначально актер при работе над ролью: от пьесы в целом или от роли.

Ответы таковы:

М. Н. Ермолова (интересуюсь): «Прежде всего всей пьесой».

Е. К. Лешковская: «Пьеса вначале интересует без отношения к роли, потом постепенно внимание концентрируется на роли».

В. А. Подгорный: «Интересуюсь преимущественно (не всегда, конечно) пьесой, но считаю это своим актерским минусом».

В. О. Массалитинова: «Интересуюсь всей пьесой, но свою роль не упускаю ни на одно мгновение».

Н. А. Смирнова: «Интересуюсь преимущественно ролью, поскольку роль есть моя непосредственная работа, но всегда в тесной связи со всей пьесой, точно учитывая место роли в пьесе».

В. И. Качалов: «Преимущественно своей ролью, но, конечно, в связи со всей пьесой».

Н. П. Анненкова (Бернар): «Процесс работы шел не от пьесы к роли, а от роли к пьесе. Если пьеса являлась литературной ценностью, конечно, она приковывала к себе внимание, если же пьеса была слаба, но при личной изобретательности можно было сделать интересной роль, — все внимание сосредоточивалось, понятно, на роли».

А. П. Петровский: «Когда все вокруг моей роли в моем воображении ясно, — ухожу в мою роль. Когда был моложе, эгоистическое творчество, расширение и углубление образа *моей* роли занимали меня почти всецело, часто творил свое на тему автора и мало думал о це-

<sup>1</sup> И. Н. Берсенева, Автобиография, ВТО.

<sup>2</sup> В. И. Немирович-Данченко, Из прошлого, 1936, стр. 373.

В. И. Немирович-Данченко писал: «До революции актер воспринимал от автора образ по двум основным волнам: жизненной и театральной. Жизненная может снижаться до «житейской», до маленькой, бытовой, натуралистической правды и может вздыматься до обобщения, до большой правды. *Идеологическая линия* спектакля поневоле старательно затушевывалась» (курсив наш. — П. Я.).

лом пьесы, стал старше, стал все больше и больше думать о пропорциях, соотношениях и основной идее пьесы»<sup>1</sup>.

Различия в осмыслении роли (исходит ли актер из широкого или узкого контекста) имеют, разумеется, значение для дальнейшего хода работы актера над ролью. Этим определяется, когда, на каком этапе в круг художественных задач, осознаваемых актером, войдет вопрос о том, как он со своей ролью укладывается в целое спектакля, что должна в спектакле нести его роль, какое место в определенной сцене должен занять изображаемый им персонаж и т. д. Это определяет и более раннее или более позднее уразумение им задач, которые ставит в спектакле режиссер-постановщик, и в соответствии с этим определяет уразумение смысла и назначения его роли в спектакле как целом.

Перечисляя внутренние профессионально устоявшиеся приемы осмысления роли, нельзя пройти мимо одного приема, коренящегося, повидимому, в характере сценического воспитания.

Если учесть, что актер выступает на сцене от имени человека, имеющего за спиной сложно прожитую жизнь, — и это воспринимает зритель, а находится он на сцене недолго, то неизбежно возникает вопрос, как создавать живой образ, откуда взять прошлую жизнь персонажа, как найти детали образа?

Б. Е. Захава говорит о тех требованиях, которые предъявляются к актеру в процессе его воспитания: «Возьмите совсем маленькую роль: актер должен выйти на сцену и сказать всего три фразы. Но он должен при этом нести какой-то образ; нужно, чтобы за этими тремя фразами чувствовалась как-то прожитая жизнь; нужно, чтоб это был человек с определенной повадкой, манерами, с мироощущением, которое выражено в его взгляде, в его глазах; человек со своей биографией, с прошлым. И только в этом случае мы скажем — вот полноценное исполнение этой маленькой роли»<sup>2</sup>.

Очень распространенным приемом к такому уяснению становится мысленное построение биографии героя и предположений о его поведении в различных жизненных ситуациях, не встречающихся в пьесе (до пьесы или в промежутках между событиями в пьесе).

И. Н. Берсенев сообщает: «Я стараюсь создать биографию образа до пьесы и в пьесу прийти уже с пережитой жизнью, с накопленным опытом переживаний. В пьесе «Так и будет» К. Симонова Савельев приезжает, его хорошо принимают, он пожил две недели и уехал. Вот и все. Жену и ребенка он потерял раньше. Как он воевал, мы не знаем, это тоже было до пьесы. Но мне нужно знать и то, как он воевал и что он чувствовал, когда потерял жену, мне нужно все это пережить и со всем этим прийти в пьесу. Я начинаю ставить моего героя в различные положения: как бы он, например, вел и чувствовал себя при бомбежке. Я начинаю все это предполагать и таким образом узнаю его. Например, у Савельева: его личная жизнь. Я спрашиваю себя, почему он так сдержан, почему он так целомудрен, почему он не раскрывает свои чувства к Ольге... Я переживал то, что было до пьесы, и это делало слова глубокими, наполненными»<sup>3</sup>.

М. Ф. Астангов говорит: «У меня в пьесе «Инженер Сергеев» была отрицательная роль инженера, который по заданию немецкой разведки стремится к тому, чтобы не взорвать электростанцию, и у него конфликт с инженером Сергеевым, который за то, чтобы электростанцию взорвать и не оставить немцам. Я думаю: почему он дошел до такой

<sup>1</sup> Все вышеуказанные цитаты взяты из ответов актеров на анкету Государственной Академии художественных наук.

<sup>2</sup> Б. Захава, Стенограмма доклада «Воспитание актера», ВТО, февраль 1947 г.

<sup>3</sup> И. Берсенев, Автобиография, ВТО.

жизни? Тут у меня начинает играть мысль. Я интересуюсь его судьбой. Мне хотелось сделать его старым инженером из Петербургского института, окончившим его в старое время, которого советская власть ущемила. А был он человек достаточно самолюбивый, он это запомнил, и теперь ему казалось: «я с этой госпожой советской властью расчитаюсь». Может быть, он совсем не такой, но если я нафантазирую, как у него текла жизнь, то мне может быть понятно, почему он хочет «насолить» советской власти»<sup>1</sup>.

А. П. Петровский сообщает: «Вокруг моей роли вырастает ее биография от малых лет, возникают романы и иногда увлекают больше, чем узкие рамки роли в пьесе. Особенно это было досадно в эпизодических «без ниточки» ролях — размечтаешься, а играть надо одно явление и сказать пять фраз»<sup>2</sup>.

М. Названов сообщает по поводу своей работы над ролью секретаря райкома Телегина в пьесе А. Сурова «Обида»:

«Чтобы полнее представить жизнь моего героя, я старался всесторонне осмыслить его биографию. Мне виделось, как Телегин мальчиком прислушивался к орудийному грому в годы гражданской войны, как в период создания первых колхозов он участвовал в ликвидации кулачества, как строил Магнитку в годы первых пятилеток, как в шинели офицера он прошел сквозь горнило Великой Отечественной войны. Я знал, что если не прожить еще раз мысленно эти великие годы, нельзя создать образ человека, который вдохновенным трудом участвовал в строительстве социализма, а сейчас неуклонно идет дальше, вперед, к коммунизму.

В простой и яркой биографии Телегина я пытался найти краски и решения, необходимые актеру»<sup>3</sup>.

Однако не всегда актер нуждается в таком вспомогательном «приеме» для уяснения конкретных деталей жизни персонажа и для понимания роли в целом, поскольку для него, кажется, достаточным является тот материал, который запечатлен в самом содержании роли и пьесы, и он может показать конкретно образ, исходя лишь из текста.

Связь неиспользования такого «приема» для осмысления роли и всех ее деталей со школой актерского воспитания и индивидуальными особенностями актера ясно выступает на примере М. И. Бабановой. На вопрос о том, нужно ли ей представить себе, как изображаемый ею человек прожил свою жизнь, она отвечала: «Никогда. Я безумно завидую людям, которым этот путь что-то дает. Я могу логически ответить на все вопросы относительно его жизни, но это меня не приближает ни на одну пядь к роли. Есть актеры, которым надо себе представить, если персонаж игрок, как он играет в карты, и актер это себе представляет. Я могу себе это представить, но это мне для задачи искусства не может пригодиться»<sup>4</sup>.

Если прием составления мысленной биографии персонажа связан в значительной мере с актерской школой, то еще в большей степени это относится к ряду приемов, затрагивающих внешний распорядок работы, но имеющих, конечно, глубочайшее психологическое значение.

Дело в том, что уяснение смысловой основы роли может для актера явиться самостоятельной задачей, которую он осуществляет до всяких действий на сцене в процессе чтения пьесы «за столом». Или же это уяснение смысловой основы роли, полученное в первых читках

<sup>1</sup> Стенограмма беседы с Астанговым 3/VII 1946 г. Ин-т психологии.

<sup>2</sup> Якобсон, Актеры о своем творчестве, Театральный альманах, № 7.

<sup>3</sup> М. Названов, Радость творчества, газ. «Советское искусство» от 16/V 1949 г.

<sup>4</sup> М. И. Бабанова, Стенограмма беседы, Ин-т психологии, март 1946 г.

пьесы суммарно и не расчлененно, происходит у него в основном в процессе его действий по роли.

Итак, иногда актер уясняет смысл образа, логику поведения данного человека и подробно ее разрабатывает в «дорепетиционный период» своей актерской работы. Свидетельства о таком порядке работы многочисленны:

Д. В. Зеркалова сообщает: «Для меня главное вжиться в роль, понять, чем этот человек живет, почему он так говорит и действует. Я обращаю внимание на ритм роли...»

Самое главное для меня установить, что автор хочет сказать этим образом, что он хотел сказать словами, произнесенными человеком.

Когда я работаю над ролью и думаю над ней, непременно хочу впитать в себя все, что думает о ней, что говорит о ней режиссер. В беседе с режиссером я выясняю ряд моментов, которые неясны, спрашиваю, правильно ли я поняла слова режиссера.

Я исхожу вначале от всей роли в целом, потом, переходя к более мелким элементам — к отдельным актам, к отдельным сценам, в них стараюсь установить, каков их смысл, что делает в них человек, что он хотел сказать данными словами. Затем беру еще меньше и перехожу, наконец, к отдельной фразе — что он говорит в этой фразе, что он хочет ею передать, для чего она ему нужна. А затем идет обратный путь — от фразы перехожу к куску, к сцене, к акту, ко всей пьесе в целом»<sup>1</sup>.

Конечно, в свидетельстве Зеркаловой речь идет и о таких моментах, которые имеют место также во время репетиций на сцене, но все же серьезнейшее значение дорепетиционного периода и во всяком случае внерепетиционной работы выявлено в нем очень отчетливо.

С другой стороны, иногда актер может уяснить себе логику поведения героя только благодаря своим действиям на сцене.

Е. Д. Турчанинова сообщает: «В застойной работе нуждаюсь недолго. В этот период я могу разобрать только схему роли. Мне нужна та обстановка, хотя бы и условно выраженная, где я буду жить; нужны движения, переходы. *Может быть, это идет от старой школы*»<sup>2</sup> (курсив наш. — П. Я.).

Предположение Е. Д. Турчаниновой о том, что процесс уяснения ею роли посредством действий на сцене связан с актерской школой, является очень глубоким. Верно, что имеют значение для характера процесса осмысления роли те психологические особенности, которые присущи актеру как индивидуальности. Для актера с резко выраженным «ходом» к образу роли от экспрессивно-двигательного понимания, роль, в ее существе, раскрывается лишь во время его действий на сцене<sup>3</sup>. Но нельзя смешивать процесс уяснения роли с процессом приобретения образа роли. Приобретение образа роли — процесс качественно иной, чем процесс детального уяснения роли. Поэтому может оказаться, что актер до детального уяснения роли «поймает» образ роли в его «зерне». И, наоборот, очень детально уяснив себе все подробности жизни и логики действий персонажа, ему нужно еще время, чтобы «поймать» образ роли.

Турчанинова права, подчеркивая решающее влияние на характер процесса понимания роли приемов работы, полученных в процессе воспитания и репетиционной практики актера.

Проблема школы и актерского воспитания как обстоятельств, оказывающих большое влияние на процесс уяснения роли, раскры-

<sup>1</sup> Д. В. Зеркалова, Запись беседы автора, 1944.

<sup>2</sup> Е. Д. Турчанинова, Материалы к автобиографии, ВТО.

<sup>3</sup> См. ниже, пункт 6-й.

вается очень отчетливо, если мы рассмотрим эволюцию системы К. С. Станиславского и связанные с ней изменения приемов работы актера по осмыслению роли. Взгляды К. С. Станиславского на систему воспитания актера менялись в течение его жизни довольно резко. Эти взгляды получали свое практическое отражение в характере работы актеров МХАТ и его студий и через них и в работе актеров других театров. Они получили свое отражение и в различных руководствах по актерскому воспитанию.

Мы встречаемся с таким периодом, когда во главе угла для Станиславского стояло детальное уяснение роли до сценического действия.

Позднее для него девизом стал противоположный прием. Он рекомендовал как можно раньше начинать сценическое действие.

Актер, по мысли Станиславского этого периода, начинает осмыслять роль в действии.

Приглядимся ближе к эволюции взглядов К. С. Станиславского.

Чрезвычайно характерными для К. С. Станиславского в определенном периоде (до конца 20-х годов) являются приемы работы с учениками, о которых он пишет в своей статье «Оживление внешних обстоятельств жизни пьесы и роли», посвященной работе над «Горе от ума» Грибоедова (статья не была опубликована во время его жизни, точная дата ее написания неизвестна, предположительно 1920 год, согласно мемуарам Л. Гуревич). «Надо сначала научиться пассивно мечтать о пьесе и роли — и только после этого можно приступить к активному мечтанию. Сейчас у нас на очереди мысленное создание обстановки и внешних обстоятельств жизни фамусовского дома... Пока создание жизни фамусовского дома не идет дальше его внешнего уклада. Но эти «предложенные» поэтом и дополненные артистом обстоятельства внешней жизни, несомненно, не только познаны, но и до известной степени почувствованы артистом. Это очень облегчает дальнейшую работу, которой посвящен третий момент процесса познавательного анализа — *искание внутренних обстоятельств жизни пьесы и роли.*

Внутренние обстоятельства духовной жизни пьесы и роли слагаются из внутренних условий личной жизни каждого действующего лица, которые находятся в большой зависимости от внешних обстоятельств и взаимоотношений с другими людьми...

Как же практически приступить к такому духовному исследованию? Надо снова выпустить на разведку ум, рассудок, для того, чтобы выбрать из текста пьесы все то, что прямо или косвенно говорит о личной жизни изображаемого лица и о взаимоотношениях всех действующих лиц. Где искать ключ, вскрывающий тайны личной жизни и секреты взаимоотношений людей между собой? Таким ключом является *основная жизненная цель*, которая руководит каждым из сталкивающихся между собой лиц...

Поэтому ближайшая задача предстоящей рассудочной разведки текста — *искание основной жизненной цели* каждого из действующих лиц и определение невидимой линии их духовного стремления. Это большая работа, к которой мы подходим не сразу, а через ряд подготовительных работ. Ближайшая из них — *выборка из текста пьесы*<sup>1</sup>.

Далее К. С. Станиславский отмечает:

«Что же дал первый познавательный период? Каковы его результаты? Первый познавательный период творчества подготовил, распахал в душе артиста почву для зарождения творческого чувства и переживания внутренней жизни живого организма»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> К. С. Станиславский, Оживление внешних обстоятельств жизни пьесы и роли. «Ежегодник МХАТ», 1945, т. I, стр. 322—324.

<sup>2</sup> Там же, стр. 338.

Для К. С. Станиславского основная работа в процессе осмысления актером роли приходилась на долю фантазии и заключалась в попытках конкретно *представить себе* обстоятельства жизни персонажа. Эта операция переходила в познавательный анализ всей пьесы, основных пружин действий персонажа в пьесе, его жизненных целей и в уяснении того, как он, в соответствии с этими целями, ведет себя в обстановке, указанной в пьесе.

В деле подготовки актера большое место занимали упражнения по развитию фантазии.

С. В. Гиацинтова сообщает характерные подробности своего актерского воспитания, относящегося к этому периоду:

«Было у нас в студии такое драгоценное упражнение. Кто-то читает вслух, все же остальные сидят, представляя себе то, что читалось. Я помню читали тогда отрывок из «Героя нашего времени». Слушая, мы представляли себе Печорина, этого офицера небольшого роста, с белокурыми волосами и черными глазами. Мы старались видеть, как он сел в коляску, в которую была запряжена тройка лошадей, как он едет по дороге. Представляли себе все это не только зрительно, но и звуково. Такое упражнение необыкновенно развивало фантазию»<sup>1</sup>.

Для более позднего этапа «системы» К. С. Станиславского и его приемов работы с учениками характерно то, что он зафиксировал в своей книге «Работа актера над собой». В ней подчеркнул он необходимость осуществлять осмысление роли через установление в ней «кусков» и заложенных в них «задач». Он писал: «Деление пьесы на куски необходимо нам не только для анализа и изучения произведения, но и по другой, более важной причине, скрытой в самой внутренней сущности каждого куска... Дело в том, что в каждом куске заложена творческая задача. Задача органически рождается из своего куска, или, наоборот, сама рождает его»<sup>2</sup>.

«К сожалению, многие артисты обходятся без этого. Они не умеют анатомировать пьесу, разбираться в ней и потому принуждены иметь дело с огромным количеством бессодержательных разрозненных кусков. Их так много, что артист запутывается и теряет ощущение целого»<sup>3</sup>.

Задача, о которой говорит здесь К. С. Станиславский, должна непременно иметь действенный характер. Поэтому К. С. Станиславский и настаивает на необходимости обозначения ее глаголом, чтобы выразить ее активный характер, заложенное в ней устремление к определенному действию. Эта задача может быть не только психологической, но и физической.

По мнению К. С. Станиславского: «Верное выполнение физической задачи поможет вам создать правильное психологическое состояние. Оно переродит физическую задачу в психологическую»<sup>4</sup>.

Для этого этапа «системы» К. С. Станиславского характерно следующее: а) пьеса и роль нуждаются в четком «анатомировании», которое позволит правильно осмыслить роль в целом и в ее отдельных задачах. б) Каждая творческая задача должна носить действенный характер. в) Среди задач, которые могут действительно раскрыть соответствующий смысловой кусок, появляется «физическая» задача как средство создания соответствующего психологического состояния.

Можно привести ряд свидетельств, говорящих об отражении в про-

<sup>1</sup> С. В. Гиацинтова, Творческие беседы, изд. ВТО, 1939, стр. 49.

<sup>2</sup> К. С. Станиславский, Работа актера над собой, 1938, стр. 224.

<sup>3</sup> Там же, стр. 244.

<sup>4</sup> Там же, стр. 214.

фессиональной работе актера и этого этапа в развитии системы Станиславского.

М. И. Прудкин сообщает: «Можно ли такую роль, как Фигаро, охватить сразу? Конечно, нет. Поэтому, следуя системе Станиславского, я разбиваю роль на эпизоды, на куски... Разбивая роль на куски, я в работе над отдельным куском никогда не забываю, какими логическими нитями данный эпизод связан с предыдущим и как он отразится на дальнейшем поведении героя; иными словами — работая над куском роли, стремлюсь не играть каждый кусок самостоятельно, а помню, что он существует для главной цели, т. е. для того, чтобы свободно репетировать вначале второй акт, я, конечно, должен великолепно знать, какие действия мой герой совершил в первом акте»<sup>1</sup>.

Новым, очень непохожим на предыдущие приемы уяснения роли является последний этап системы К. С. Станиславского, который может быть назван «этапом физических действий». Работа над спектаклем «Тартюф» и в оперно-драматической студии им. К. С. Станиславского осуществлялась как раз по этим путям.

Приемы осмысления роли резко изменились. К. С. Станиславский очень ясно говорит о новых приемах в 3-м томе книги «Работа актера над собой» (незаконченном и неопубликованном при его жизни), высмеивая как несвоевременную застольную работу, так и анатомирование пьесы.

...«Режиссер собирает всех участвующих и на несколько месяцев усаживается с ними за стол для подробного изучения их ролей и самой пьесы. Снова говорят о пьесе и отдельных ролях все, что приходит в голову. Мнения оспариваются: происходят дебаты, приглашают специалистов по разным вопросам, читают доклады, лекции... Наконец, головы и сердца артистов набиваются до отказа самыми подробными нужными и ненужными сведениями о роли...

...С распухшей головой и пустым сердцем выходят артисты на сцену и ничего играть не могут. Нужны еще долгие месяцы, чтобы выбросить из себя все лишнее, чтобы отобрать и усвоить нужное, чтобы найти себя — хотя бы по частям — в новой роли... Хорошо ли такое бесцеремонное втискивание чужих мыслей, взглядов, отношений и чувствований, касающихся роли, в еще не раскрытую душу творца-артиста? Конечно, и при такой работе кое-что важное западет в его душу, пригодится в творчестве. Но... переваривать чужое и чуждое труднее, чем создавать свое, близкое уму и сердцу... *Я восстаю не против самих бесед и застольной работы, а против их несвоевременности.* Мой подход к новой роли совсем иной, и вот в чем он заключается: *без всякого чтения новой пьесы, без бесед о ней, артистов сразу приглашают на репетицию новой пьесы* (курсив наш. — П. Я.). Для познания сущности произведения поэта, для создания суждения о нем, творящему нехватает еще чего-то, что дает толчок и побуждает работать все его внутренние силы. Без этого анализ пьесы и роли окажется рассудочным... Знать пьесу надо, но подходить к ней с холодной душой нельзя ни в коем случае. *Необходимо предварительно влить в заготовленное «внутреннее сценическое самочувствие» реальное ощущение жизни роли и не только душевное, но и телесное...* иначе говоря: выполните из жизни роли те, хотя бы самые маленькие физические действия, которые можете сделать искренне правдиво от своего собственного лица... Что же нам на первых порах доступно в новой роли?... Немного... Передача внешней фабулы с ее эпизодами, с ее про-

<sup>1</sup> М. И. Прудкин, Запись бесед, ВТО.



стейшими физическими действиями... Бойтесь вначале чересчур трудных задач — вы еще не готовы углубляться в душу новой роли. Поэтому держитесь строго указанной вам узкой области физических действий, ищите в них логику и последовательность»<sup>1</sup>.

В этих высказываниях К. С. Станиславского есть нечто радикально новое, в сравнении с его предыдущими взглядами. а) Он отвергает анатомирование роли, которому раньше уделял такое внимание, как нечто рассудочное. В беседе со студентами «ГИТИС» незадолго до смерти он говорил: «Прежде был метод делить роль на кусочки. Вы получаете роль — отчеркиваете в ней один кусочек, потом другой. Что это такое? Это анализ, идущий от головы, тут сердца мало»<sup>2</sup>. б) Станиславский отвергает бездейственное фантазирование. Осмысление роли должно с самого начала носить действенный характер, чтобы вовлекать в процесс осмысления всего человека, с его самочувствием, с его пониманием окружающего, с его чувствами. В той же беседе К. С. Станиславский сказал: «Чтобы поскорее вызвать к жизни самую природу свою, мы перешли на действия»<sup>3</sup>.

«Физические действия», для Станиславского, конечно, не самоцель, а путь к вхождению в личный мир изображаемого персонажа. Станиславский говорил: «Физические действия — это клапаны для того, чтобы в конце концов воздействовать на чувства, вызвать чувства, соответствующие действию. Не самое действие нас интересует, а логика действия. Вы с помощью жизненных простых физических действий можете получить логику чувства роли. Когда у вас получится линия физических действий, хорошо пережитых, оправданных, то все будет хорошо. У вас получится линия физических действий и параллельно с ней внутренняя линия вашего чувства, оправдывающая эти действия. Вы пришли к чувству от действия»<sup>4</sup>.

Эти взгляды К. С. Станиславского получили свое отражение в реальных приемах работы актеров. Очень ярко говорит о таком характере работы В. О. Топорков:

«Нужно организовать физическую жизнь тела в заданной роли, произвести пробу простой физической жизни в обстоятельствах пьесы. Я беру ту из сцен, которая кажется мне в этот момент главной или самой понятной, выясняю свою задачу на основании текста и эту задачу выполняю, еще не думая об образе в целом. Например, самая простая задача — войти в комнату. Я действую от себя, стараясь представить, как бы я вошел, имея в виду для чего пришел, что хочу, что буду делать, зачем закрыл дверь. В этих упражнениях я стараюсь добиться чрезвычайной точности и правды исполнения.

Правильно вскрытая и выполненная задача ведет к угадыванию правильных путей исполнения других частей роли. Так постепенно, по кускам, устанавливается линия физического поведения героя, которого ты должен играть»<sup>5</sup>.

Можно привести сколько угодно примеров влияния эволюции системы К. С. Станиславского на профессионально художественный путь советских актеров. К. С. Станиславский со всей решительностью сам наметил основные противоположности в приемах осмысления ро-

<sup>1</sup> К. С. Станиславский, О физических действиях, журн. «Театр», 1948, № 8.

<sup>2</sup> К. С. Станиславский, Что такое действие. «Советское искусство», август 1938 г.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> В. Топорков, Правда на сцене, журн. «Театр», 1937, № 6.

ли. Кроме знакомой уже нам противоположности «уяснение роли в течение длительного застойного периода» и «уяснение роли в самом начале через «физическое действие», т. е. через игру», в противоположность его высказываниям наметилась и другая — анатомирование роли, разбивка ее на куски и уяснение целого через отдельные куски или наоборот — движение в уяснении роли от целого к отдельным кускам.

С психологической стороны обе пары противоположных путей представляют собою крайние типологические возможности, между которыми существуют промежуточные формы. Несомненно, школа и сцена оказывают решающее влияние на выработку профессиональных приемов. Однако нельзя забывать, что тот или иной прием может хорошо перекликаться с индивидуальными особенностями актера, и актер сам может или сохранять старый, надежный для него прием, или отказываться от усвоенного приема по собственному почину.

В этой связи очень интересно свидетельство И. Н. Певцова. Он пишет о своих приемах работы следующее: «Аналитическая, мозговая работа продельвается на всех этапах создания роли. У меня не бывает отдельного момента склейки кусочков роли, ибо я теперь работаю, умышленно не разбивая роли на куски... Я не расчленяю текста — я не делю роль на восемнадцать кусков и каждый кусок еще на несколько пунктов. Жизнь человека до поднятия занавеса — это первое, что нужно. Потом важны его желания, воля и целеустремленность, а не то, что он говорит. То, что он говорит — это необходимое следствие. Это то, что составляет его видимую и слышимую жизнь»<sup>1</sup>.

В свидетельстве Певцова раскрывается, как его собственный актерский опыт привел к необходимости идти не по пути расчленения роли на многочисленные куски для уяснения ее смысла, нужного для действия, а по пути получения целостного представления о человеке.

Нельзя еще не вспомнить известные мысли К. С. Станиславского.

«В нашем деле, — говорит он, — существуют два основных течения: искусство переживания и искусство представления»<sup>2</sup>.

«Актер «представления» ставит себе задачу создать во время репетиционной работы некую совершенную «форму», которая затем повторяется в течение многочисленных спектаклей.

Актер «переживания» ставит себе другую задачу. Он должен приобрести способность «жить чувствами персонажа» во время каждого спектакля. Разделение Станиславского прямо относится только к игре на спектакле, ибо и «актер представления» должен, по мнению Станиславского, «пережить» роль во время ее подготовки. Иначе ему не найти живой формы. Но установка на искусство переживания или искусство представления не может не влиять и на ранние этапы работы над ролью, на подходы к ней, на пути ее уяснения. Однако в высказываниях актеров, которыми мы располагаем, нет прямых указаний на такое влияние. В чем оно сказывается конкретно — остается пока проблемой.

3. Среди мастеров советского театра имеются актеры различных школ. Несомненно, «школа», к которой принадлежит актер, накопленные в процессе воспитания творческие приемы работы над ролью влияют на характер его творческого процесса. Однако ни общность идейно-художественной направленности, ни общность школы и актер-

<sup>1</sup> И. Н. Певцов, Беседа об актере в книге «Илларион Николаевич Певцов», Л., 1935, стр. 78.

<sup>2</sup> К. С. Станиславский, Работа актера над собой, 1938, стр. 74

ского воспитания не определяет целиком характера творческого процесса. Характер творческого процесса у Хмелева и Еланской, Андровской и Добронравова — у этих последовательных представителей школы МХАТ — резко различается. Различие обуславливается характером тех психологических путей, которые актер использует при своем движении к образу роли.

Изучение психологической природы способов движения актера к образу роли позволяет продолжить те тонкие и ценные различия в характере творческого процесса, которые осуществил К. С. Станиславский. Всматриваясь в многообразные формы деятельности актера, можно наметить на основе наших материалов, пять способов движения актера к образу.

Под впечатлением задачи актер по-особому прочитывает роль. У него возникает сложный комплекс мыслей и переживаний, в котором начинает вырисовываться более или менее отчетливо путь к решению задачи. Некоторые начала этого комплекса становятся (по актерскому выражению) теми «зацепками», теми «ходами», при помощи которых можно двинуться к созданию роли. Различие этих ходов приводит к различиям в характере творческого процесса по «задумыванию» образа роли.

Прежде всего в свидетельствах ряда актеров подчеркивается значение в работе актера *зрительного представления* персонажа.

Наличие такого наглядного образа человека, если этот образ верен, может послужить отправным пунктом для процесса создания образа. При его наличии, опираясь на него, приобретая в нем основу для «хода» к образу роли, актер наполняет замысел живым содержанием.

О том, что наглядный образ может выступать как отправное начало в движении к образу роли, имеется ряд авторитетных свидетельств:

Так Н. П. Хмелев сообщает:

«Первое впечатление от читки пьесы имеет решающее значение. Образ является по первому впечатлению и остается в своих основных чертах таким же на публике и на репетициях. Я всегда в дальнейшем вспоминаю об этом первом впечатлении — «вот какой он был». Конечно, в процессе работы бывает убрано, но стержень всегда остается тем же. Образ роли возникает, главным образом, зрительно. Еще при первой читке пьесы я вижу образ внешне во всех деталях, как он идет, как сидит, как ходит, как разговаривает, и сумма всяких его ощущений от окружающих событий, от людей, от всего того, среди чего он пребывает, дает фигуру очень яркую, которую я сейчас же набрасываю карандашом»<sup>1</sup>.

Это сообщение Н. П. Хмелева подкрепляется свидетельством актрисы и режиссера М. О. Кнебель, работавшей вместе с ним в течение многих лет.

М. О. Кнебель пишет: «В чем была основная сложность работы Хмелева как актера?... Ему было необходимо увидеть человека, которого он будет играть... Многие актеры приходят к познанию и видению образа, пройдя весь сложный процесс работы, у Хмелева же обычно видение образа возникало с самого начала»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Н. П. Хмелев, Материалы по психологии творчества, Театральный альманах № 3 (5), стр. 30.

В высказывании Хмелева примечательны следующие моменты:

а) При первой читке пьесы ищется и появляется наглядный образ будущей роли.

б) Этот наглядный образ имеет в основном зрительный характер и при этом он очень детален.

в) Это наглядное представление является для него вместе с тем и образом роли.

г) Найденный образ роли в целом остается в значительной степени неизменным в процессе дальнейшей работы.

д) Имеет место обращение к первично данному образу на дальнейших этапах работы.

Таким образом, выдающееся значение зрительного наглядного образа в работе Хмелева несомненно.

Народный артист СССР Гнат Юра сообщает: «Образ роли возникает у меня сразу же в процессе чтения, причем чем четче он у драматурга, тем быстрее вырастает он у меня перед глазами. Я сразу чувствую и образы и идею и всю пьесу в целом, и обыкновенно удача — и актерская и режиссерская — бывают у меня именно тогда, когда это чувство, впечатление от первого чтения бывает удачным. В чувствовании я вижу сразу образ из каких-нибудь десяти реплик, а не из всей роли; характеризую я его значительно позднее... Образ роли возникает сразу, затем как бы тухнет в моем представлении, и я начинаю искать что-то новое. Но через некоторое время опять возвращаюсь к первоначально возникшему образу и обыкновенно это первое представление образа меня никогда не обманывает. Впоследствии на репетициях, на спектакле возникают детали, которые только дополняют его — краски, интонации»<sup>2</sup>.

В сообщении Гната Юры раскрываются следующие его утверждения:

а) При первой читке появляется наглядный образ; четкость его зависит от четкости драматургического образа.

б) Наглядный образ имеет, повидимому, в основном зрительный характер, но он не очень детален («Характеризую я его значительно позднее», — говорит он).

в) Наглядное представление является и образом роли.

г) На дальнейших этапах работы имеет место возвращение к первоначально возникшему образу и обретение его как чего-то основополагающего.

<sup>1</sup> М. О. Кнебель, Из воспоминаний. Театральный альманах, № 3 (5), стр. 76.

Эти особенности, присущие Хмелеву, его яркое видение исполняемого образа, его склонность к зарисовыванию образа, отмечает и его биограф П. И. Новицкий. Про гимназические годы Хмелева он пишет: «Много рисовал; все свободное время проводил в Третьяковской галлерее. Мечтал о поступлении в Строгановское училище, видел себя художником».

Для переходного экзамена в театральной школе много работал над образом Снегирева («Братья Карамазовы»): «Хмелев работал упорно и настойчиво... В работе над Снегиревым понял, какое значение имеет для него нахождение зрительно-пространственной стороны образа. Он писал маслом портрет Снегирева — это очень помогло уяснить себе образ. С тех пор Хмелев всегда начинал работу над образом с лица. Он сначала должен понять и увидеть лицо человека, прежде чем найти форму и выражение лица». П. И. Новицкий, «Образы актеров». Изд-во «Искусство», 1941, стр. 308, 314.

<sup>2</sup> Гнат Юра, Запись бесед, ВТО. Это свойство Гната Юры подтверждается его сообщением о характере его режиссерско-постановочной работы. Он говорит: «Творческий замысел постановки возникает у меня сразу же в процессе читки пьесы... В моем представлении образ спектакля возникает тут же, на первом этапе. Я как бы вижу его» (там же).

К. М. Половикова сообщает: «Когда я слушаю пьесу, я представляю себе персонаж, который должна играть. Я всегда его чувствую, большей частью вижу. Весь внешний облик женщины вижу — как она ходит, ее движения, повадку, какая у нее фигура, как она держит голову, как она одета. Все это не совсем ясно (деталей костюма, например, я не различаю), но облик роли в его общих контурах вырисовывается передо мной достаточно четко. Яснее всего я вижу, как она движется.

Меняется ли этот облик персонажа, или он остается таким же в течение всего периода работы над ролью? Бывает по-разному. Некоторые образы я видела сразу, и они оставались неизменными до конца. Так было, например, с Юдифью («Уриэль Акоста»); я играла ее такой, как увидела. А увидела я ее сразу. И образ Джульетты я увидела сразу, и он остался неизменным до конца. А Реджину («Лисички» Л. Хельман), например, я представляла себе другой. Я играю Реджину рыжей, а видела я ее черной, гибкой, с какими-то другими физическими данными»<sup>1</sup>.

В сообщении Половиковой существенны следующие моменты:

а) При первой читке пьесы появляется наглядный образ будущей роли. Иногда он является недостаточно детальным.

б) Это наглядное представление является для нее образом роли.

в) Найденный образ роли в ряде случаев представляется актеру оставшимся неизменным в конце работы, в других случаях существенно меняется.

Наконец, необходимо привести свидетельства М. Н. Ермоловой — очень скудные, но очень существенные.

На вопрос анкеты Государственной Академии художественных наук относительно того, что раньше у нее возникает — психологический, пластический или звучащий образ, она отвечала: «Все вместе; не могла учить роль, не увидев все, до последнего бантика, как говорила Н. М. Медведева»<sup>2</sup>.

Это представление образа роли носило у М. Н. Ермоловой очень отчетливый характер.

Об этом свидетельствует режиссер МХАТа Н. И. Литовцева, осведомившая об этом признании Ермоловой К. С. Станиславского: «Я хорошо помню, как говорила Ермолова, у которой мне часто приходилось бывать с детства. Я спрашивала ее, как она работает, и она очень охотно рассказывала. Она говорила: «У меня работает только фантазия. Я читаю, читаю без конца роли и пьесы, до тех пор, пока я не вижу этого человека, эту женщину, всю ее в каждом движении, в каждом повороте; пока я не слышу интонацию ее голоса, я не могу играть. И только тогда, когда все это какими-то путями, неведомыми, необъяснимыми до меня дойдет и во мне как-то заживет и уложится, тогда я чувствую себя подготовленной к роли, мне легко и свободно»<sup>3</sup>.

В свидетельстве Ермоловой очень важно следующее:

<sup>1</sup> К. М. Половикова, Запись бесед, ВТО.

Такая форма «мысленного» представления образа роли становится для Половиковой началом, определяющим способ ее дальнейшей работы над ролью. Это подтверждается следующим сообщением: «Я никогда не читаю роль громко, вслух, только вчитываюсь, вдумываюсь в нее, прикидываю мысленно как и что я буду делать, мысленно проговариваю слова. Когда я начинаю репетировать, то вспоминаю, слышу, сопоставляю с тем, что мысленно видела, что мысленно обговаривала, делаю для себя соответствующие выводы» (там же).

<sup>2</sup> П. М. Якобсон, Актеры о своем творчестве. Театральный альманах, 1948. № 7, стр. 121.

<sup>3</sup> Н. И. Литовцева, Стенограмма доклада в ВТО от 29/XII 1946 г.

а) Наглядный образ, который у нее возникает, очень детален и подробен.

б) Он является образом роли.

в) Он возникает преимущественно не на первой читке, но в процессе многих читок.

г) После возникновения, он уже не исчезает, а остается тем неизменным ядром, которое выявляется в актерских действиях по роли.

Во всех этих сообщениях заключены следующие положения:

а) Наглядный образ будущего персонажа ищется и возникает в начале работы.

б) Наглядный образ становится путем, «ходом» к образу роли.

в) Наглядный образ персонажа в конце работы — после ряда сложных действий во время репетиционной работы, конкретного воплощения роли в действиях и поступках — мало меняется или вовсе не меняется. Во всяком случае, он «узнается» как тот же самый, который был вначале.

Однако надо сказать, что приведенные свидетельства актеров с психологической стороны содержат неясные места. Яркие наглядные образы может иметь писатель, может иметь живописец. Но актеру от «наглядного представления» надо перейти к живой действующей фигуре, а живописцу перейти к изображению на полотне, писателю — к передаче его в словесных формах. Наглядный образ для того, чтобы он мог явиться основой для создания произведения искусства, должен, по видимому, быть «профессиональным», т. е. давать возможность быть запечатленным в конкретном материале данного искусства.

От своего наглядного представления актер должен найти путь к изображению персонажа в определенном облике, осанке, движениях, жестах. Значит, даже его чисто «зрительный» образ должен заключать в себе начало «пластичности», т. е. элементы позы, движений, облика человека. И действительно, Хмелев в приведенном сообщении говорит: «Я вижу образ внешне, во всех деталях, как он идет, как сидит, как ходит, как разговаривает». Но наглядный зрительный образ, который становится отправным началом в движении актера к образу роли, должен быть не только пластичным, но и *экспрессивным*. Отдельные черточки, детали наглядного образа должны быть для актера выражением какого-то начала личности персонажа, чертой его душевного склада, запечатлением каких-то сторон самого человека. В облике, в позе, в посадке головы, в объеме фигуры и т. д. актером «прочитывается» какая-то сторона и черта его личности. Только благодаря этому наглядный образ становится тем началом, которое может для актера все больше и больше наполняться смыслом, передающим сущность персонажа.

Об этом очень ясно говорит К. М. Половикова, для которой «зрительный» наглядный образ, как мы видели, имеет существенное значение.

«Я играла Юдифь («Уриэль Акоста»). Я играла ее так, как я увидела ее... Я видела, как она ходит, как у нее одежды развеваются, как она смотрит на Уриэля... Видение присутствует почти всегда. Мне странно, почему мне нужно это видение? Я прямую линию нарисовать не умею... И все-таки оно мне нужно. Это мне помогает двигаться. Это видение нужно, очевидно, для пластичности образа, для музыкальности тела. Вероятно, это зрительно-пластическое видение...

Я вижу, как женщина сидит, как ходит, какая у нее фигура, как она голову держит. От этого облика я получаю что-то для души, для сердца, для эмоций, потому что если я играю тонкую стройную жен-

шину — это одна женщина. Если я буду играть толстую женщину — будет другая»<sup>1</sup>.

В свидетельстве Половиковой интересно то, что так называемый зрительный образ, имеющий для нее большое значение, никак не связывается с возможностью его живописного запечатления («прямую линию нарисовать не умею») и вместе с тем включает в себя детали, которые позволяют его изобразить актерски. Этот наглядный образ экспрессивен, отдельные его детали «открывают» черты личности героини.

Спрашивается, может ли и наглядное слуховое представление явиться основой для движения актера к образу роли?

Может; в случае, когда оно включает в себе экспрессивную характеристику личности, т. е. в слуховом, а точнее в речевом образе «прочитывается» облик и душевный строй персонажа.

Вдумаемся в сообщение О. Н. Андровской. О. Н. Андровская говорит:

«Язык пьесы для меня имеет очень большое значение... Я чувствую всегда внутренний ритм языка, потому что от ритма речи человека зависит ритм его поступков. Через язык я ищу походку человека, характер его действий... Музыка речи, построение фразы имеет очень большое значение. Чехов и Островский дают совершенно различных людей, которые совершенно по-разному говорят. Так в «Волках и овцах» у Островского есть фраза: «Если влюбиться, то начнете рассыпаться в нежностях передо мной». Тут есть особенная закругленность фраз, присущая целой эпохе, целому классу. А рядом с языком Островского, совсем другой язык у Чехова.

Поведение человека в очень большой степени зависит от языка. Так в роли Сюзанны из «Женитьбы Фигаро» язык пьесы не позволяет двигаться медленно и размеренно. И жест действующего лица зависит от языка.

Мне пришлось играть сцену у фонтана из «Бориса Годунова» Пушкина. Я нашла, что Марина Мнишек говорит с несомненным акцентом, чувствовалась манера говорить. И отсюда я нашла всю походку Марины, змеиность ее образа.

Как возникает у меня образ роли? Иногда надо представить себе, как этот человек ходит, какова его манера говорить, каков его голос. Для создания того или другого образа меня не удовлетворяет мой голос, моя интонация. У того человека, которого я себе представляю, другой тембр голоса, другая манера говорить, и от этого манера действовать другая. Через интонацию я ощущаю характер человека. Поэтому иду в этом направлении.

Так было, когда я работала над образом Раневской. Раневская не выговаривает букву *л*. И это невыговаривание буквы *л*, оставшееся с детства, создает впечатление беспомощности. Вот так беспомощно она пропустила все свое состояние!» (курсив наш. — П. Я.)<sup>2</sup>.

Слуховые, точнее речевые представления Андровской носят экспрессивный характер. В них заключается не только характеристика отдельных особенностей внешности человека, ритма его действий, но и характеристика каких-то внутренних черт его личности. Перед нами не простые речевые представления, а сложные: речевые — двигательные — экспрессивные... Эти представления всегда, кроме того, наполнены смысловым содержанием.

<sup>1</sup> Стенограмма беседы. Ин-т психологии, июнь 1946 г.

<sup>2</sup> О. Н. Андровская, Запись бесед, ВТО.

Экспрессивно-речевое представление может не только давать характеристику персонажа, но и быть иногда мостом к его зрительному представлению, которое в таком случае возникает в связи с ним.

Об этом убедительно свидетельствует А. П. Петровский:

«Для меня всякая внешняя фигура человека говорит определенным в моем воображении голосом, обладает определенной орфоэпией. Люблю, встретив интересное лицо, заставить его заговорить и этим проверить, такой ли голос и говор я предполагал в нем. Люблю, глядя на чей-нибудь портрет, воображать его говорящим. Часто проверял свои предположения на людях, знающих или знавших изображенного на портрете, и много раз угадывал правильно»<sup>1</sup>.

Профессор В. А. Филиппов сообщает дополнительно подробности об этой особенности А. П. Петровского: «В 1914 г. на спектакле Малого театра (шла пьеса А. Толстого) мы сидели поочередно с закрытыми глазами в двух явлениях и по голосу определяли, в какой позе, положении актер находится на сцене. У Петровского получалось до 90% правильных «попаданий». То же происходило и при слушании Шалапина («Фауст»). Мы сидели спиной, а жена записывала высказывания.

Иногда А. П. Петровский, сидя с закрытыми глазами, смеялся при какой-то интонации, когда происходило что-то, не соответствующее ходу действия, например, актер помотал головой. В Третьяковской галерее иногда А. П. Петровский перед групповыми портретами показывал, как говорит тот или другой из изображенных на картине людей, и это бывало убедительно»<sup>2</sup>.

Наглядный образ (зрительный или слуховой по принятой терминологии) может явиться движущим началом к образу роли лишь в том случае, если он будет «актерским» наглядным образом.

При «ходе» актера к образу роли от наглядного представления, актер стоит перед опасностью увлечься еще мало осмысленным наглядным образом. Может случиться, что показ драматургического персонажа окажется лишь на уровне хорошего «изображения» человека, но не превратится в достаточно содержательный образ, живущий мотивами героя пьесы, верно раскрывающий его жизнь. Эта опасность требует вдумчивой работы по постепенному внутреннему оправданию каждой черты и детали, по смысловому наполнению наглядно представленного образа. Об этом очень хорошо говорит А. О. Горюнов:

«Я должен сказать, что я очень часто в начале своей деятельности «расшибал» себе лоб и наталкивался в работе над образом на большие трудности. Я заметил, что я очень быстро и четко вижу заданный образ, образ, который мне предстоит изобразить. После первой читки, особенно если это хорошее полноценное драматическое произведение, я очень ясно представляю себе то, что следует изобразить, т. е. образ встает передо мной очень четко, очень определенно. Часто я наталкивался на то, что именно это обстоятельство в то же время являлось для меня препятствием, мешающим работе. Получалось, что являвшийся образ вызывал у меня стремление его быстро изобразить, с первой же репетиции стараться вырваться «от себя» и приблизиться к тому образу, который вставал перед моим духовным взором, и я неизбежно сразу же попадал в положение человека, не подготовленного к этому. Я начинал изображать этот образ внешне... И это приводило к некоторым творческим «ушибам»... И мне обычно приходилось отказываться от «лобовой атаки» на образ. Такой прямой ход к образу обычно терпел

<sup>1</sup> П. Якобсон, Актеры о своем творчестве. Театральный альманах, № 7, стр. 130.

<sup>2</sup> Запись беседы с В. А. Филипповым, ноябрь 1946 г.



фиаско, и мне приходилось начинать с маленького, со скрупулезной тщательной работы...

Я играл фельдфебеля Ткаченко в пьесе «Шел солдат с фронта». Я очень ясно представил себе этот образ, в чем секрет этого образа, каковы его основные ведущие свойства и черты. Но попытки изобразить это внешне не привели ни к чему... (Тогда А. О. Горюнов прибег к иным методам работы над ролью. — П. Я.).

...Но это был период, когда я стал довольно опытным актером. Вначале же быстрая воспламеняемость моей фантазии (с одной стороны, это факт положительный), соединенная с неопытностью в работе и с некоторой моей нетерпеливостью — я человек, склонный к слишком поспешным решениям, заставляла меня тянуться к быстрому решению вопроса»<sup>1</sup>.

Таким образом, смысловое «наполнение» может быть получено актером уже на первой стадии работы, как это имело место у Хмелева, у Г. Юры, а может быть обретено и на более поздних этапах, как это было у Горюнова.

4. Наглядный образ может быть, как мы видели, основной или, по крайней мере, дополнительной опорой для создания образа роли. В этом случае он возникает сразу и затем узнается как тот же самый, несмотря на то, что из образа, который актер «видит» *перед* собой, переходит в образ, который он сам изображает на сцене. В этом случае, следовательно, актеру почти не приходится искать внешний облик персонажа. Внешний облик он знает с первого чтения или находит сравнительно скоро, часто даже именно и стремится найти его прежде всего.

Можно ли это сказать обо всех актерах? Разберем ряд противоположных случаев.

Для К. Н. Еланской характерно стремление найти сначала наиболее яркие *переживания* героини. *Внешний облик* героини возникает у нее *не сразу и долгое время неясен*. Он не может таким образом служить опорой для ее движения к образу роли. Вот что она пишет:

«В каждой роли я ищу самые напряженные для себя моменты, так называемые «вехи», т. е. опорные пункты, от которых *отталкиваюсь* в построении образа. Эти «вехи» внутренне очень волнуют меня и тем самым помогают мне больше почувствовать себя тем человеком, которого мне приходится «изображать»<sup>2</sup>.

Очень ярко этот способ движения к образу роли проявился в работе К. Н. Еланской над ролью Катюши Масловой («Воскресенье» Толстого).

«Назначение меня на роль Катюши испугало меня. Мне казалось, что эта роль не моя, что я не могу ее играть... В мучительной тревоге, охватившей меня, я вспомнила замечательное утверждение К. С. Станиславского, что для каждого актера первое чтение пьесы имеет самое серьезное значение. В истине этого утверждения я убедилась на собственном опыте. Запершись в комнате наедине, отрешившись от всего постороннего, я с утра принялась за чтение инсценировки.

Произошло нечто для меня неожиданное: сколько бы раз я ни читала до этого роман «Воскресенье», он не производил на меня такого сильного впечатления, какое произвела на этот раз инсценировка. Я почувствовала, что незаметно для самой себя перестала быть только читательницей, а стала действующим лицом, участницей в событиях, переживающей их как свои собственные. Судьба и страдания Катюши взволновали

<sup>1</sup> Стенограмма сообщения А. Л. Горюнова «О работе над ролью» от 21/XII 1945 г., ВТО.

<sup>2</sup> К. Н. Еланская, Запись бесед, ВТО.

меня как-то по-новому, стали понятнее, словно слились со мной, и я пролила немало слез. Теперь мне перестало уже казаться, что роль Катюши не моя, я перестала бояться работы над ней, наоборот, я была увлечена ролью.

Я играю сильно драматические роли, с глубокими переживаниями, а потому в работе над образом меня прежде всего интересует психологическая сторона его, вернее даже сказать, не интересует, а прежде всего захватывает психологическая сторона образа. Так, например, меня глубоко взволновали великие страдания Катюши, я как-то окунувшись в ее психологию, стала мыслить за нее, ставить себя в ее положение. Мои личные актерские ощущения не обманули меня. Показ первых двух актов, приготовленных с режиссером И. Я. Судаковым, вызвал одобрение Владимира Ивановича (Немировича-Данченко)...

*Работа над внешней стороной роли шла у меня медленнее, чем над внутренней* (курсив наш. — П. Я.).

*Внешний облик роли возник не сразу — я продолжительное время не представляла себе ясного конкретного облика Катюши»*<sup>1</sup> (курсив наш. — П. Я.).

Выделим признание Еланской, что она не представляла себе конкретного облика Катюши, в то время как на основе переживаний Катюша была ей внутренне ясна, что страдания Катюши стали ее собственными, что она стала понимать через них характер ее действий.

Отсюда следует, что для Еланской: а) Наглядно данное представление облика героини обретается только в конце работы. б) Что она ищет такие «вехи», которые помогут ей *почувствовать* себя героиней пьесы. в) Что работа над внешней стороной образа определенно идет у нее медленней, чем работа над внутренней стороной.

Очень сходен поиск образа и у А. А. Орочко.

А. А. Орочко сообщает следующие подробности процесса своей работы над ролью:

«Мне никогда не приходилось анализировать себя в этом смысле, но думаю все-таки, что образ роли возникает у меня эмоционально. Я никогда не вижу свою героиню отдельно от себя, я не знаю, какая она, как она выглядит, как одета, поэтому я всегда несколько пугаюсь эскизов (костюма, грима), — они для меня бывают очень неожиданны. Я не знаю, как она говорит, не слышу ее голоса, т. е. видимо, ни зрительным, ни слуховым путем, образ у меня не возникает. Вообще он не возникает во мне нигде во вне — *я ощущаю его в себе*, он слагается *где-то внутри*. Обычно, когда я приступаю к репетициям какой-либо пьесы, я еще чувствую себя исключительно собой. Рождение образа происходит постепенно. Долгое время я еще репетирую просто от себя; и оттого, что я ощущаю себя самой собой, я путаюсь, это мне мешает, мне очень тяжело бывает репетировать. Постепенно я начинаю «наживать» какие-то черты образа, начинаю внутренне ощущать его, жить его чувствами — и в известный момент, когда я уже точно ощущаю разницу между моей героиней и мною, — мне внезапно делается легко репетировать и всякая путаница кончается. Для меня этот момент всегда определяется одним внешним фактором: когда образ найден, я совершенно точно начинаю ощущать, какие у «нее» волосы. Я, конечно, не вижу парика, не знаю цвета, фактуры, но я свои волосы начинаю на период репетиции или спектакля ощущать как волосы моей героини и они могут быть самого различного качества. И еще один признак —

<sup>1</sup> К. Н. Еланская, Запись бесед, ВТО.

когда роль найдена, я всегда знаю, как эта женщина смотрит, какой у нее взгляд — открытый, исподлюбья и т. д.»<sup>1</sup>.

Выделим в свидетельстве А. А. Орочко ряд моментов: а) Для нее также наглядный объективированный образ героини отсутствует в начале работы над ролью. б) То обстоятельство, что персонаж не дается актрисе в начале работы в каких-либо элементах, его объективирующих, приводит к тому, что в начале работы она чувствует себя исключительно сама собой. в) Поскольку нет наглядно данных черт и сторон будущего персонажа, момент объективированности образа, в результате его внутреннего наращивания, должен получить свое выявление для актрисы в элементах ее «экспрессивно-телесного» самочувствия.

Такой процесс «наращивания» в себе черт образа с постепенным «уходом» в систему переживаний, мыслей, установок другого человека сложен и длителен. Поэтому понятной становится постепенность рождения образа у Орочко.

А. А. Орочко говорит: «Обычно мне очень помогают перерывы в работе, и я не боюсь никаких затяжек, длины работы, консервирования полуготовых спектаклей. За перерывы очень многое откладывается, отстаивается. Очень многие куски начинают звучать по-новому. Очень полезен бывает летний перерыв, когда не только не репетирую, но обычно сознательно прерываю всякую самостоятельную работу над ролью»<sup>2</sup>.

Итак, следует говорить и о такой разновидности творческого процесса, в которой отправным пунктом и движущим началом к образу роли является уже не внешний наглядный образ, а внутренний эмоциональный мир персонажа.

В этом случае образ персонажа приходит через постижение эмоций, больше того, через эмоциональное понимание, через сопереживание. Так К. Н. Еланской нужно *«тепло понять, понять всем своим сердцем, всем своим существом понять»*<sup>3</sup>.

Подобный путь к образу включает в себе ряд моментов, которые могут ограничить творческие возможности актера. Прежде всего подобный способ движения к образу роли может привести при всей искренности и правдивости переживаний к недостаточному уровню «изображения» персонажа, т. е. сторона внешней запечатленности персонажа может оказаться оставленной в тени. (Сравни ее «отставание» в процессе работы.) Искренность и правдивость переживаемых эмоций может не подкрепляться выпуклостью внешнего образа. Эта опасность должна быть учтена актером и режиссером.

Особенности творческого процесса Еланской и Орочко несомненно связаны с тем характерным отношением к роли, о котором мы говорили в предыдущей главе. И Еланская и Орочко должны «принять», должны внутренне «оправдать» героиню, для того чтобы действовать на сцене от ее имени.

К. Н. Еланская в свое время стремилась отказаться от исполнения роли королевы Гертруды («Гамлет»): «Мне в моей работе над ролью необходимо почувствовать играемый образ, полюбить его, сжиться с ним, зажечься идейной стороной его. Вот всего этого я сделать с образом королевы Гертруды никак не могла... Я не могла, сколько я ни старалась, осознать и принять ее поступки. Мне одинаково были противны и ее второе замужество с деверем, и отношение к единственному сыну Гамлету. Никакими ухищрениями я не могла побороть в себе неприяз-

<sup>1</sup> А. А. Орочко, Автобиография, ВТО.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> К. Н. Еланская, Стенограмма беседы 1/III 1946 г. Ин-т психологии.

ненное отношение к ее поступкам... *Чувствовала, что душою не могу играть Гертруду.* Оставалось только «играть»<sup>1</sup>.

Почти то же говорит А. А. Орочко: «С чего начинается работа над ролью? С влюбления в тот материал, который вы слышали или прочли. Вот в тот момент, когда вы впервые читаете произведение или его слышите и еще очень далеко до данного образа — вы уже в него влюбляетесь. Это тогда, когда вы еще совершенно не знаете, как это играть и вообще ничего не знаете, но что-то должно вас заволновать в этом произведении.

Поэтому, если мне что-то не понравилось в роли, то первый процесс — это заставить себя влюбиться, так как иначе нельзя просто эту роль сыграть...

Например, когда я работала над ролью виконтессы де Боссеан в «Человеческой комедии», то роль эта в пьесе занимала маленькое, служебное положение, но я была совершенно влюблена в облик этой гордой женщины (не по пьесе, а по роману «Отец Горио»), когда она на балу нашла в себе возможность пронести с такой гордостью и достоинством свое окровавленное сердце среди окружающих ее людей. Я была совершенно влюблена в этот образ и мне казалось, что не может быть ничего лучшего и более интересного на свете, чем сыграть это место на балу. Между тем этого места в пьесе не было, был только момент, когда она приезжала с бала. Но все равно, вот именно это ощущение роли было у меня во всех трех небольших эпизодах, в которых я играла эту роль на сцене. Или, например, роль старой барыни в «Грозе». Я была совершенно влюблена в нее. И когда мне сказали, что мне придется играть ее, я как-то сразу «с ходу» прочла кусочки «Грозы», которые с ней связаны, и вдруг меня очень заволновало, что это женщина, которая так всю жизнь жила в любви, себя на этом сохранила и до сих пор не может себя от этого отделить. И вот этот облик женской любви, женщины, настолько захваченной любовью, что все в ней от этого перевернулось, и то, что она от этого сошла с ума, — это все меня очень заволновало. И я сказала: «да, берусь за эту роль», хотя далеко еще не все мне было в ней понятно. Но я сразу влюбилась в этот уход ее в любовь.

Пока я работаю над ролью, я должна найти, что же в этом человеке (если он даже злодей) меня увлекает и что меня в нем восхищает. Я могу, конечно, умом очень отрицательно относиться к этому существу, но тем не менее, какая-то часть его индивидуальности должна меня ужасно заволновать»

Невольно возникает вопрос, не является ли путь к внешним чертам образа от проникновения сперва в мир чувств героя неизбежным для всякого актера ярко эмоционального склада. Однако достаточно вспомнить творчество М. Н. Ермоловой, чтобы ответить на этот вопрос отрицательно. Не подлежит никакому сомнению, что М. Н. Ермолова была артисткой ярко эмоционального склада. Она так же, как и Еланская и Орочко, всегда выступала «адвокатом» своей роли. Однако она, с самого начала работы над ролью стремилась увидеть *внешний* облик героини вплоть «до последнего бантика» и легко достигала такого видения.

У М. Н. Ермоловой внешняя и внутренняя сторона образа, повидимому, уяснялись параллельно. Ход к внешнему облику роли через длительное вживание в мир чувств персонажа, полон эмоциональных «вех». Но этот путь типичен, повидимому, лишь для тех актеров ярко эмоцио-

<sup>1</sup> К. Н. Еланская, Запись бесед, ВТО.

<sup>2</sup> А. А. Орочко, Стенограмма доклада «Моя работа над ролью», ВТО, 1947

нального склада, которым не свойственны столь же яркие и сразу возникающие наглядные представления.

В высказываниях Еланской и Орочко о своем творческом процессе поднимается не один психологический вопрос большого значения. Обе артистки идут к образу «через лицо чувств» героини, в нем ищут «вехи» на этом пути. Однако проникновение в мир чувств они описывают по-разному.

К. Н. Еланская пишет:

«Чем больше в себе самой я нахожу черт, сходных с чертами образа, тем он мне становится яснее, понятнее, тем глубже я чувствую его. Наоборот, образ противоположный мне дается трудно, работа над ним протекает тяжело»<sup>1</sup>. Таким образом, можно считать, что Еланская идет в известном смысле «от себя», от своего личного мира чувств. Мы помним, что именно поэтому она отказывалась от роли Гертруды в «Гамлете».

А вот что говорит А. А. Орочко:

«Я должна понять, что это такое. Но понимаю *не потому, что это мне близко*. Я играю злодеек, а в жизни я мягкий человек, моя любимая роль королева Гертруда в «Гамлете». И чем она страстнее, чем злее, тем лучше. А на самом деле я люблю деревню, скворешни»<sup>2</sup>. Таким образом можно считать, что А. А. Орочко не идет от себя, а целиком уходит в мир героини и понимает ее внутренний мир оттуда. Впрочем, это различие двух возможных путей к образу роли рассмотрено ниже отдельно.

В высказываниях А. А. Орочко примечательно и другое: когда в результате длительного процесса, образ для нее становится ясным, когда она точно ощущает разницу между собой и героиней, тогда она знает, «как эта женщина смотрит, какой у нее взгляд», тогда она начинает ощущать, «какие у нее волосы». Другими словами, и внешнюю сторону роли А. А. Орочко ощущает *изнутри*, как экспрессию.

5. Стремление проникнуть прежде всего во внутренний мир персонажа, чтобы там найти вехи для построения конкретного образа, свойственно не только актерам ярко эмоционального склада. Еланская и Орочко стремятся проникнуть прежде всего в мир чувств героини, *тепло* понять, всем сердцем понять, сопережить. Однако ход от внутреннего мира образа к его внешнему построению может быть и иным.

Приведем несколько ярких свидетельств. Вот свидетельство И. М. Толчанова: «Лично в моей творческой работе помогает моя способность войти в роль по признакам *внутреннего* порядка. Я всегда *исхожу из мысли, из идеи*, — я стремлюсь, главным образом, вскрыть *мыслительный процесс образа*, освоить образ путем углубления в его внутренний мир, проникновения в его человеческую сущность. Условия жизни образа мне нужны всегда и чем подробнее, чем детальнее, тем лучше»<sup>3</sup> (курсив наш. — П. Я.).

И для М. Ф. Астангова важно проникнуть сначала в строй мыслей персонажа. Отсюда ему легко найти и мир чувств и «все, что нужно для того, чтобы выйти на сцену». «Актеру нужно знать, *о чем мыслит* герой, куда направлены его стремления, чего он хочет. И тут *дело не в чувствах*. Самое важное — *ход мысли*. Если это будет понято, тогда появится и чувство и темперамент, и все, что нужно для того, чтобы выйти на сцену и сыграть образ, — без этого выходить на сцену нельзя»<sup>4</sup> (курсив наш. — П. Я.).

<sup>1</sup> К. Н. Еланская, Запись бесед, ВТО.

<sup>2</sup> А. А. Орочко, Стенограмма беседы, Ин-т психологии.

<sup>3</sup> И. М. Толчанов, Запись бесед, ВТО.

<sup>4</sup> М. Ф. Астангов, Стенограмма беседы, Ин-т психологии.

После того как главная мысль, идея образа, определена, «надо, чтобы тело сжилось с этой мыслью. Оно довольно ленивое, его надо натренировать так, чтобы оно впитало в себя эту идею. Тело — это моя форма»<sup>1</sup>.

Особый путь к образу роли, связанный здесь с именами И. М. Толчанова и М. Ф. Астангова, можно было бы назвать «ходом от мысли, от понимания, идеи», если бы с этими выражениями не связывались законные недоразумения. Понимание идеи составляет стержень работы любого советского актера. Но понимание развивается у актеров по-разному. Одни проникают во внутренний мир героя через наглядное представление его внешности или во всяком случае все время ищут в этой внешности опору, «вехи» для своего понимания. Другие, напротив, движутся к созданию внешности героя, опираясь на теплое, взволнованное, сопереживающее проникновение в мир его чувств. Толчанов и Астангов проникают прежде всего в строй *мыслей героя* и отсюда уясняют себе и его чувства и его пантомимику.

Такая оговорка сделает понятными приведенные ниже высказывания актеров, намечающие варианты данного в основе своей «аналитического» (мыслительного) пути к образу роли. В некоторых из них подчеркнута желанность прежде всего разобраться во всей пьесе, выяснить все обстоятельства, «познать все до конца». В этом отношении чрезвычайно интересны сообщения А. М. Бучмы:

«В основе моего творческого метода лежит всегда желание *познать все до конца*, что относится не только к роли, но и ко всей пьесе. Ни одной работы я не делаю без того, чтобы не вникнуть во все это. И это вошло у меня в привычку.

Прежде всего я акцентирую в своей работе усвоение материала. Вот я должен сыграть такую-то роль. Я получаю роль от помощника режиссера, я ее откладываю в сторону, беру пьесу и изучаю ее так, как изучает режиссер, т. е. делаю свою постановку еще до того, как режиссер говорит, как он думает ставить. Я изучаю автора, привлекаю целый ряд материалов, может быть и не имеющих прямого отношения к роли и пьесе. В общем я знаю пьесу не хуже режиссера. Я вижу эту пьесу, я ее себе представляю.

...Затем идет второй этап — работа с режиссером. Он говорит, как он думает ставить. Там, где у меня совпадает понимание с ним, я принимаю, отмечаю у себя в роли. Если не сходится, я начинаю с режиссером спорить. В этих дискуссиях с режиссером постепенно суживается круг, и выясняется моя роль. Тогда я начинаю работать над нею.

*Когда я все знаю, когда для меня нет ничего непонятного, тогда я начинаю из этой обтесанной болванки ваять образ* (курсив наш. — П. Я.). Работа эта очень большая. Я работаю очень долго. Скоро работать я не умею. *Я все должен понять. Если нет понимания — ничего не выходит* (курсив наш. — П. Я.).

Я не могу репетировать с самого начала. Сначала работает дублер, а я проверяю, *прихожу к пониманию, которое появляется от осознания образа* (курсив наш. — П. Я.). На репетициях я присутствую с самого начала, с периода читки за столом, но вступаю только тогда, когда я уже могу делать предложения. Не все режиссеры любят со мной работать, но все-таки любит большинство»<sup>2</sup>.

Ясно выраженный мысленный, или «аналитический ход» к образу роли мы находим в сообщениях Ц. Л. Мансуровой.

Актриса говорит: «обычно в построении образа иду от внутреннего

<sup>1</sup> М. Ф. Астангов, Стенограмма беседы. Ин-т психологии.

<sup>2</sup> А. М. Бучма, Стенограмма доклада в ВТО 10/VI 1941 г.

к внешнему. Очень хорошо, если образ зрительно схвачен, но у меня этот процесс происходит не сразу»<sup>1</sup>.

Приведем сообщение Ц. Л. Мансуровой о процессе создания роли Шурки Булычевой в «Егор Булычев» А. М. Горького.

«Одна из самых трудных и вместе с тем самых любимых моих ролей — роль Шурки в спектакле «Егор Булычев». Когда я бралась за роль Шурки, я была уверена, что ничего из этой роли не выйдет или же мне придется преодолеть огромные препятствия.

*Я очень много думала над тем, что же такое представляет собой Шурка. Булычев говорит: «Мой отец плоты гонял». Я значит внучка бурлака, третье поколение сильных, буйных, непокорных людей. Шурка похожа на своего отца, и за это он ее любит. Из этого сходства я и исходила в решении образа. Сходство Шурки с отцом я видела прежде всего в том, что она так же, как и он, живет «не по той улице» и ненавидит всех окружающих ее: мачеху, Звонцовых, попа. Как и Егор Булычев, она видит их насквозь, видит их корыстолюбие, их низость. Егор Булычев во многом самодур. Я показала эти черты самодурства и в Шурке.*

*Мне нужно было понять до конца ее характер и выводить из него ее поступки. Она представлялась мне прежде всего прямой, резкой, грубоватой. Поэтому, оберегая отца, я просто не подпускала мачеху к нему.*

Я поняла, что Шурка живет в доме только ради отца. Пока он жив, она будет около него, будет оберегать его своей любовью. Как только отец умрет, она уйдет от них. *Из свойств ее характера выводила ее отношение к другим персонажам пьесы. Мне сильно помогло в понимании и приближении к образу Шурки ее оканье. Это «оканье» как-то «обытовило» образ. То, что Шурка Булычева говорит «кофей» вместо «кофе», раскрывало мне ее культурный уровень, воспитание и диктовало определенную дикцию, несколько расплывчатую, которой я и добивалась в работе над этой ролью.*

Изучая ее характер и среду, я поняла, что ее никто не воспитывал, не прививал ей вкуса, и поэтому Шурка-богачка, взбалмошная купеческая дочь очень наивна в своих вкусах и одета безвкусно.

Я старалась себе представить ее внешность на основании того, что о ней *говорят окружающие*»<sup>2</sup> (курсив наш— П. Я.).

В отдельных случаях понимание актера концентрируется в одном словесном образном определении и такое образное определение становится началом, «вехой», откуда актер движется в построении образа роли.

В этом отношении очень интересно сообщение Ю. С. Глизер по поводу ее работы над ролью Констанции («Обыкновенный человек» Л. Леонова).

«По-настоящему найти и охватить образ Констанции мне удалось далеко не сразу. Несмотря на кажущуюся простоту и ясность роли, «раскусить» ее мне было не легко. Конечно, рассудком я отлично понимала: да, это образ прошлого, это олицетворение «пережитков капитализма в нашем сознании». Все это было правильно, однако, одних этих рассуждений было недостаточно, и внутри меня все молчало. И нужен был еще какой-то новый толчок, нужно было еще найти, быть может, какое-то *образное решение* роли, для того чтобы совершилось то, что мы называем такими торжественными словами — рождение образа.

Надо, думала я, во что бы то ни стало найти для себя образное

<sup>1</sup> Ц. Л. Мансурова, Автобиография, ВТО.

<sup>2</sup> Ц. Л. Мансурова, Запись бесед, ВТО.

определение роли. Ведь бывает же иногда так, схватишь метким определением суть роли и назовешь ее для себя иной раз так удачно, что достаточно бывает потом произнести одно только это магическое слово — *определение*, как сразу же возникает нужное ощущение образа.

Так как же определить суть этой роли? За что зацепиться? Я обратила внимание на то, что когда я себе воображала на ней какое-нибудь платье, то видела это платье обязательно *поношенным*, если на плечах ее был накинута платок, то обязательно *поеденный* молью, если мех или перья на шляпе, то *общищенные*... И вообще, подумала я, у нее должен быть вид, как у общипанной курицы! И вдруг озарило: «общипанная курица»..! Боже мой, да, это общипанная курица!!! И все стало просто и ясно. И стало ясно, какой принцип надо положить в основу костюма.

Мысль скакала дальше... Констанция — это то отжившее, которое только и ищет щели, чтобы пролезть на свет божий. А вылезши из одной щели, мимикрирует, приспосабливается: то она добренькая, то жалкая, то глупенькая. ...А на самом-то деле, дай ей только волю — она бы себя показала, развернулась во всем своем зловещем блеске! Это только с виду «общипанная курица» — это ее маска, а в душе и по убеждениям своим, это, конечно, «паучиха» и «жаба»<sup>1</sup> (курсив наш.— П. Я.).

Найденная Ю. С. Глизер в словесной формуле сущность образа Констанции легко позволила ей перейти к пластическому запечатлению образа в движениях, манерах, характере речи, в костюме и гриме.

М. Ф. Астангов в работе над ролью стремится, как мы видели, прежде всего понять, «о чем мыслит герой». В другом высказывании он намечает три следующих вопроса, ответы на которые он должен получить прежде всего: *что* делает данный человек, *как* он делает и *кто* же он.

М. Ф. Астангов сообщает: «Вот я прочел или услышал пьесу, получил роль. Что меня прежде всего интересует? Прежде всего я хочу понять, *что* делает данный человек, *данный образ, как* он делает и *кто* же он. Сразу может показаться, что все это очень просто, но ответить на эти вопросы довольно трудно и сложно... Я мучился над одной ролью (Федор в «Нашествии» Леонова), настолько, что я готов был отказаться от нее именно потому, что я не мог найти ответа на эти вопросы. Когда для меня вырисовывается, *кто* же он, тогда я все хожу и хочу каким-то словом определить то, что для себя называю «ведущей» страстью образа, доминирующей, основной чертой его характера...

Роль Федора меня привлекала. Но меня мучило то, что я никак не мог найти ответа на свои три вопроса, настолько, что я вынужден был пойти к Завадскому и сказать, что от роли отказываюсь, потому что ни режиссеры, ни я не можем понять, что это за человек, чего он хочет. Тема ревности? Это меня мало убеждало. Я не понимал, зачем Федор приходит домой, что я — Федор — жду от родительского дома. Почему я опять ухожу? Когда я стал уже «прорываться» к нему, я получил письмо от Леонова (в ответ на мои сомнения), в котором он писал, что Федор такой: кожаное пальто, в котором он приходит домой, надето прямо на мясо. То-есть у него нет кожи, а все мясо и нервы, какая-то необычайная чувствительность. А все произошло от того, что жизнь его очень уж «лупцевала»...

И вот, ища ответа на свои вопросы, я понял, что у него характер очень «ершистый». Если принимаю и если поверю, то тогда «душу оторву», а если нет — ничего не отдам. Вот такой у него характер. И добаться до этого было мучительно и трудно»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ю. С. Глизер, Автобиография, ВТО.

<sup>2</sup> М. Ф. Астангов, Автобиография, ВТО.



Говоря о «ходе» актеров к образу от эмоции, мы отмечали, что налицо стремление прежде всего *тепло* понять мир чувств героя. Здесь перед нами понимание с иными чертами. Это не есть «сочувственное» понимание в смысле того, что герой обязательно должен быть человеком внутренне близким актеру. Он может быть и далеким человеком. Но для возможности его изображения на сцене, как говорит М. Ф. Астангов, «нужно понять, чем он живет, понять пружину, которой он живет».

При этом «ходе» к образу роли актер может встретиться с опасностью лишения созданного образа сценической убедительности. А именно: при верности и обоснованности действий и поступков образ может быть лишен той эмоциональности, того «запала», который делает сценический персонаж по-настоящему живым. Поэтому существенным для актеров является то положение, о котором говорит М. Ф. Астангов.

«Мне важно найти ответ на свои вопросы, найти ведущую страсть героя, найти, что в жизни у него главное. Когда я это для себя определил, процесс дальнейшей работы заключается в том, что мне нужно добиться, чтобы его главная страсть стала моей страстью, чтобы я увлекся и сблизился с этой темой»<sup>1</sup> (курсив наш. — П. Я.).

6. Если мы обратимся к сообщениям М. И. Бабановой о своем творческом процессе, мы получим картину, в некоторых отношениях близкую к той, которая нам знакома по высказываниям А. А. Орочко.

Приводим сообщения М. И. Бабановой, полученные в 1929 г. (в Академии художественных наук) и в 1946 г. (во время наших бесед с нею). Сообщая о способе возникновения образа роли, М. И. Бабанова в 1929 г. говорила: «Наиболее часто эмоционально»<sup>2</sup>. Рефлексия на творческий путь не отметила изменений и в более поздний период. И в 1946 г. применительно к своей работе над ролью она сообщает: «Я чувствую, но *не вижу* (персонаж), чувствую его внутреннюю жизнь»<sup>3</sup>. Совершенно так же и Орочко не видит перед собой, а чувствует персонаж. Подобно Орочко, Бабанова сообщает, что процесс появления самочувствия роли требует известного времени, ей желательны перерывы в работе, чтобы постепенно созревало самочувствие, позволяющее выступать от имени роли.

«У меня потребность после читки отложить все на возможно далекое время, не работать. Я чувствую, что тут происходит какой-то непонятный процесс. Все это как-то переваривается. Но я не могу ничего еще рассказать. У меня ничего нет. Мне нечего еще предъявить. На это уходит около месяца. А затем что-то оживает. Я начинаю чувствовать, что это не слова, не названия, а какие-то люди, живые люди»<sup>4</sup>.

Однако в других высказываниях Бабановой содержится совсем новый оттенок. Если учесть те дополнительные моменты, которые вкладываются М. И. Бабановой в понятие чувства, то картина меняется. По существу, это не эмоция, а это — «чувство-мысль», если можно выразиться таким образом.

«Я не знаю, как сказать... не знаю, где грань, когда ты думаешь и когда ты чувствуешь».

«Обдумывание не бывает хладнокровным. Оно скорее на грани объективной оценки и непосредственного волнения»<sup>5</sup>. И вот это «чувство-

<sup>1</sup> М. Ф. Астангов, Стенограмма доклада в ВТО от 23/X 1946 г.

<sup>2</sup> Анкета Академии художественных наук.

<sup>3</sup> М. И. Бабанова, Стенограмма беседы, 1946. Ин-т психологии.

<sup>4</sup> Там же, март 1946 г., Ин-т психологии.

<sup>5</sup> Из статьи П. Якобсон, Психология работы над образом, Ученые записки МГУ, 1945, № 90.

мысль», являясь началом понимания роли, выступает в особой форме, требующей для себя экспрессивного выявления.

Основой для работы у М. И. Бабановой является обычно какая-то мысль, положенная в основу произведения. «Она меня как-то волнует и мне хочется эту мысль выразить *посредством роли*»<sup>1</sup> (курсив наш.— П. Я.).

Для М. И. Бабановой является характерным: «чувство-мысль», которая у нее всегда дается в оболочке выражения, физического экспрессивного запечатления.

Она говорит: «По-моему, таких случаев не бывает, чтобы образ определился, когда еще ничего не найдено: ни жеста, ни интонации»<sup>2</sup>.

«Понятие «внутреннее переживание роли» мне непонятно. «Внутреннее» и «внешнее» одно и то же, они — вместе»<sup>3</sup>.

«Мне кажется, когда чувствуешь, то и *как* (форма запечатления чувства) приходит»<sup>4</sup>.

Здесь уже отчетливо выражено сознание того, что и эмоция в плане актерских задач всегда выступает для нее экспрессивно выраженной.

Для Бабановой необходимо в *действии* обрести то, что раскрывает существенные черты образа.

«Для нахождения верных интонаций мне необходимо действовать»<sup>5</sup>.

Мы видим, что сфера телесно экспрессивного выражения для Бабановой представляет собой не «одежду», в которую облачается соответствующее чувство, а является той неотделимой частью, которая этому чувству присуща, вернее, без которой это чувство вообще не обретает своей реальности. «Почувствованный образ подскажет интонацию или жест, которые в свою очередь определяют образ — тут известное взаимодействие»<sup>6</sup>.

Такое экспрессивно двигательное понимание характеризует в ряде случаев и восприятие актером произведений искусства во время работы.

Интересно в этом плане сообщение С. В. Гиацинтовой: «Когда я готовила роль Леонарды («Валенсианская вдова»), я смотрела много картин. Смотрю на картину испанского художника — пышная женщина. Она не похожа на Леонарду, но я начинаю ощущать тяжесть юбки и ее крепкие стройные ноги. Смотрю на гребень, большой и тяжелый, и понимаю посадку головы; на широкий рукав, — и вижу пышный жест. Я вглядываюсь в картину жадными глазами, колорит ее, кусок кресла, выступающий из резкой темноты, — все это говорит мне иные речи, чем любителю живописи»<sup>7</sup>.

О значении такого подхода в порядке накопления для будущих актерских работ интересных деталей, а также для тренировки актерского «прочтения» тех или других черт поведения и облика человека сообщает Н. Свободин.

Н. Свободин пишет: «Я сам выбираю для себя роли. Когда я читаю книгу, во мне идет работа над тем героем, который интересует меня в данном произведении. Поэтому я читаю медленно, и иногда увлекаюсь, начинаю читать вслух и даже жестикулировать. Я, так сказать, про-

<sup>1</sup> М. И. Бабанова, Стенограмма беседы, март 1946 г.

<sup>2</sup> Из статьи П. Яковсон, Психологическая работа над образом.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Из стенограммы беседы. Ин-т психологии.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Высказывания взяты из стенограммы беседы, Ин-т психологии.

<sup>7</sup> Автобиография, ВТО.

игрываю некоторых героев читаемой книги. Встречаясь с интересными для меня типажам, я, разговаривая и общаясь с ними, невольно впитываю их в себя. Я, так сказать, релетирую их. В этих случаях со мною бывают иногда курьезы: увлекаясь какой-нибудь интересной характеристикой, я начинаю тут же воспроизводить ее в присутствии собеседника и частенько попадаю впросак, отвечая невпопад на заданные мне вопросы. Очень часто играю изображения. В особенности карикатуры и острые рисунки дают мне материал, который остро запечатлевается в памяти»<sup>1</sup>.

Важно подчеркнуть, что единство внешнего и внутреннего в актерском действии может служить плодотворным и притом специфически актерским ходом к образу роли. Свидетельств такого рода чрезвычайно много.

Вот что пишет, например, Ю. С. Глизер: «Я иду к образу от ощущения. Это ощущение бывает близко к «физическому». Я ощущаю «зерно» роли всем организмом. Ощущение образа роли может возникнуть и не сразу. Если роль рождается от ощущения, я знаю, что она у меня выйдет. Ощущение всегда доводит до «зерна» (роли). В этом случае никто и ничто не может меня сбить. Сама природа меня тянет. Если этого ощущения роли нет, начинаются сомнения, колебания, чувствуешь неуверенность в себе, ищешь поддержки. Часто ощущение образа у меня бывает двигательного порядка. Эти ощущения мне подсказывают линии: например, роль экономки в пьесе Файко «Концерт» я ощущала в круглых линиях. Мягкие круглые движения, круглые, мягкие слова и соответственно во внешнем рисунке круглые буквы, все это должно было дать ощущение мягкости, добродушия... «Ощущение образа иногда идет от какой-то части. Ощущение образа Елизаветы («Мария Стюарт»), например, у меня шло от губ и глаз. Я ясно ощущала тонкие губы и какие-то птичьи остропроницательные и подозрительные глаза. Только эти губы и глаза я ощущала *не зрительно во вне, а в себе самой*, как неотъемлемую часть себя самой»<sup>2</sup> (курсив наш.— П. Я.).

Е. Д. Турчанинова сообщает: «Каждая роль влечет за собой и иное физическое самочувствие. Так, например, когда я получила роль Богаевской («Варвары») и работала над ней, то я заметила, что когда я по роли курила, то я курила совсем по-иному, чем в других случаях. В отношении движений, осанки, я чувствовала себя в корсете, так как женщины в то время носили корсет. *Впечатление от образа для меня начинается через физическое*»<sup>3</sup>.

Н. М. Ужвий сообщает о своей работе над ролью Софьи («Последние» Горького). «Мне помогло поймать ее образ, когда я пошла от походки, от какой-то согнутой фигуры, от того, что она прислушивается и на все смотрит. Это помогло мне прийти к дальнейшему раскрытию внутреннего содержания образа. Этот ритм был уже органичным»<sup>4</sup>.

Аналогичное сообщает И. Н. Берснев: «К движению перехожу очень скоро. Как только пьеса немного разработана по мысли, сразу же появляется потребность в каких-то жестах и движениях. И очень часто, верно найденное движение может подсказать то, что необходимо для сущности образа»<sup>5</sup>.

Насколько разнообразны могут быть пути к образу роли, ведущие через «физическое» самочувствие, показывает сообщение А. А. Васадзе. «В моей практике были случаи, когда нужный мне ритм я искал и на-

<sup>1</sup> Как я работал над ролью, журн. «Советский театр», № 2—3, 1931, стр. 58.

<sup>2</sup> Запись беседы, ВТО.

<sup>3</sup> Запись беседы, Ин-т психологии.

<sup>4</sup> Стенограмма беседы, Ин-т психологии.

<sup>5</sup> Автобиография, ВТО.

ходил в мелодиях словесного материала образа, которые взбудораживали мою «физику», словно разливающееся по жилам вино, что давало мне какое-то новое и нужное в данный момент приятное физическое самочувствие. Это обретенное самочувствие определяло возникновение движений и жестов, *ритмически согласованных с внутренней сущностью образа и подчас не только согласованных, но и помогающих сценическому изучению ее* (курсив наш. — П. Я.).

Актерское действие вовсе не представляет собой «одежду», в которую облакается соответствующее чувство, а является той неотделимой частью, без которой это чувство не обретает реальности. Поэтому более чем естественна связь эмоциональной и экспрессивно действенной стороны образа.

7. Значение физических действий как порождающих своеобразное «ощущение» роли прямо ведет нас к проблеме так называемого «хода актера от себя». Девизом К. С. Станиславского было «итти вначале работы над образом от себя». Только позднее — начинать жить от имени героя. Очень точно этот процесс рисует Р. Н. Симонов. Он сообщает: «Процесс овладения образом, вживание в роль у меня идет так: сначала я начинаю представлять себя в предлагаемых обстоятельствах, как я действовал бы в такой ситуации, ищу в себе чувства, ощущения, близкие к чувствам героя. *Потом я начинаю искать, как бы я поступал, действовал, чувствовал, если бы я был не я, а изображаемый мной человек.* Я встану, как встал бы он, как сел бы он»<sup>1</sup> (курсив наш. — П. Я.).

Ход к сценическому образу «от себя» так тесно связан с системой МХАТа и, следовательно, с историей советского театра, им так часто пользуются режиссеры в работе с актерами, что в качестве попутного приема этот ход может быть обнаружен у актеров самого разнообразного склада.

Так, «ходом от себя» пользовался и Хмелев; но это не мешало ему в движении к образу роли отправляться от зрительного представления. М. Кнебель пишет про Хмелева:

«Итти при создании образа от самого себя, осознавать отдельные куски, задачи, действия — было для него работой нужной, но параллельной»<sup>2</sup>.

В данном контексте мы выделяем только те случаи, когда все поиски образа с самого начала организуются по девизу Станиславского.

В. О. Топорков и Б. Г. Добронравов сделали «ход от себя» основным творческим методом в поисках образа роли. Вот что сообщает В. О. Топорков относительно своей работы над ролью Оргона (Тартюф).

«Под влиянием слов Станиславского я с самого начала работы отбросил традиционное представление об Оргоне, как о дураке... Станиславский советовал мне: «Представьте себе, например, что вы встретили Льва Толстого — это вас уже взволновало. Но он пригласил вас к себе, вы были у него, с ним разговаривали. Наконец, он решается поселиться у вас... Этим Станиславский старался направить мое воображение. Моя фантазия получила толчок. Я принялся копаться в воспоминаниях и нашел быстрое сходство с Оргоном... в самом себе. Я мог бы быть и бывал таким Оргоном, наивным и доверчивым, особенно в годы юности... *Под конец я убедил себя, что Оргон — это я* (курсив наш. — П. Я.). Образ Оргона раньше где-то неявно маячивший, начал расти внутри меня, приобретать определенность... На первых порах... все мое внимание было сосредоточено на главном — на

<sup>1</sup> Р. Симонов, Запись бесед, ВТО.

<sup>2</sup> М. Кнебель, Отрывки из воспоминаний, Альманах № 5, стр. 16.

поисках логики своего поведения в данных обстоятельствах, на моих взаимоотношениях с остальными членами семьи»<sup>1</sup>.

Дополнительно В. О. Топорков пишет:

«Я начинаю работать над ролью, идя от себя, ставя себя в известные рамки... После первого чтения пьесы у меня если и создается какое-либо представление об образе, то оно никогда не бывает ни зрительным, ни слуховым и не имеет существенного значения для творческого процесса. Я никогда не вижу вначале, как некоторые другие актеры, внешнего облика, но это приходит постепенно.

Работая над ролью, я стараюсь осмыслить события пьесы, как реальную жизненную ситуацию, имеющую определенный смысл для меня самого. События пьесы, так сказать, «конденсируют» мои собственные переживания. Они непосредственно заинтересовывают меня и возбуждают мою активность своей жизненной правдой»<sup>2</sup>.

Из приведенного ниже высказывания ясно, что описанный Топорковым путь ведет его через «физические действия» в предлагаемых пьесой обстоятельствах к нахождению образа роли. Только после того как образ таким путем уже найден, начинается его лепка — второй этап процесса. Вот что пишет В. О. Топорков: «Правильно вскрытая и выполненная задача ведет к угадыванию правильных путей исполнения других частей роли. Так постепенно, по кускам, устанавливается линия физического поведения героя, которого ты должен играть. В процессе нахождения этой линии поведения я все еще исхожу от себя, не думаю об образе, но начинаю понимать его. На каком-то этапе это физическое поведение становится уже «не моим». Но постепенно мною усваиваемая логика поведения, имеющаяся в материале роли, отличная от моей обычной свойственной мне логики, незаметно для меня самого приводит к воплощению образа.

К лепке образа я приступаю только тогда, когда этот образ для меня предельно ясен. До сих пор я исходил в своей работе от «себя» и видел все «своими глазами». Теперь я должен научиться смотреть и видеть глазами моего героя... Так рождаются зачатки характерности, рождаются интонации, которые тянут за собой жесты, манеры»<sup>3</sup>.

Для В. О. Топоркова характерно, что в начале работы всякие эскизы, зарисовки образа, сделанные художником, являются для него неожиданными: «в этот период мне мешают всякие зрительные образы, все слишком определенное»<sup>4</sup>.

Затем существенно, что появление образа осознается им при возникновении своеобразных новых телесных ощущений.

В. О. Топорков говорит: «Главное внимание обращаю на жизнь своего тела в роли, так как это наиболее конкретное и ясно осязаемое, легко проверяемое и фиксируемое из всех элементов роли (в этом убедил меня К. С. Станиславский). Если сумеешь на маленьких конкретных действиях правильно организовать себя, если тело живет правильно, то и все остальное придет»<sup>5</sup>.

Сходный процесс в смысле «движения от себя» рисует Б. Г. Добронравов. Если В. О. Топорков при работе над Оргоном старался убедить себя в том, что Оргон это он сам, то Б. Г. Добронравов стремится раскрыть, как он, Добронравов, может оказаться в положении дяди Вани, Тихона, Платона Кречета и действовать в обстоятельствах их

<sup>1</sup> В. О. Топорков, Из жизни о театре. Альманах № 3 (5), 1946.

<sup>2</sup> В. О. Топорков, Автобиография, ВТО.

<sup>3</sup> В. О. Топорков, Правда на сцене, журн. «Театр», 1937 № 6.

<sup>4</sup> В. О. Топорков, Автобиография, ВТО.

<sup>5</sup> Там же.

жизни. Конечно, здесь речь идет лишь о первоначальном способе движения к образу роли. Но несомненно, что особенности такого способа движения к образу роли делали для Добронравова трудной работу над характерными ролями. «Вообще характерность составляет для меня камень преткновения, который далеко не всегда мне удается одолеть»<sup>1</sup>.

Б. Г. Добронравов сообщает следующие подробности относительно своей работы над ролью: «Как возникает у меня образ роли? Определенно, прямо дать ответ на этот вопрос мне трудно. Я все роли «подминаю под себя». В нашем театре так прямо и говорят: «Добронравов — он себя будет играть». С этим я, конечно, не согласен. Что я понимаю под выражением «подминать под себя»? Это означает, что для меня самое важное найти *мое самочувствие* в роли, в каждом отдельном куске ее. Это самочувствие в роли естественно отлично от моего добронравовского самочувствия, но оно очень сильно зависит от него. Мое добронравовское самочувствие влияет и очень сильно влияет на мое самочувствие в роли...

Как найти это самочувствие в роли? Надо себя к нему подготовить с помощью фантазии. Но *отправным пунктом всегда является мое добронравовское самочувствие. Я иду от своих собственных жизненных переживаний, настроений, эмоций* (курсив наш. — П. Я.). Поясню это на примере моей работы над ролью дяди Вани. Первый выход дяди Вани в первом акте. Каково должно быть его самочувствие в данном куске? Приезд профессора в деревню всех перевернул, жизнь выбилась из колеи. Дядя Ваня спит не во-время. Каждый знает, каково самочувствие человека, когда он спит не во-время. Скверное самочувствие. Вспоминаю подобное свое самочувствие, стремлюсь его вызвать, воспроизвести в себе, и исходя из него найти свое самочувствие в роли...

Завет К. С. Станиславского: «Иди от себя» я выполняю буквально. Я спрашиваю себя: что было бы, если бы я, Добронравов, был поставлен в условия, в которых находится персонаж пьесы? Когда я так ставлю вопрос, то у меня начинает работать творческая фантазия, я представляю себе, ощущаю, как бы я сделал, что бы я сделал, я начинаю входить в образ, нахожу свое актерское самочувствие в роли. Таким образом я всегда иду от себя, от внутреннего. Найти *свое самочувствие* в роли (курсив наш. — П. Я.), в каждом отдельном куске роли, при решении каждой физической задачи, внутренне освоить образ — является для меня главным, основным. Если мне это удастся, я знаю, что роль пойдет, что я сумею дать все остальное — и жест, и движение, и интонацию. Они являются сами собой. Если же я не нашел своего самочувствия в роли, мне не помогут никакие внешние приемы, изощрения, трюки. Сошлюсь снова на пример моей работы над ролью дяди Вани.

Наши режиссеры находили, что в моем исполнении (во время репетиций) дядя Ваня грубоват, что мне следует давать его более мягким, более интеллигентным. Возможно, что они были и правы. Но повторяю, что мне важна внутренняя правда образа, мне важно найти свое самочувствие в каждом данном куске роли. Если я это найду, я знаю, что придет и все остальное. Если даже предо мной и встанет задача о доработке внешнего образа, я смогу к ней подойти и ее разрешить только после того, как образ будет освоен мною внутренне.

Я всегда иду от себя. Поэтому личные переживания служат для

<sup>1</sup> Б. Добронравов, Запись бесед, ВТО.

меня основным материалом в работе над созданием образа. Черты роли я отыскиваю прежде всего в себе, но ищу их и в других»<sup>1</sup>.

Сообщения Б. Г. Добронравова рисуют картину творческого процесса, в каких-то отношениях близкую к картине творческого процесса В. О. Топоркова. Это путь к образу роли от ряда действий (у В. Топоркова физических действий), в которых актер ставит самого себя в «предлагаемые» пьесой обстоятельства.

8. Физическое действие по смыслу воззрений К. С. Станиславского содержит в себе несомненно единство внешнего (выражения) и внутреннего (переживания) и притом специфическое для актера единство.

Однако отдельное физическое действие это только небольшой кусок. Путь от физических действий может иногда носить аналитический характер. Покажем, что в отдельных случаях единство понимания и выражения развертывается сразу в законченный образ. На первой же репетиции, иногда даже на первой читке актеру удается найти всю роль. Но за этим следует обычно процесс утери образа. Вот что сообщает О. И. Пыжова:

«Я сыграла Мирандолину в «Трактирщице» с первой репетиции любую сцену. К. С. Станиславский находил, что эта роль прямо сидит, бурлит во мне, что мне надо только перевести ее на язык сцены и говорить текст автора... С первой же репетиции я чувствовала, что нет никаких замечаний. И тут же я почувствовала страшную тревогу за это. Как это у меня получилось? Мне казалось тогда, что я принадлежу к таким актерам, для которых не так важно знать, что думает и делает эта девушка (Мирандолина), но почти на первой читке важно знать, как она сидит, как она смотрит, как она ходит — пока ее тело не стало моим. Бывают иногда такие редкие творческие моменты (как это было в данном случае). Такое физическое самочувствие: я все могу, и все это «в точку». Сейчас же, в эту же секунду, представляется, как «она» сидит, как она смеется. И это не так, чтобы я себе это раньше представляла и потом выполняла. Это одновременно. Вы видите и вы делаете это. Это происходит в какую-то долю секунды... Так очевидно было на первой репетиции «Трактирщицы». Но потом пришлось много работать, потому что это ушло, и с каждой репетицией уходило все больше и больше. И только такой мудрый, гениальный и добрый человек, как К. С. Станиславский, мог репетировать со мной по кусочкам, и снова и снова возвращать меня к тому, что было у меня в первый раз; он не переставал видеть во мне то, что тогда было на первой репетиции...

Нечто подобное произошло и с Глафирой («Волки и овцы»). В. И. Немирович-Данченко предложил мне показать ему Глафиру. Я с первой репетиции сыграла ее. Правда, не все. Но основная сцена, самая трудная, с Купавиной, была мною сделана. Как она удалась? Взяла текст, прочла его. Пригласила в качестве партнерши Н. Базилевскую. Пошли к В. И. Немирович-Данченко.

И он мне сказал: «Вам ничего делать не надо... у вас вся роль сделана». А я с ней ничего и не делала... Работа эта из-за моей болезни показана не была»<sup>2</sup>.

Аналогичные факты имели место у В. В. Готовцева. Вот что он сообщает: «При постановке «Ревизора» мне была поручена роль почтмейстера. Когда была первая читка, и я приступал к чтению моей роли, то у всех окружающих было впечатление, что роль в значительной мере у меня готова в смысле проникновения в образ. Однако на следующих репетициях все это уходило и уходило, и мне потребовалось

<sup>1</sup> Б. Добронравов, Запись бесед, ВТО.

<sup>2</sup> О. И. Пыжова, Стенограмма беседы, Ин-т психологии, октябрь 1945 г.

4—5 месяцев упорной работы, чтобы действительно создать образ. Такое быстрое выявление образа у меня имело место не только в роли почтмейстера, но и в роли Петруччио («Укрощение строптивой») <sup>1</sup>.

Очевидно высокий уровень сознательности, которым должен отличаться окончательный образ, высокий уровень «профессионального» овладения образом требуют процесса созревания. Вот в этом процессе постепенного созревания и нужны отдельные «зацепки», отдельныеходы к образу роли.

Разница между схватыванием «зерна» образа «сразу», без предварительного движения от каких-то опорных пунктов, и созданием законченного образа, с которым можно выступать на спектакле, огромна. Владение «зерном» образа может сказаться в действиях и словах актера, которые вовсе не содержатся в драматургическом тексте. Выявление верного «зерна» роли в словах и действиях, предложенных драматургическим текстом, остается еще обширной задачей.

В этом отношении очень интересно сообщение И. Н. Берсенева о том, редком в его биографии случае, когда образ Петра Верховенского в «Бесах», был неожиданно для него самого показан им Немировичу-Данченко. Характерно, что тогда для него еще не возникало речи о чертах и особенностях облика Петра. Все это пришло на более позднем периоде работы над ролью. Вот сообщение И. Н. Берсенева:

«Бывают такие счастливые минуты, когда актер уже в первый период работы над образом угадывает его «зерно». Мне пришлось играть чрезвычайно сложный и интересный образ в пьесе, сделанной по роману Достоевского «Бесы» — образ Петра Верховенского, очень трудный, требующий громадного темперамента и целого ряда характерных черт.

Здесь в работе имел место такой факт, который произвел на меня очень большое впечатление. Начался застольный период работы над пьесой, и вот, уже ознакомившись с романом, прочитав весь материал и очень тщательно самостоятельно продумав все это, я встретился впервые с режиссером за столом. Во время разбора всех этих образов пьесы очередь дошла до меня. В. И. Немирович-Данченко открыл беседу с того, что начал сам говорить, что он хочет от роли, как он видит данный образ... То, что говорил Владимир Иванович, как он себе представляет данный образ, было до такой степени другим, чем мне рисовалось при чтении романа, что я почувствовал, что то, что было мною надумано и прочувствовано, — все, очевидно, неверно. Но я об этом ничего не говорил... И вдруг среди этого разговора Владимир Иванович остановился с зорким внимательным глазом, которым он так умел смотреть в душу актера, и сказал: «Вам, очевидно, не нравится... Сделаем так: я всех освобождаю от репетиции, а мы с вами останемся».

Итак, оставшись с Владимиром Ивановичем вдвоем, мы повели беседу. Я сначала трудно поддавался, но потом он как-то сумел снять мое смущение и волнение, мою неуверенность, и через полчаса, сорок минут была уже оживленная беседа, а затем я уже не только говорил, а уже ходил и рассказывал, как себе этот образ Петра Верховенского представляю. Я уже невольно стал его передавать, играл, показывал. Мне представлялось, что это человек — фанатик, страстный, стремящийся с фанатическим упорством к цели, — как будто человек влезает на неприступную скалу; он по ней взбирается, он срывает себе кожу до костей, но продолжает с фанатическим упорством лезть. И невольно рассказывая об этом, я, очевидно, как раз и показывал в зерне самого Верховенского. Владимир Иванович меня остановил: «Все понятно. Забудьте все, что я вам говорил. То, что вы непосредственно вос-

<sup>1</sup> Запись беседы с В. Готовцевым, 20/III 1947 г.



приняли от чтения произведения, было верно, и вылилось у вас в «зерно». Говоря об образе, вы были им, вы передавали ту температуру, тот нерв, который есть у этого человека»<sup>1</sup>.

9. Различные пути актера к образу роли могут быть объединены под заголовком «Индивидуальные особенности». Этот заголовок заставляет ответить в заключение на несколько вопросов.

Во-первых, возникает вопрос, действительно ли те или иные пути составляют относительно устойчивые индивидуальные особенности отдельных актеров. В целом ряде случаев на этот вопрос следует ответить утвердительно. Достаточно сослаться хотя бы на пример Н. П. Хмелева. М. О. Кнебель рассказывает следующую, поразившую ее подробность в творчестве Хмелева. Когда Хмелев, девятнадцатилетним юношей, делал во 2-й студии МХАТ роль царевича Алексея (по пьесе Мережковского), то он двигался не очень обычными движениями. Режиссер сказал ему: «Надо проще». Хмелев ответил: «что значит проще,— я его вижу таким, он так ходит, так слушает»<sup>2</sup>. И все-таки даже и Хмелев не все созданные им сценические образы осуществил на этой основе. Так, по его собственному признанию, путь к образу Пеклеванова («Бронепоезд 1469» В. Иванова) был иным. «Зерно роли я нашел аналитическим путем», — писал он в своей статье «Работа над образом».

Во-вторых, возникает вопрос: как следует в данном случае понимать относительно устойчивые индивидуальные особенности? Не следует ли и здесь говорить скорее о результатах влияния школы. На этот вопрос следует ответить так. Выбор творческого метода, конечно, зависит и от школы, и от конкретной задачи. Однако школа дает только общие установки, внутри которых, как нетрудно заметить, может возникнуть большое индивидуальное разнообразие путей. Что же касается до влияния на выбор творческого метода конкретной задачи, то такое влияние несомненно. Так, М. Ф. Астангов не принадлежит к числу тех актеров, для которых движение к образу роли начинается от наглядного образа. Мы приводили его работу над ролью Федора («Нашествие») как пример мысленного хода к образу роли. Тем не менее, в некоторых случаях работа над ролью идет у него от наглядного образа.

Так было, в частности, с ролью пана Коморовского в фильме «Мечта». Вот что рассказывает Астангов: «Иногда берешь роль с лету. Это было в фильме «Мечта». Это был кинофильм о польской жизни. Я играю поляка солидных лет, ищущего себе невесту по объявлениям. Он ходит по объявлениям и предлагает свои услуги. Я родился в Варшаве, поляков знаю. Мне сразу понравилась роль. Я таких видел. Они внешне очень элегантны! Котелок, трость, пенсне, великолепный костюм, чудесное белье... Но это единственное, что у них есть. Дома грязь, бедность, нищета, за душой ничего нет. Я сразу понял, что он именно такой, что у него такие-то усы, что он так-то кланяется, что у него такие-то жесты. И видел походку, жесты, усы». И Астангов поясняет *«Здесь роль очень характерная, которая требует какой-то большой ясности»*<sup>3</sup>.

Аналогичный факт мы уже отметили у Хмелева. Но разве это говорит против указанных индивидуальных особенностей для выбора хода к образу роли?

<sup>1</sup> И. Берсенев, Стенограмма доклада в ВТО в комиссии по психологии творчества, 1944.

<sup>2</sup> М. О. Кнебель, Выступление на вечере памяти Н. П. Хмелева 3/III 1945 г.

<sup>3</sup> М. Ф. Астангов, Автобиография, ВТО.

Сами индивидуальные особенности вовсе не являются неизменными особенностями. Они принадлежат конкретной личности и меняются вместе с развитием личности.

Постановка новых творческих задач, возникающих в результате изменения взглядов художника на пути актерского искусства, вызванных всем ходом развития советского искусства, может изменить привычные способы движения к образу роли. Этот процесс «сдвига» в творческом методе, вызванного необходимостью по-новому отнестись к решению актерской задачи, очень тонко описывает Е. Н. Гоголева. Она пишет:

«Когда я задумываюсь над тем, как протекает обычно моя работа над ролью, и пытаюсь разобраться в собственной «творческой лаборатории», я невольно отграничиваю себя «сегодняшнюю» от той, которой я была еще несколько лет назад. Что-то круто изменилось во мне как актрисе, и с тех пор все в моей актерской жизни стало иным, в том числе и методы работы над ролью. Этот перелом я ясно чувствую в себе, хотя, быть может, мне не всегда удается донести до зрителя то новое, что появилось, «открылось» в моей индивидуальности за последние годы. Сейчас мне еще многое приходится преодолевать — и собственные штампы и приемы игры, утвержденные десятилетиями, и инерцию сложившихся обо мне представлений — у зрителя, у товарищей. Так, например, мое настойчивое желание играть одну из женских ролей в пьесе Лавренева «За тех кто в море» вызвало скрытое недоумение в труппе. После того, как я сыграла там Горелову и также Лаврову в пьесе «Великая сила», никто не оспаривает больше моего права на роли подобного плана. От старых приемов создания образа я отхожу все дальше с каждым днем. Но новое еще только складывается. Я могу рассказать сейчас лишь о некоторых наблюдениях над изменившимися приемами моей актерской работы.

Первое впечатление от прочитанной пьесы, от роли, которую мне предстоит играть, бывает обычно сильным и настойчивым (если роль мне нравится). Всего чаще первое ощущение роли ложится в основу замысла и не меняется ни в репетиционный период, ни в готовом уже спектакле. Процесс работы над ролью — это для меня обычно процесс уточнения, разработки, углубления и расширения первоначального представления о роли, от которого я почти ни при каких обстоятельствах не отказываюсь. Раньше образ играемой роли возникал у меня сразу, очень четко и, главным образом, зрительно. Я видела — пусть где-то вдали от себя, свою героиню, во всех кружевах и кринолинах, такой, какой она должна войти на сцену в готовом спектакле. Я знала, как она выглядит, как она одета и причесана, в какой обстановке живет, какая у нее походка, манеры, жесты. И этот зримый мною образ, стоящий где-то вдали от меня и никогда не приближающийся ко мне, я стремилась воплотить на сцене. На то, чтобы научиться это делать, я и затрачивала, в сущности, все репетиции пьесы.

Теперь образ роли складывается в моем сознании постепенно и первое ощущение подчас бывает неясным зрительно, но захватывает меня эмоционально. И это эмоциональное ощущение тоже сохраняется на всем протяжении жизни роли. Я бы сказала, что если раньше я сразу видела одетый манекен, то сейчас передо мной неясно маячит во что-то окутанный человек, и от моей души тянутся к его душе какие-то незримые нити. Раньше внутренний мир героини часто оставался для меня закрытым или полузакрытым, и я прорывалась туда интуитивно. Сейчас образ, возникая где-то вдали, непрерывно движется ко мне, проясняется по мере своего приближения и в конце концов сливается со мной. Раньше я думала: «Она, Панова», «Она Лидия». Сейчас я думаю: «Я, Горелова». Иначе говоря, сейчас все черты образа я отыски-

ваю в себе, пропускаю через себя все его чувства, все его душевные движения. Если во мне, как в человеке нет ничего, что хотя бы косвенно связывает меня с характером играемого образа — я непременно сыграю его плохо.

В первый период работы над ролью я стараюсь теперь найти пути к внутреннему миру образа. Роль «одевается» тогда, когда отыскан характер. До тех пор я бываю слишком поглощена «душою» роли, чтобы задумываться об ее «типе». Однако на какой-то ступени работы все в роли становится ясным, в том числе и то, как этот человек одевается и в какой обстановке живет»<sup>1</sup>.

В заключение надо сказать, что возникает серьезная педагогическая проблема в связи с тем, в какой мере, во-первых, воспитуемы различные способы движения актера к образу роли, во-вторых, в какой мере обычная система воспитания актера в школах и студиях закладывает основы для разнообразных способов движения к сценическому образу. Мы не предполагаем разрешать эти вопросы. Но во всяком случае можно сказать, что не всегда те требования, которые предъявляет актер-режиссер к актерам своей труппы, основанные на его собственном, ему индивидуально присущем, способе движения к образу роли, являются педагогически наиболее целесообразными. В связи с этим хочется упомянуть работу Н. П. Хмелева с актерами в театре им. Ермоловой. М. О. Кнебель пишет: «Николай Павлович в работе с актером все более и более страстно начинал любить и осознавать свой актерский метод работы и никогда не предлагал молодому актеру иного пути, чем тот, которым шел сам. В чем была основная сложность работы Хмелева как актера и чего он требовал от молодого актера? Ему необходимо было *увидеть* человека, которого он будет играть»<sup>2</sup>.

Едва ли стимулирование во всех актерам без исключения лишь одного способа движения к образу роли было наилучшим методом. Способ движения к образу роли от наглядного представления очень важный, но не единственный. Принципиально необходим более индивидуализированный подход к актеру, основывающийся на различных способах движения актера к образу.

Мы установили, что в ряде случаев актеры используют в своем движении к образу роли не один, а несколько способов. И тем не менее, раскрытие разновидностей творческого процесса актера в движении к образу роли дает существенный материал и для изучения типологии творческого процесса.

Конечно, из того обстоятельства, что Хмелев, Юра, Ермолова пользовались «ходом» от наглядного представления для получения образа роли, никак нельзя сделать вывода, что тип их творческого процесса, подразумевая под этим не одну лишь начальную стадию, а самый способ воплощения сценического образа, был одинаков. Но можно сказать другое: для Хмелева использование им «хода» от наглядного представления является не случайным, а закономерно связанным с типом его творчества, подобно тому, как не случайно присущ Бабановой «ход» от экспрессивно двигательного понимания, а Еланской «ход» от эмоции<sup>3</sup>. Способ движения к образу роли может приобрести черты типологические.

<sup>1</sup> Е. Н. Гоголева, Автобиография, ВТО.

<sup>2</sup> М. О. Кнебель, Отрывки из воспоминаний, Театральный альманах, № 3/5.

<sup>3</sup> См. нашу статью: «Психология работы над образом» (Н. Хмелев и М. Бабанова). Ученые записки МГУ, вып. 90, 1946.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА РАБОТЫ ПИАНИСТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

*А. В. ВИЦИНСКИЙ*  
кандидат педагогических наук

### ВВЕДЕНИЕ

Музыкально-исполнительское творчество, в частности, фортепианное исполнительское творчество, наряду с другими факторами культуры, получило в Советском государстве исключительные условия для своего развития, приведшие к невиданному росту первоклассных исполнительских кадров.

Глубокая жизненная содержательность исполнительского творчества советских пианистов и высокое их мастерство пользуются в нашей стране широким общественным признанием, о чем свидетельствует место, занимаемое фортепианным исполнительством в концертных программах, музыкальном радиовещании, во всей культурной жизни нашего общества. Выдающиеся заслуги пианистов в области концертно-исполнительской деятельности нашли почетное подтверждение в присуждении Сталинских премий ряду лучших мастеров пианизма.

Неизменное признание находили успехи советского фортепианного исполнительского искусства и за рубежом во всех тех международных конкурсах, в которых, начиная с 1927 г., принимали участие наши молодые пианисты, где они постоянно занимали первые места, утверждая ведущую роль советского пианизма, иногда вопреки желаниям и намерениям устроителей конкурса.

Музыкально-исполнительское, в частности, фортепианное творчество, будучи необходимым посредствующим звеном между композитором и слушателем, звеном, без которого немислимо самое существование музыкального искусства, является для психологии творчества новым, мало исследованным объектом, изучение которого имеет несомненное значение как для разработки проблем психологии творчества, так и для освещения некоторых общепсихологических вопросов.

Психологическое исследование исполнительского творчества пианистов представляет тем больший интерес, что деятельность пианистов-исполнителей имеет ряд совершенно своеобразных особенностей, обнаруживающихся даже при самом поверхностном рассмотрении.

Здесь следует отметить, что искусство фортепианного исполнения, — если иметь в виду современные формы сольного концертного исполнения, — сравнительно молодое искусство. Не входя в обсуждение того, как подготавливалось, развивалось и складывалось искусство сольного фортепианного исполнения, мы хотим лишь указать на те его особенности, окончательно установившиеся, примерно, в середине прошлого столетия, которые имеют существенное значение для общей характеристики деятельности пианистов-исполнителей.

Центральным моментом этой деятельности стал концерт, в котором публичное исполнение программы, состоящей из ряда музыкальных произведений, заранее подготовленных, исполнительски созданных, подчинено требованию точной передачи авторского текста, осуществляется на память путем сложно-координированных движений (на основе их предварительной автоматизации) пальцев обеих рук (отчасти и ног — педали) и длится — с небольшим антрактом и маленькими перерывами — паузами между отдельными пьесами и их частями — от полутора до двух часов. Характеризуемый с внешней стороны этими чертами главный акт исполнительской деятельности пианистов представлял бы загадочный психологический феномен, если бы не было очевидно, что в его исполнении участвуют особые психические формирования и сложные психо-физиологические механизмы, образованные и воспитанные как в процессе всего индивидуального развития исполнителя, так и в процессе предшествующей работы пианиста над исполняемым произведением.

Перед психологическим исследованием прежде всего возникают вопросы: как, какими путями приходят исполнители к возможности выполнения концертно-исполнительской деятельности? Какова психологическая природа и содержание тех процессов, которые подготавливают, формируют эту возможность? Психологическое исследование может идти здесь в двух направлениях: одно из них будет определяться задачами генетического исследования, прослеживая процессы становления исполнителя и формирования его общих и специальных способностей в ходе обучения и развития<sup>1</sup>, другое — задачами психологического анализа творческого процесса работы выдающихся пианистов-исполнителей над музыкальными произведениями. Последнее направление представлено в данной работе.

В существующей, довольно обширной, литературе, касающейся вопросов игры на фортепиано, мы не находим сколько-нибудь достаточного материала, характеризующего процесс работы пианистов над музыкальным произведением. Отдельные редкие и разрозненные высказывания крупных мастеров по поводу различных частных моментов и вопросов творческой работы совершенно недостаточны и в большинстве имеют дидактический характер.

Материалы для данной работы были получены методом бесед. Этот метод предоставляет исследователю наибольшую инициативу и возможности получения необходимых сведений, проверки и дополнения их. Следует отметить, что круг вопросов, затрагивавшихся нами в беседах, был значительно шире темы данной работы, что создавало предпосылки для более углубленной интерпретации материала.

В настоящее время мы располагаем записями, главным образом — стенографическими (более чем 50 бесед с 19 московскими пианистами, среди которых мы встретим имена прославленных маститых мастеров и совсем юную молодежь — учащихся консерватории, лауреатов конкурса музыкантов-исполнителей 1946 г.).

Предметом настоящей статьи является процесс творческой работы 10 крупных советских пианистов — Э. Г. Гилельс, Г. Р. Гинзбург, М. И. Гринберг, Я. И. Зак, К. Н. Игумнов, А. Л. Иохелес, Г. Г. Нейгауз, Л. Н. Оборин, С. Т. Рихтер, Я. В. Флиер, — сообщения которых дают достаточно ясное и полное представление о ходе этого процесса и его особенностях.

Учитывая ценность непосредственных сообщений крупных исполнителей о процессе их творческой работы, мы построили всю описатель-

<sup>1</sup> В этом направлении ведет работу, например, проф. Г. П. Прокофьев.

ную часть нашей работы на материалах стенограмм и записей бесед, стремясь к тому, чтобы каждое положение,— даже совершенно очевидное для нас из всей совокупности материала,— имело подтверждение в прямых высказываниях пианистов.

Особо важное место в высказываниях пианистов занимает характеристика их исходных творческих принципов. Сохраняя животворную преемственность реалистических традиций прогрессивной школы русского пианизма дооктябрьского периода, творческие принципы советских исполнителей отражают новые черты художественного сознания деятелей искусства социалистического общества.

Вместе с пониманием исполнительного искусства как искусства, основой которого является неподдельная правдивость и искренность, простота и человечность в выражении чувств и идей, у советских исполнителей выросло сознание подлинной демократичности, народности исполнительского искусства в нашей стране. О такой всенародности могли лишь мечтать лучшие представители русского классического искусства. Неустанная борьба партии против формализма и эстетства за реализм и идейно воспитывающую направленность художественных образов искусства помогла советским исполнителям глубже осознать требования высокого идейно-художественного уровня исполнения и, тем самым, побудила их стремиться к содержательной действительности образов, к доступности и художественной убедительности средств выражения.

Крупнейший представитель старшего поколения советских пианистов, признанный глава школы, художник-учитель многих поколений пианистов, скончавшийся в 1948 г., Константин Николаевич Игумнов о своих художественных принципах сообщал следующее:

«Сейчас у меня такой взгляд на исполнение, на музыку: я хочу, чтобы музыка была прежде всего живой речью... Я думаю, что всякое музыкальное исполнение есть живой рассказ, в котором все звенья находятся во взаимодействии, влияют друг на друга...

Каждый эпизод влияет на другой, каждый динамический оттенок вызывает следующий. Но, конечно, мало рассказывать, нужно, чтобы рассказ был интересным, содержательным, чтобы в нем было содержание (что-то такое, что могло натолкнуть на этот рассказ). И поэтому я не могу мыслить музыкальное произведение абстрактно. Мне всегда хочется каких-то жизненных аналогий. Содержание этого рассказа мною черпается то из личных впечатлений и жизненных переживаний, то из впечатлений от природы, искусства, от исторической эпохи, от каких-то идей. И в каждом значительном произведении находится что-то такое, что связывает исполнителя с реальной жизнью. Я не могу представить себе музыки ради музыки, без человеческих переживаний. Чтобы рассказ был живым и интересным, необходимо, чтобы эта музыка находила какой-то отклик в личности исполнителя, чтобы она была близка ему лично. Можно, конечно, перевоплощаться, но все же какие-то связывающие личные нити и личное понимание должны быть... Нельзя сказать, чтобы я обязательно представлял себе программу произведения. Это не программа, но это какие-то мысли и сопоставления, которые помогают вызвать настроения, аналогичные тем, какие хочешь передать при помощи своего исполнения...

Если этого содержания не удастся вызвать, не находишь его, тогда может быть, все будет благополучно, все удастся хорошо с музыкальной стороны, будет хорошо внешне исполненное произведение, но при отсутствии живой связи с человеком, с жизнью, это может дать только внешнее впечатление, может быть интересное, но никогда не затрагивающее, не волнующее. Впрочем, есть целый ряд чисто внешних музы-

кальных произведений, которые и не должны вызывать каких-либо особых и значительных переживаний, — к ним, конечно, все это не относится».

К. Н. Игумнов очень ярко говорит о новых чертах художественного сознания в советское время.

«Конечно, в старое время большую роль играла «традиция», т. е. каноны «принятой» интерпретации, приемов игры, боязнь сделать что-либо не совсем обычное. Некоторая настороженность, скованность, — это было у меня довольно сильно... Затем пришла Октябрьская революция. Все это очень вдохновило. Тут переоценивались ценности гораздо более серьезные и, ясное дело, многие наши устаревшие традиции стали казаться не такими уже незыблемыми. После революции начались серьезные сдвиги, повышение музыкального развития. Во-первых, она повлияла на восприятие музыки, открыла в ней новое. Во-вторых, она сделала человека смелее. Я думаю, что в отношении большей осмысленности подхода к интерпретации и к инструменту, — со времени революции это у меня шло *crescendo* и сейчас еще не закончилось... Раньше ничего в фортепианном исполнении не делалось без оглядки: «что скажет Марья Алексеевна?» и совпадает ли это на сто процентов с привычными традициями. А тут появился свободный подход к исполнительской трактовке. Это были искания новых звучностей, новых приемов, новых средств. В дореволюционной России на нас почти не обращали внимания. С денежной стороны мы, пианисты, за редким исключением, не представляли интереса для антрепренеров. Об нас не заботилось ни Русское музыкальное общество, ни дирекция Консерватории. Еще Сафонов немного заботился: при нем мы кое-куда выезжали. А после его ухода, в 1905 г., со стороны дирекции было полное равнодушие к тому, чтобы продвигать своих исполнителей. Устройство концерта на собственный страх и риск было связано с значительными по тому времени расходами. После Сафонова я один раз играл в симфоническом концерте Музыкального общества в 1906 г., а затем только когда появился Кусевицкий — в 1912—1913 гг. — я снова стал играть с оркестром. После революции, как вам известно, стало по-другому. Наше исполнительство стало нужным, общественным делом и к нему проявляется всяческое внимание».

Я. В. Флиэр о своем подходе к решению творческих задач сообщает: «Очень трудно говорить об «отправных пунктах» исполнительства. Это гораздо легче сделать на конкретном материале, т. е. рассказать, как в каком-нибудь значительном произведении дается раскрытие его идейного содержания. Это нужно делать за инструментом, потому что содержание вещи должно находить выражение в характере трактовки отдельных эпизодов, фраз, частей и их сопоставлений, например, главной и побочной партии, если это концерт или соната.

Я охотно рассказал бы вам об исполнительском замысле 1-го концерта Чайковского. За инструментом я могу показать, как я пытаюсь передать то эмоциональное богатство, ту многогранную и напряженную жизнь больших, светлых чувств, которая составляет содержание этого гениального произведения. Этот концерт был одной из первых вещей, пройденных мною у Константина Николаевича, и основное ядро в моем понимании концерта связано с памятью дорогого учителя. И когда я готовлю эту вещь к исполнению, и когда играю на эстраде, — мною руководит стремление, глубоко воспринятое от Константина Николаевича, — воплотить эмоционально-выразительную *сущность* музыки Чайковского, а не внешне виртуозные стороны изложения фортепианной партии».

«Смысл творчества, с моей точки зрения, — говорит М. И. Гринберг, — в том, чтобы выразить исполнительскими средствами содержание музыки и, как я понимаю, средства эти нужны и являются средствами лишь поскольку они достигают цели — выражения содержания.

Есть в исполнительстве линии, идущие не от специфически музыкального начала, а от желания очеловечить многое в музыке. Когда начинаешь относиться к искусству с большей требовательностью, начинаешь слышать все глубже, чем слышал, замечать тысячи вещей, которых раньше не замечал, тогда не можешь удовлетвориться тем, что просто красиво звучит, или созерцательно передает то, что может быть передано активно. Я всегда очень любила природу, но теперь для меня гораздо интереснее человек, чем пейзаж».

«Каждое выступление на эстраде, — говорит Г. Р. Гинзбург, — должно дать слушателям что-то новое, направить их мысли и чувства, вдохновить на большие дела. Поэтому перед концертом я всегда еще и еще раз проверяю себя: все ли я сделал, что нужно, для того, чтобы слушатели поняли меня».

«Выбор каждой значительной вещи для репертуара, — говорит Я. И. Зак, — обычно бывает связан с очень серьезным увлечением данным сочинением. Я сомневаюсь, чтобы музыкант мог быть сильно увлечен чисто звуковой тканью произведения, вне сферы каких-то переживаний и ассоциаций. Обычно тут бывает целый круг переживаний и, вероятно, главную роль тут играет соответствие этой музыки вашему состоянию, тем эмоциям, которые возникли под влиянием событий общественной и личной жизни... Из этого складывается ваше личное отношение к вещи, вместе с желанием постичь и передать ее объективный смысл для нашего времени. Тут могут рождаться очень существенные черты представления о звучании этой музыки.

Также часто бывает, что даже как будто вполне уже сложившееся в вашем сознании исполнительское представление сочинения может дополняться, изменяться, иногда предстать в совершенно ином свете под влиянием жизненных впечатлений, под влиянием «конкретизации» жизни, если можно так выразиться.

И, наконец, исполнитель на эстраде — его восприятие аудитории — это живое человеческое ощущение. В этом не может быть сомнений! И если взять, например, концерт для студенческой молодежи, то вы станете играть *то и так*, чтобы это соответствовало вашему общению с молодыми людьми, горячими, смотрящими в будущее. И ваше исполнение будет освещено какой-то внутренней улыбкой, окрыленностью»...

В наших материалах имеются аналогичные высказывания всех других пианистов, представленных в данной работе. В каждом высказывании можно найти и отметить свои индивидуальные штрихи и особенности, однако, самые принципы решения основополагающих вопросов и задач исполнительского творчества являются общими для всех передовых советских исполнителей.

В свете приведенных высказываний по-новому выступает и проблема мастерства, проблема технического совершенства, богатства и разнообразия средств художественного воплощения. В творчестве, обращенном к народным массам, понятность «языка», т. е. средств выражения, приобретает особую остроту и осмысливается как борьба за обладание высоким мастерством.

Нашей основной задачей в этой работе было выяснение наиболее обычных, «типических» в индивидуальном опыте каждого пианиста путей, приемов и особенностей работы. Разрешение этой задачи нередко наталкивалось в ходе бесед на затруднения, испытываемые некоторыми пианистами в связи с необходимостью обобщать основные характери-



зующие процессы работы и ее особенности. Эти затруднения обычно мотивировались сложной и многообразной обусловленностью процесса работы целым рядом факторов.

Вот, например, характерные высказывания такого рода К. Н. Игумнова:

«Очень трудно сказать, как происходит процесс работы, потому что условия бывают совершенно различны. Единообразного подхода к тому, что играешь, нет. Во-первых, имеет значение то, как производился выбор произведения: производился ли он самостоятельно, или это, может быть, предложенный заказ по какому-нибудь случаю. Во-вторых, давно ли это произведение известно? Над ним может быть и не работал, но все-таки его знал. Тогда на протяжении ряда лет в общих чертах сложилось какое-то отношение к нему. Если это произведение совсем незнакомое, то какого автора? Если это автор старый, то особенных затруднений в работе над ним нет, если же это композитор, которого не играешь и который пишет на сложном современном языке, то работа получается более сложная».

А вот что говорит Я. Зак по этому поводу:

«Чаще всего бывает, что я учу произведение, которое мне многие годы хотелось играть, к которому у меня создалось известное отношение — я слышал его, я знаю как я буду его играть. Другое дело, когда мне предлагают новое сочинение, которое я никогда не слышал. Тогда я подхожу к нему как к terra incognita. В этих случаях подход, конечно, совершенно различный».

Перечисленные в приведенных высказываниях условия, с которыми связана работа над музыкальным произведением (разумеется, здесь не исчерпано все многообразие этих условий), несомненно могут не только определять «подход» к произведению, но и оказывать значительное влияние — иногда решающее — на весь процесс работы, его содержание и характер. Бесспорно, например, что условия срочного заказа — подготовить к исполнению в несколько дней более или менее крупное и сложное произведение, — неизбежно вызовут к жизни совершенно особые приемы работы или же потребуют радикальной перестройки обычного ее уклада. Различными по своему психологическому содержанию будут пути формирования звукового образа произведений, хорошо известных или совершенно незнакомых исполнителю. По-разному сложится работа над произведением, эмоционально захватывающим исполнителя или мало привлекающим его.

Не менее существенное значение, — а практически, вероятно, более универсальное, — имеет обусловленность процесса работы конкретными исполнительскими задачами, бесконечное разнообразие которых выступает перед исполнителем в различных по характеру, фактуре, стилю, жанру, форме, объему и другим признакам музыкальных произведениях.

Нисколько не преуменьшая значения зависимости процесса творческой работы от условий и задач, встречающихся в каждом отдельном случае, мы тем не менее считаем себя в праве говорить о некоторых сложившихся, индивидуально обобщенных особенностях процесса работы (конечно, не неизменных), выяснение которых является первым и необходимым шагом на пути к установлению типов творческого процесса.

Следует сделать еще одну существенную оговорку. Мы располагаем достаточным материалом, характеризующим типы процесса работы над произведением в стадии подготовки его к концертному исполнению. Эта часть творческого процесса и составляет основную тему нашего исследования. Конечно, творчество пианиста не оканчивается на этой стадии, а продолжается во время исполнения в условиях эстрады. Однако высказывания пианистов, касающиеся творческого процесса

в условиях эстрады, т. е. непосредственно в момент исполнения произведения на концерте, которыми мы располагаем, недостаточно полны для типологических различий. Считая, что эти высказывания все же не лишены интереса, мы приводим их в специальном приложении.

\* \*  
\*

Первый факт, с которым мы столкнулись при анализе собранного нами материала, это — *наличие двух различных типов работы пианиста над музыкальным произведением*, различающихся по общей структуре всего процесса.

*При первом типе работы над произведением процесс ясно расчленяется на отдельные этапы*, каждый из которых характеризуется своей особой задачей и своими способами действия. Таких этапов обычно бывает три. Вот как характеризует эти этапы Г. Р. Гинзбург:

«Я бы сказал, что работу над произведением можно разделить на три этапа. На первом этапе — зарождение образа: надо как-то себе представить вещь. Второй этап — это элементарная работа: установка аппликатуры, изучение сочинения. Третий этап — это то, что я называю приспособлением; ведь представление может быть очень правильным, но когда сталкиваешься практически со всеми трудностями и сложностями почти готового исполнения, то оказывается, что надо это произведение в какой-то мере приспособить к себе.

Образ создается постепенно, начиная с первого этапа, но чем дальше, тем он становится рельефнее, яснее, дополняется, улучшается и, в конце концов, приходишь к тому, что получается исполнение, в какой-то мере удовлетворяющее тебя. В поисках — как наиболее ярко, наилучшим образом передать образ — всегда бывает целая серия ошибок и поправок.

Количество времени и сил, затрачиваемых на тот или другой этап, зависит от произведения, его стиля, автора и других моментов».

Обобщая высказывания всех представителей этого типа работы, можно сказать: *первый этап — этап первоначального формирования музыкального образа, второй этап — этап технического (главным образом, двигательного) овладения произведением, третий этап — этап исполнительской реализации музыкального образа*. Такая характеристика этих этапов является совершенно схематичной и в значительной мере условной. Подлинное содержание работы на каждом этапе будет раскрыто на последующих страницах. Этот тип работы представлен у Гилельса, Гинзбурга, Гринберг, Зака, Иохелеса, Оборина и Флиера.

*При втором типе мы находим целостный, не расчленяющийся на этапы, процесс работы*, в котором решение отдельных задач, связанное с применением особых способов действия, не является основанием для разделения процесса работы на ясно отграниченные и более или менее длительные отрезки времени. Этот тип работы характерен для Игумнова, Нейгауза и Рихтера.

## ПЕРВЫЙ ТИП РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

### Первый этап

На первом этапе происходит первоначальное формирование музыкального образа, зарождение исполнительского замысла пианиста.

Анализируя высказывания пианистов, относящиеся к этому этапу, мы, прежде всего, должны отметить, что в процессе первоначального

формирования музыкального образа ведущая роль всегда принадлежит *воображению*. Однако замечается существенное различие между двумя группами пианистов: для одних на этом этапе необходима *опора на реальное звучание* (Гилельс, Гинзбург, Гринберг, Иохелес, Флиер), для других характерна *апелляция к «чистому» воображению* (Оборин, Зак). Одни начинают с попыток исполнять вещь, другие — с чтения текста без реального воспроизведения его в звучании.

Начнем с анализа высказываний пианистов первой группы.

\* \*  
\*

«Первый этап — это только знакомство с вещью, конечно, за инструментом. Если я никогда не слышал произведения, я разбираю его, знакомлюсь с тематическим материалом, с тем, как он разработан. На первых порах я обычно не стремлюсь к максимальной точности, я стремлюсь только представить себе — что должно получиться... Если произведение новое и очень сложное, тогда я буду медленно и кропотливо разбираться в нем. Прежде всего я постараюсь понять форму сочинения, потом буду нащупывать его гармоническую основу... Это — самый элементарный разбор... В этих случаях представление не рождается сразу, а создается постепенно, в ходе ознакомления с сочинением... Вначале у меня не бывает рассмотрения текста без инструмента» (Гинзбург).

«Я начинаю прямо играть. Прежде всего знакомлюсь с тем, что я играю, в смысле содержания, общего замысла, ищу черты образа. Следовательно, я не начинаю учить, а просто играю, — с фальшивыми нотами, грязно, чтобы только представить себе, чем это должно стать» (М. Гринберг).

«Если мне нужно учить какую-либо вещь, то прежде всего мне нужно создать себе идеал этой вещи, т. е. то, что фактически будет воспроизводиться в конечном итоге. На первом этапе я стараюсь найти те формы, в которых надо выразить то, что написано в нотном тексте, со всеми особенностями, присущими музыкальному пониманию нотного текста, со всеми находками, в смысле фантазии не только авторской, но и исполнительской. Конечно, все это очень эскизно, несовершенно, очень далеко от завершения» (Иохелес).

«Обычно на первом этапе я довольно долго просто играю. Конечно, все играется приблизительно: Я «как бы исполняю». Тут возникают основные образы пьесы и я себе представляю, как это будет звучать. Я просто вхожу в музыку. Тут рождаются мысли, рождается план произведения. Это очень увлекательный период изучения вещи. Я чувствую, что должен пройти какой-то период, когда я достаточно «упьюсь» этой вещью. Если на первом этапе я занимаюсь, не увлекаясь и не представляя себе звучания вещи, я бросаю это произведение» (Флиер).

«Сначала я стараюсь играть, как могу, но в настоящем темпе. Может быть это вредно, но я все же стараюсь так делать. Я охватываю всю вещь целиком, хочу как бы надеть на нее обруч... Очень важно ощутить всю вещь в целом. Если я ощущаю вещь в целом, тогда я могу что-то делать и с отдельными кусками. А есть такие вещи, которые я не могу ощутить в целом; тогда я не могу учить и отдельные куски» (Гилельс).

Во всех приведенных сообщениях с большей или меньшей полнотой выражена основная задача, которую ставят себе авторы высказываний на первом этапе: *создать свое исполнительское представление о музыкальном произведении*.

Из всех высказываний неоспоримо явствует, что реальное действие на первом этапе заключается в попытках исполнять вещь, именно *исполнять*, а не разбирать или прочитывать, исполнять, несмотря на отмечаемое (и вполне неизбежное) несовершенство этого исполнения, его приблизительность и т. д. Весь смысл этого процесса в том, чтобы, опираясь на восприятие реального звучания, представить себе, вообразить каким оно должно стать. Пианисты отчетливо сознают, насколько реально звучащее воплощение произведения не адекватно еще той задаче, которая ставится на данном этапе. Однако они идут именно этим путем. У пианистов этой группы, очевидно, предпочтение иметь опору в реальном звучании при формировании исполнительского представления.

«Я знаю, что некоторые любят заниматься без инструмента, сидя с нотами в руках. Я же не люблю иметь дело с музыкой вне конкретного звучания. Можно представить себе одно, а когда садишься за рояль, то приходит в голову что-то новое» (Иохелес).

«Я начинаю прямо играть. Иногда мне хочется что-нибудь поучить по нотам без рояля, но я никак не соберусь этого сделать, а всегда играю. Когда я смотрю в ноты без рояля, мне все кажется лучшим, чем оно есть на самом деле. Так бывало у меня, когда я смотрела произведения в библиотеке без рояля. Кажется: «как хорошо!», «вот хорошо!», а придешь домой, сядешь за инструмент — и видишь, что это совсем не то» (Гринберг).

Квалифицируя внешнее протекание первого этапа как целый ряд попыток исполнять вещь, вряд ли было бы правильно понимать это исполнение только как опору для представления «будущего» звучания вещи. Налицо здесь, несомненно, внутреннее взаимодействие между «импровизацией» исполнения и теми звуковыми образами, которые рождаются в представлении пианиста, в связи с тем или другим вариантом исполнения. Возникающее представление звучания в свою очередь вызывает к жизни попытки по-новому воплотить его в исполнении.

В приведенных сообщениях о первом этапе работы наше внимание привлекает еще следующее обстоятельство: несколько по-разному характеризуется самая направленность работы в том отношении, что у одних в большей мере выступает как цель или ближайший результат — представительство отдельных черт образа, у других — особенно у Э. Гилельса — подчеркивается значение «ощущения целого». Является ли это лишь случайным подчеркиванием в беседе одной из сторон процесса или здесь вскрывается индивидуальная особенность направленности самой работы? Повидимому, здесь могут проявляться некоторые индивидуальные различия в подходе к произведению, но преувеличивать эти различия не следует. Нельзя «схватить вещь в целом», если не иметь частных представлений, хотя бы «об основных образах пьесы», а с другой стороны, направленность на частное не может на первом этапе получить полное развитие в детальной «проработке» всех подробностей ткани и не может иметь ценности для исполнителя без хотя бы смутного представления целого.

Исполнительски прочесть текст, увидеть в нем нужное и существенное, находящееся в непрестанном развитии, переводя при этом текст непосредственно на язык реальных звучаний, ставить задачу «как бы исполнения», одновременно представляя в воображении «как это должно звучать», т. е. решая в представлении задачу художественного воплощения образа — все это возможно лишь при условии мобилизации всего предшествующего музыкального и исполнительского опыта и максимальной актуализации эмоциональной отзывчивости и интеллекта. Поэтому первый этап работы у этой группы пианистов следует харак-

теризовать как процесс большой психологической сложности, процесс в высокой степени эмоциональный, в котором моменты эмоционального понимания тесно переплетаются с моментами интеллектуального познания. Большую и своеобразную роль играет в этом процессе двигательный, кинэстетический его компонент.

Руки пианиста — орган его музыкальной речи. Поэтому связь между тонко дифференцированными двигательными ощущениями и слуховыми представлениями должна быть у пианиста очень развита, и на этой основе могут возникать интереснейшие моменты, когда самые движения, их ощущения или представления оказываются помощниками в работе воображения пианиста. Возможно, конечно, и обратное, когда особая сложность или необычность двигательной «ситуации» или случайная двигательная «нечуткость» станут помехой, «затормозят» деятельность музыкального воображения.

Может возникнуть вопрос: в какой же мере звуковые образы, услышанные исполнителем в воображении на первом этапе работы, сохраняют свое значение как начальные формирования (хотя бы неполные, или слишком общие, но в каком-то смысле очень важные для всей последующей работы исполнителя) как отправные пункты для окончательного построения образа? Не является ли несколько иллюзорной, с точки зрения практического исполнительного смысла, эта игра с воображением, это фантазирование, если ходом дальнейшей работы первоначальные образы могут быть сильно изменены, стерты или даже «опровергнуты».

Сами пианисты отвечают на этот вопрос так:

«Я не меняю первоначального представления о произведении, возникшего у меня, когда я играла это произведение и думала о том, что можно из него сделать. Я заметила, что дальнейшие изменения первоначального представления только вредят» (Гринберг).

«Сначала у меня очень большой «пыл» к музыке, хотя на первом этапе я играю далеко несовершенно. Я воображаю, как это должно звучать. Если я сразу не увлекся, не представил себе звучания вещи еще в первом этапе, — я бросаю это произведение. Я не очень верю в то, что если я буду учить эту вещь полтора-два месяца, то тогда она меня увлечет. Вероятно, я не принадлежу к числу таких исполнителей, которые могут вынашивать вещь. Я могу долго работать, но я должен как-то почувствовать произведение в начале работы» (Флиер).

\* \*  
\*

По-иному протекает процесс первоначального общения с произведением у Л. Н. Оборина. В самый первый момент знакомства с вещью Л. Н. Оборин обращается к восприятию текста вне реального его воспроизведения в звучании.

Плодотворность первоначального общения с текстом вне реального звучания не ставится Обориным под сомнение. Это находит подтверждение в следующем его ответе на вопрос: этим ли путем начиналась работа над несколькими крупными новыми произведениями советских композиторов, вошедших в репертуар пианиста?

«Начинал именно с этого..., если произведение достаточно сложное, крупная форма, полифоническое сочинение. Конечно, ноктюрн Шопена я не стал бы особенно разглядывать; с ним начинаешь соприккасаться непосредственно за фортепиано...».

Об этой первоначальной работе над нотным текстом Оборин рассказывает следующее:

«Когда я беру для работы какое-нибудь произведение и смотрю в нотный текст — то иногда у меня возникают какие-то ассоциации. Это — вещь общеизвестная. Но здесь можно лишний раз подчеркнуть, что чтение текста с годами дает все иные и иные результаты. Раньше под такими-то нотными обозначениями я ничего не видел, а с годами начинаю все больше и больше видеть. Чтение нотного текста становится все более плодотворным. Оно для меня является просто каким-то вдохновляющим моментом. Мне кажется, я начинаю прочитывать во времени то звучание, — примерно то звучание, которое я хотел бы себе вообразить».

На вопрос: какой характер носят эти представления воображения? — Оборин отвечает:

«Это — представления самого исполнения, представления о ком-то играющем это произведение, но о ком-то безличном. Двигательные представления возникают не в первую очередь. У меня прежде всего возникает характеристика данного произведения, почти непосредственно возникает очень определенное звучание во времени, т. е. темповый момент. Он-то, может быть, и ищется прежде всего параллельно с чтением текста, потому что возникновение этого момента чрезвычайно важно для характеристики произведения. Конечно, имеется в представлении какой-то звуковой момент, т. е. соотношение звучаний в отношении контрастов, в динамическом отношении. И очень мало — осязательный момент. Я подхожу к произведению, может быть, не пианистически, а со стороны звуковой формы. Я слышу произведение на фортепиано, но я его еще не играю. Это какая-то предварительная стадия, только начало, но это очень важно. Если я посмотрю текст, то после мне легче воспроизводить его на фортепиано, легче читать ноты, потому что я вижу фразировку, вижу соотношение голосов, знаки препинания. И когда садишься за фортепиано, уже легче работать»...

В этом, внешне бездейственном, процессе представления музыкальных образов, не имеющих поддержки в восприятии реального звучания, особое значение приобретает отмеченное самим пианистом как «вдохновляющее» — умение «видеть» нотную запись, т. е. исполнительски понимать все обозначения текста.

Высокое развитие способности звуковых представлений в сочетании с большим исполнительским опытом приводит к тому, что нотная запись «раскрывается» исполнителю как сложная система знаков, вызывающих соответствующие его индивидуальному пониманию слуховые представления.

Если всякий знак в тексте — сигнал для внутреннего слышания, то не может быть безразличным для пианиста вопрос об авторской подлинности этого знака.

«Мне важно бывает, — говорит далее Оборин, — когда я читаю ноты, чтобы это была не какая-нибудь редакция, уснащенная оттенками, аппликатурой и пр., а авторский первоисточник. Мне хочется создать у себя впечатление о том, что думал композитор, когда писал свои ноты, какие у него были творческие побуждения».

Чтением нотного текста не исчерпывается у Оборина первый этап работы над произведением.

«Дальше возникает следующее: нужно, выражаясь ученическим языком, «разобрать» произведение, уяснить его, т. е. суметь сыграть сразу без перерывов, без разглядывания нот. Как я это делаю? Начинаю просто проигрывать, отнюдь не заглядывая в какие-то технические детали, иногда не успевая вникнуть и в аппликатурную сторону дела. Но я все равно играю, чтобы «прииграть» руки, а с другой стороны, чтобы возможно скорее ощутить исполнительский момент».

В какой мере эта «игра» приближается к исполнению вещи? Какие исполнительские моменты могут быть тут почувствованы? Некоторые выразительные моменты и детали, но многое остается совершенно не затронутым. Если это произведение очень трудное и абсолютно новое для меня, то вопрос усложняется, потому что приходится заниматься более внимательно разглядыванием текста: он не сразу укладывается в сознание, в слух, в пальцы. Экспозицию сонаты, скажем, я проигрываю медленно несколько раз, чтобы все уложилось в сознание, в слух, в какой-то мере и в пальцы, чтобы привыкнуть к языку, а заодно почувствовать и ощущение клавиатуры...

Через некоторое время — на это много времени не уходит, обычно дня два-три, — начинает вырисовываться некий «полуфабрикат» и тогда я совершенно сознательно принимаюсь за осуществление другой задачи».

Характеризуя в целом первый этап работы, Л. Н. Оборин противопоставляет его второму этапу. «Первый этап это фантазирование, вбирание в себя материала, а дальше уже — настоящая практическая работа».

У Я. И. Зака первый этап представляет собой некий вариант только что рассмотренного процесса работы. Весь первый этап у него проходит целиком в представлении звучания произведения.

«Если я учу сочинение, которое я раньше много раз слушал, то в этом случае я никогда не учу сразу за роялем... Я имею большое пристрастие к ходьбе, и если я хочу учить вещь, которую я слышал, я обычно «обхожу» с этим произведением всю Москву».

Как любопытную индивидуальную черту можно отметить склонность Я. И. Зака обращаться к музыкальным представлениям во время ходьбы по улицам. Само по себе столь свободное оперирование представлениями, в обстановке мало этому благоприятствующей, не может рассматриваться как редкий или исключительный факт, если речь идет о хорошо известном исполнителю произведении, и нам придется в дальнейшем встретиться с подобными явлениями у других пианистов.

Апелляция к музыкальному воображению мотивируется у Зака желанием иметь большую свободу и независимость в оперировании слуховыми образами, стремлением к тому, чтобы формирование музыкального образа не было осложнено еще не налаженной двигательной стороной воплощения.

«Если сочинение до такой степени хорошо известно мне, что не приходится прибегать к тексту, то не за роялем я чувствую себя гораздо свободнее; я не связан «сопротивлением материала», т. е. трудностями самого исполнения на рояле... Нет, вероятно, пианиста, который не испытывал бы трудностей, связанных с реализацией произведения на инструменте, т. е. чисто фортепианных трудностей, связанных с топографией клавиш и другими моментами. Эти трудности самого элементарного свойства, но они могут лимитировать исполнительскую фантазию».

Если же для работы берется совсем незнакомое произведение, то воображение пианиста нуждается в толчке, получаемом в слуховом восприятии вещи. «В тех случаях, когда я беру новое сочинение, которого я совершенно не знал раньше, я иду на компромисс. Я сначала просматриваю его за роялем. Я хочу услышать реальное звучание, но не больше одного-двух раз. Это я себе позволяю, а потом учу по нотам, без рояля. Абсолютно не играю... Для музыканта слышать до конца, до предела звучание — это главное. Если есть какие-нибудь темные места, я стараюсь услышать их возможно ярче».

Это «ознакомляющее» проигрывание носит, видимо, тот же характер, как и у других пианистов: «Проигрываю я очень обще, на каком-то

чисто исполнительском дыхании. Зрительная и слуховая фантазия мне все подсказывает. А потом приходится очень внимательно внутренне вслушиваться, чтобы привыкнуть к звучанию, чтобы оно стало для меня совершенно усвоенным».

Характерно, что общение с текстом у Зака направлено не только на создание исполнительского представления вещи, но и на выучивание в представлении звуковой ткани произведения, хотя задача выучить наизусть текст произведения прямо при этом не ставится.

На вопрос: какой мерой конкретности обладают на этом этапе музыкальные представления, содержатся ли в них такие исполнительские моменты, как нюансировка, динамика, тембр? Зак отвечает: «Да, безусловно. Я стараюсь выяснить себе все без инструмента».

Все рассмотренные выше приемы первоначальной работы над произведением, помимо несомненной общей направленности на представление музыкальных образов, отличаются еще той общей чертой, что резко отграничены, как мы увидим из дальнейшего, от последующего этапа работы, не имеют перехода к нему, являются как бы замкнутым в себе действием, которому противопоставляется последующий (второй) этап.

\* \*  
\*

В процессе искания музыкального исполнительского образа, составляющем основное содержание первого этапа работы над произведением, воображению принадлежит ведущая роль.

Роль воссоздающего воображения в деятельности исполнителей-музыкантов подчеркивает Б. М. Теплов: «В качестве особого вида воображения, имеющего важнейшее значение во всей психической жизни, можно выделить так называемое воссоздающее воображение.

Под этим разумеется построение образов в соответствии с данным описанием (схемой, чертежом и т. п.). Такое воображение лежит, например, в основе музыкальной исполнительской деятельности — построение музыкального образа на основе нотной записи»<sup>1</sup>.

Нотная запись является исходным материалом для воссоздающего воображения исполнителя, особенно в тех случаях, когда он начинает работу над новым, неизвестным ему произведением, когда у него нет никакого слухового образа этого произведения. Что же находит пианист в нотном тексте? В тексте музыкального произведения он находит *точно* фиксированную в системе нотных знаков звуковысотную сторону музыкальной ткани, крайне *схематично* обозначенное ритмическое ее строение и весьма неполные и относительные указания, касающиеся динамической, темповой, изредка тембровой стороны звукового образа. Таким образом, в нотном тексте, как материале для исполнительского воспроизведения, можно выделить две существенно различные стороны: однозначно данную звуковысотную сторону звучания и подлежащую творческому выяснению и уточнению сторону, включающую в себя ритмические, темповые и динамические моменты, обозначенные в тексте далеко не полно, относительно, и потому дающие повод к довольно широким различиям в истолковании. Эти последние, важнейшие для исполнения вещи, моменты в той или другой мере раскрываются на первом этапе работы.

Из чего же могут исходить пианисты при «расшифровке» нотного текста, при переводе его в живую ткань звучания, и какой момент в представлениях воображения может определить собой, объединить в себе все перечисленные компоненты исполнения?

<sup>1</sup> Б. М. Теплов, Психологические вопросы художественного воспитания. «Известия Академии педагогических наук», вып. II, 1947, стр. 10.



Б. М. Теплов в своей работе «Психология музыкальных способностей», разбирая вопрос об особенностях музыкальных слуховых представлений, цитирует Майкапара, писавшего, что некоторые люди «обладают отвлеченным внутренним слухом, другие же, что гораздо более ценно и важно, — воплощенным во всех деталях звуковой краски, нюансировки и ритмической жизни звуков». Далее Б. М. Теплов пишет: «Действительно, «воплощенный внутренний слух», т. е. внутренний слух, отражающий музыкальное звучание во всем его тембровом богатстве, гораздо более ценен и важен, чем «отвлеченный внутренний слух», отражающий только звуковысотное движение. У многих композиторов тембровый момент является неотъемлемой частью их слуховых образов». «Еще значительнее роль тембровых моментов в слуховых представлениях музыканта-исполнителя, перед которым стоит задача воплотить данное произведение в конкретном звучании. Собственно «исполнительский внутренний слух» в его специфических особенностях должен быть, по терминологии Майкапара, «воплощенным» внутренним слухом. Звуковысотная ткань в основном дана исполнителю; его творческое воображение должно быть направлено на представление того конкретного звучания, в котором эта звуковысотная ткань реализуется»<sup>1</sup>.

Анализ первого этапа работы пианистов над произведением подтверждает цитированное положение. Бесспорно, воображение пианистов направлено на представление «конкретного звучания», на представление не только того, *что* прозвучит, но и того, *как* оно прозвучит. Конечно, воображение пианистов на этом этапе выполняет и другую работу: оно восполняет недостающие или выпавшие, в силу несовершенства исполнения на первом этапе, звенья и элементы музыкальной ткани, исправляет неточности, фальшивые ноты и многие другие стороны исполнения. Но вся эта «корректирующая» деятельность воображения выполняет лишь подсобную, обслуживающую роль. Важную для исполнителя, специфически исполнительскую направленность воображения мы усматриваем в стремлении выйти в представлении конкретного звучания за пределы реально воспроизводимого и воспринимаемого звучания и уловить в представлении те выразительные «потенции», которые в «скрытом» виде содержатся в произведении, и которые, как мы уже говорили, не могут найти полного и точного отражения в нотной записи.

Повидимому, Б. М. Теплов ограничился включением лишь тембрового момента в слуховые представления исполнителей, исходя из имеющихся данных экспериментальных работ, в которых выявилось наличие двух видов представлений: «безтембранные, непроецируемые во вне представления и представления, включающие тембровую характеристику и проецируемые во вне»<sup>2</sup>. Нет основания полагать, что он считал тембровый момент единственно возможным в слуховых представлениях исполнителя, помимо звуковысотного момента.

Важнейшая для исполнителя сторона конкретного звучания отнюдь не исчерпывается тембровым моментом, хотя и включает его. Подлинным ядром исполнительского образа, как бы «линзой», собирающей и преломляющей в единый исполнительски осмысливаемый звуковой «пучок» все стороны представления конкретного звучания, вероятно, следует считать *интонацию*.

Действительно, пианисты нередко говорят об интонации как об основном моменте, на который направлено их творческое внимание.

<sup>1</sup> Б. М. Теплов, Психология музыкальных способностей. М.—Л., 1947, стр. 239.

<sup>2</sup> Л. В. Благоднадежина, Психологический анализ слухового представления мелодии. Ученые записки Гос. института психологии, т. I, М., 1940.

«Основным при изучении произведения я считаю интонацию», — говорит К. Н. Игумнов.

Понятие музыкальной интонации настолько многозначно, что употребление этого термина требует выяснения того содержания, которое мы в него вкладываем. В качестве примера напомним обычное школьное музыкально-теоретическое понимание термина интонации, сводящее это понятие к соответствию даваемого голосом или извлекаемого из инструмента звука заданной его высоте, к звуковысотной «чистоте».

Совсем другое понимание интонации мы находим у крупнейшего советского музыковеда Б. В. Асафьева. Под интонацией он понимает «реализацию звучания внутренним ли слухом или голосом, или с помощью инструмента». При этом интонация «не является лишь пассивным воспроизведением зрительно-проектируемых значков». Интонация — это «осмысление звучания, а не простое констатирование отклонения от нормы (чистая или нечистая подача звука)»<sup>1</sup>.

В понятие интонации Б. В. Асафьев включает не только звуковысотную, но и ритмическую, темповую, динамическую, тембровую стороны реального звучания музыки. «Допустим, — пишет он, — что несколько выдающихся пианистов сыграли одну и ту же вещь. У каждого она видоизменится. Конечно, основные звукосопряжения формально останутся неизменными (например, интервалика или конструктивные грани и объем пьесы), но динамика становления, агогические и колористические его стороны — а ведь для вникающего и формирующегося слуха эти качества звучания суть также главные интонационные факторы — требуют творческого осознания»<sup>2</sup>.

Приведем еще одно высказывание Б. В. Асафьева, относящееся к последним годам, которое поможет нам конкретизировать понятие «интонация», применительно к деятельности музыканта-исполнителя. Рассказывая о своей работе над балетом «Пламя Парижа», Б. В. Асафьев пишет:

«В балете «Пламя Парижа», например, я, в общем имел дело с неподатливым материалом, потерявшим для нас эмоциональную напряженность: имею в виду те эпизоды, где я не сочинил музыки сам, а «переинтонировал» музыку эпохи. Оставляя в неприкосновенности мелодическую ткань и гармонический склад, я совершенно заново, особенными приемами инструментовал музыку «документов», вызывая в каждом действии соответствующую ему эмоциональную атмосферу, а в текущей музыкальной ткани особую насыщенность акцентов, можно сказать ритмо-акцентность. Таким образом, мне удавалось динамизировать звуко-образы, сохраняя колорит эпохи, но в то же время насыщая ситуации напряженным пафосом наших дней и чувственным (от слова «чувство», а не чувственность) тоном нашей революции.

Добавлю, что ритм акцентов и степень силы акцентов, смысловая расстановка пауз и многие различные «заимствования» из современной речевой интонации очень помогали мне в вызывании музыкальными средствами динамики страстных и народнопламенных событий»<sup>3</sup>.

Эта цитата дает острую характеристику выразительных приемов и средств музыки. Свидетельство, имеющее для нас особую ценность: ведь средства, при помощи которых была «переинтонирована» музыка эпохи — это исполнительские средства. «Ритмо-акцентность», «смысло-

<sup>1</sup> Б. В. Асафьев (Игорь Глебов), Музыкальная форма как процесс. М., 1930, стр. 180.

<sup>2</sup> Там же, стр. 73.

<sup>3</sup> Б. В. Асафьев (И. Глебов), Советская музыка и музыкальная культура. (Опыт выведения основных принципов.) «Советская музыка», сборник статей, 1946, стр. 18—19.

вая расстановка пауз», «степень силы акцентов», динамика, сближение с речевой интонацией — все это взятые в том или ином соотношении исполнительские средства интонационной выразительности.

Подобно нашим пианистам, Б. Асафьев в этой маленькой творческой исповеди предстал в качестве интерпретатора взятых им за основу оригинальных произведений композиторов XVIII столетия. Его подход к материалу «музыкальных документов» был, по самой сути дела, исполнительским, с той существенной оговоркой, что он шел заведомо дальше, чем могут и должны идти исполнители. Его воображение должно было в представлении конкретного звучания найти не «те или иные формы, в которых надо выразить то, что написано в нотном тексте со всеми особенностями, присущими музыкальному пониманию нотного текста» (говоря словами Йохелеса), а новые формы, в нахождении которых Б. Асафьев был гораздо более творчески независим и инициативен, так как его воображение заведомо и сознательно направлялось на то, чтобы определенным образом переосмыслить выразительную «сущность» музыки, «переинтонировать» музыку, а тем самым и изменить, сделав «современным» ее эмоциональное содержание.

Исполнители обычно не ставят себе таких далеких целей: их задача не переосмыслить, а осмыслить, не «переинтонировать», а найти соответствующие «духу и букве» произведения интонации. Нужно отметить, что взгляды на исполнительскую задачу в этом смысле весьма различны и индивидуальны у исполнителей. Однако вопрос этот в такой его постановке — проблема эстетики и теории исполнительского искусства, и обсуждение его увело бы нас далеко от нашей темы.

### Второй этап

Второй этап для большинства пианистов — длительный по времени период работы, когда произведение пианистически осваивается, выучивается вчерне. Преимущественное значение на втором этапе приобретает процесс автоматизации движений, осуществляющих исполнение произведения на инструменте. Этому процессу предшествуют и сопутствуют моменты тщательного двигательного прилаживания, приравливания и отбора движений, наилучшим образом реализующих элементарно-двигательную сторону исполнительской задачи.

Направленность на решение двигательной задачи при более или менее ярко выраженном отвлечении от собственно музыкальных задач — характерная черта второго этапа у всех пианистов первого типа работы. Исключение составляет лишь Я. И. Зак, у которого двигательная задача не вычленяется как основное содержание целого этапа работы.

Наиболее общей особенностью второго этапа, представляющей большой научный интерес, является игра в медленном темпе форте, в условиях которой в основном и автоматизируется двигательная сторона исполнения произведения. В этом отношении исключением является лишь способ работы Г. Р. Гинзбурга.

Медленная и громкая (ее еще называют «крепкая») игра, как игра, при которой медленно и громко «произносятся» на инструменте все звуки, входящие в состав данного произведения, как игра, при которой сознательно огрубляется и нивелируется вся сложная система звуковых планов, «звукоотношений» внутри ткани произведения и вместе с этим «снимается» все эмоционально-смысловое содержание произведения, такая игра находится в глубоком противоречии с конечной задачей всего процесса работы над вещью, с представляемым пианистом музыкальным образом произведения.

В рамки нашей работы не может войти исследование проблемы медленной и громкой игры, применяемой большинством пианистов в период автоматизации фортепианных движений и особенно в начальный его момент, связанный с максимальным «уточнением» элементарной передачи текста на инструменте. Интересная и сложная проблема образования двигательного пианистического навыка, являющегося неперемным условием художественно ценного исполнения любого произведения, может получить более или менее полное разрешение лишь в специальном психо-физиологическом исследовании.

\* \*  
\*

Рассмотрение процесса работы на втором этапе мы начнем с высказываний А. Иохелеса, у которого только что отмеченные нами особенности этого этапа представлены наиболее отчетливо.

Свою работу на втором этапе А. Иохелес описывает так:

«Это честное «выколачивание», и я не стыжусь об этом сказать. Это — игра пальцами для того только, чтобы автоматизировать аппарат, чтобы впоследствии иметь возможность играть, не думая о том, что делаешь, чтобы пальцы сами играли... Это абсолютно необходимое условие потому, что, если на концерте начнешь думать, что играть дальше, то, несомненно, собьешься... Нужно, чтобы руки привыкли к определенным нотам, к определенным движениям. Лишь тогда, когда достигнута достаточная чистота, может наступить соединение этих двух этапов — первого и второго».

На вопрос, не отстранена ли полностью музыка при таком сужении задачи, А. Л. Иохелес отвечает: «Да, заведомо и сознательно. Попутно могут приходиться какие-то мысли из первого этапа. Это может происходить параллельно с основной работой, но цель второго этапа не в том, чтобы искать какие-то краски или формы, а в том, чтобы приучить двигательный аппарат к данной вещи, чтобы руки это знали сами... Тут работа одного вида памяти — моторной, двигательной. И пока этот процесс не закончился, я не должен возвращаться к первому этапу, я не должен проигрывать вещь, потому что, если я начну «играть», не завершив второго этапа, это сразу портит работу».

В концентрированной направленности внимания на ощущения, связанные с движениями, на протекание самих движений, долженствующих передать звуковую ткань произведения в ровной однообразной звучности (форте) и заключается трудность такого приема игры, отмечаемая Иохелесом.

«Играю я настолько медленно, чтобы сознательно ударить каждую ноту, очень сознательно. Первый раз медленнее, чем последующие. Самое трудное — сыграть в первый раз так медленно, чтобы каждый палец сознательно ударял по середине клавиши, не задев никакой другой, и чтобы в этом была какая-то плавность. Если в вещи есть особенно трудные места, то они повторяются многократно».

У А. Л. Иохелеса мы встречаемся как раз с тем крайним случаем медленной и «крепкой» игры, о котором мы говорили в начале главы.

Изменяется ли самый характер движений при такой игре? Да. Движения «гораздо более активны, потому что если бы вы играли пиано, вы бы не стали так поднимать пальцы».

Могут ли проявляться на этом этапе работы такие элементы музыкального исполнения, как динамика, агогика, употребление педалей? «Может быть, бессознательно в какой-то мере они могут проявляться, как что-то в очень отдаленной степени напоминающее то, что будет позже. Педаль на втором этапе отбрасывается. Я может быть, и играю

иногда с педалью, но использую ее лишь в чисто служебной роли (*legato*). Поиски красок и связанные с этим различные педальные эффекты (полупедаль и пр.) — дело третьего этапа».

А. Л. Иохелес отмечает, что не все вещи в равной мере нуждаются в медленной и громкой игре. «Если это мазурка Шопена, то она не требует такого форте, т. е. «выколачивания» пальцами. Но если это, например, прелюдия Баха в быстром темпе, то там надо, чтобы пальцы привыкли к рисунку, ко всем поворотам его».

Как же происходит переход к другим формам работы?

«Возникновение третьего этапа идет постепенно. После того, как некоторое количество дней я играю медленно и форте, я понемногу начинаю пробовать (еще не играю, а только пробую), в настоящем темпе. И опять возвращаюсь к медленному темпу, потому что выходит недостаточно четко, чисто, недостаточно автоматизированно. Играю медленно до тех пор, пока не почувствую, что тут есть все, что мне нужно. Это совершенно сознательное воздержание от настоящего темпа».

Несколько новых черт, характеризующих этот этап работы, мы находим в подробном рассказе М. И. Гринберг.

Описывая переход ко второму этапу работы, М. И. Гринберг говорит: «А затем я начинаю заниматься страшно примитивно. Мои занятия заключаются в том, что я играю очень медленно. Разбираю пьесу по частям и играю медленно каждую из частей раза по 3—4. Это продолжается довольно долгое время, пока я не почувствую, что мне очень хорошо в смысле пальцев. Так проходит несколько дней. Бывают пьесы, которые приходится играть так изо дня в день, независимо от того, овладела ты ею или нет (например, «Токката» Шумана). Вообще говоря, значительная часть моей сознательной работы, т. е. такой работы, когда я сажусь утром заниматься и знаю, что я хочу сделать, — заключается именно в этом».

В противоположность первому этапу, здесь ставится задача максимально точно в звуковысотном отношении передать на инструменте текст произведения. Все что на первом этапе исполнялось приблизительно, эскизно, в общих чертах, здесь должно получить абсолютно точное звуковысотное воплощение. Действительно, медленный темп является наиболее соответствующим задаче «сыграть все ноты», контролируя при этом точность.

«Играть медленно можно по-разному. Играть медленно можно, так сказать, абстрактно, отвлеченно, крепкими пальцами, совершенно не думая о том, какое звучание при этом может получиться. Но иногда при медленной игре у меня появляется двойное ощущение: с одной стороны, я играю медленно, очень крепко, а с другой стороны, я играю все очень мелодично в том смысле, что каждый пассаж у меня как бы часть мелодии».

Если одним крайним случаем приема медленной и крепкой игры будет тот случай, когда музыкальная задача полностью «снимается» и игра объективно становится совершенно бессодержательной и механической, то в противоположном конце ряда мы найдем игру в медленном темпе, в процессе которой наличествует вся выразительная смысловая сторона исполнения и внимание пианиста занято детальнейшей реализацией выразительных сторон образа.

На вопрос: все ли играется медленно? М. И. Гринберг сначала отвечает совершенно категорически:

«Все решительно... У меня в этом отношении единый принцип. Конечно, я не буду адажио играть медленнее, чем нужно. Вообще я не играю медленно для того, чтобы играть медленно. Я играю настолько

медленно, чтобы почувствовать все, что мне нужно, почувствовать с полным спокойствием, с полным ощущением того, что это сделано до конца, насколько я могу это сделать на данном этапе. Через несколько дней, когда я вижу, что в таком темпе это пройдено, я могу двинуться дальше. Если я чувствую себя так же удобно и спокойно в следующем более быстром темпе, я буду уже играть в этом темпе».

Приведенное выше категорическое утверждение: «все решительно» играет в медленном темпе — получает в более подробных высказываниях М. И. Гринберг значительное ограничение. Могут встречаться и такие двигательные формы, которые не нуждаются в специальной работе в медленном движении. Эти формы обладают даже особым свойством «портиться», становиться разорванными от медленной игры.

«Есть вещи, которые я никогда не играю медленно, я их только испорчу этим. Они как-то сразу укладываются в пальцы. Вернее, это не целые вещи, а какие-то отдельные части, иногда очень маленькие; наряду с ними другие части требуют того, чтобы в них медленно выгратся. Бывает, что когда играешь быстро какой-нибудь пассаж и он у тебя сразу получается, сразу к нему приспосаблиешься, то если начать его играть медленно, дифференцируя отдельные движения, потом не получается единого комплекса, а какие-то разорванные части. Но в большинстве случаев медленная игра это неизбежный процесс».

За последние годы М. И. Гринберг стала пользоваться в черновой технической работе и «ритмическими вариантами». В основе «ритмических вариантов» лежит возможность расчленять равномерное движение одинаковых длительностей на ряд группировок, в которых всегда есть то или иное дробное отношение длительностей. Таким образом, вместо равномерного чередования единообразных длительностей, пианист получает ряд повторяющихся ритмических фигур, приобретающих в исполнении характер двигательных комплексов. Ритмические фигуры могут варьироваться, а вместе с ними изменяются и построения движений во времени. Ритмические варианты имеют широкое применение у пианистов, хотя и относятся к наиболее «ремесленному» способу работы, так как в музыкальном отношении совершенно механизуют ее.

Мы видим, что медленная и крепкая игра у М. И. Гринберг не является самодовлеющим изолированным приемом работы, а входит как существенная часть в сложный комплекс различных действий на втором этапе работы.

На вопрос, работает ли пианистка наряду с медленным темпом над вещью и в настоящем темпе, Гринберг отвечает:

«Да, я всегда пробую играть быстрее, проиграю медленно полчаса, потом пробую быстрее, в таком темпе, как это должно быть, по моему представлению, в законченном виде, и смотрю, что получается...».

Повидимому, соотношение затраты времени на игру в медленном темпе и с ритмическими вариантами, и на игру в настоящем темпе не может быть постоянной величиной и изменяется, по мере овладения произведением, в пользу игры в настоящем темпе. Тут пианиста ждут новые задачи: «Дальше начинается совершенно неизвестное», — говорит Гринберг о переходе к третьему этапу.

У Я. В. Флиера процесс работы на втором этапе во многих чертах сходен с тем, который мы рассмотрели у М. И. Гринберг.

«Второй этап, — рассказывает Я. В. Флиер, — виртуозное освоение и приведение в порядок всей фортепианной кухни... Я много об этом думал и пришел в выводу, что в виртуозном отношении я не сразу схватываю вещь... Я не играю механически, выключая всю музыку, но сказать, что на этом втором этапе я думаю о музыке, о выразительности, — так сказать нельзя. В это время я, в сущности, не слишком занимаюсь

музыкой. Я думаю о том, чтобы все хорошо и крепко встало на свое место.

Я не употребляю здесь никаких особых приемов. Для меня достаточно в течение двух-трех недель наиболее трудные виртуозные места играть в довольно медленном темпе. В медленном темпе я проверяю себя. Тут забота о том, чтобы все было на своем месте».

Внимание при этой работе направлено: «Во-первых, на то, чтобы абсолютно все слышать, во-вторых на то, чтобы все было абсолютно точно на своем месте... Это очень медленная работа... Я заставляю себя медленно и сосредоточенно учить виртуозные куски вещи».

Как оценивает Я. В. Флиер свое отношение к музыкальной задаче на этом этапе? «Во всяком случае, я обращаю внимание на ту музыку, которую играю. Играю я с педалью и даю какие-то динамические соотношения. Я не могу играть совершенно без всякой динамики, не потому, может быть, что считаю нужным ее давать, а вероятно, произвольно». Любопытным является здесь указание на произвольный характер воспроизведения элементов динамики.

«Поиграв медленно отдельные куски,— продолжает Я. В. Флиер,— я потом обязательно должен пробовать сыграть в настоящем темпе, посмотреть, что получается с музыкой. Поэтому нельзя сказать, что я совершенно отхожу от музыки на втором этапе. Наоборот, она дает мне много радости. Я начинаю «играть» и чувствую, что получается уже по-другому».

Я. В. Флиер не употребляет в работе ритмических вариантов, но прибегает к игре каждой рукой отдельно, иногда детально прорабатывая партию каждой руки.

Важность и необходимость второго этапа работы осознается и подчеркивается Флиером:

«Для меня второй этап очень многое решает, решает на всю жизнь, если я эту работу проделал добросовестно. Здесь нужна большая и упорная работа».

Специфичность приемов работы на втором этапе накладывает на некоторое время определенный отпечаток на исполнение вещи, отпечаток, который может быть стерт лишь последующим переключением на другие исполнительские задачи. «После второго этапа бывает определенный недостаток,— чрезмерная выигранность, выученность вещи».

От Э. Г. Гилельса мы располагаем, к сожалению, лишь очень кратким сообщением о его работе на втором этапе.

«Весь процесс выучивания вещи,— говорит он,— проходит в виде крепкой медленной игры. Тут просто хочешь играть медленно, чтобы посмотреть, проследить, как протекают движения рук, найти, например, правильное положение при скачках и других технических задачах... Медленно надо работать».

Это сообщение дает нам возможность считать, что у Гилельса, как и у других пианистов, работу которых мы уже рассмотрели, в центре внимания на втором этапе стоит забота о том, чтобы выработать точность автоматизируемых движений, осознавая и прослеживая для этого их удобство, целесообразность и другие качества.

Высказывания Л. Н. Оборина о втором этапе весьма полно и подробно освещают все особенности процесса «технического», как говорят пианисты, освоения вещи.

«Я совершенно сознательно принимаюсь за осуществление детальной разработки произведения... Тут уже настоящая практическая работа. Темп обязательно не быстрый. Вообще медленный темп для меня очень серьезная вещь. Я не могу обойтись без медленного темпа. Даже работая над медленной частью сонаты, я играю ее еще медленнее».

Адажио я играю в полтора раза медленнее, чтобы услышать звучание, его протяженность, чтобы звук лился».

Как мы видим, способ медленной игры не направлен у Оборина на разрешение лишь двигательной задачи, а приобретает в работе над вещью типа адажио особый смысл работы над качеством звуковой стороны исполнения.

Тем не менее на вопрос о том, «снята ли» при этом музыкальная задача, пианист отвечает:

«Почти всегда «снята». Она только имеется в виду. Чаще всего эта работа носит характер абсолютно ремесленный».

Могут ли при этой работе иметь место моменты динамики, фразировки?

«Могут быть, а могут и не быть. Я просто устанавливаю пальцы на фортепиано и делаю это для того, чтобы были какие-то естественные движения, свободные руки и пальцы, чтобы пальцы чисто физиологически обрели какие-то свои места, т. е. чтобы мне было удобно играть. А слух, не теряя того, что должно быть впоследствии, пока корректирует лишь ровность, ритмичность и какое-то заданное качество звучания... Без всяких оттенков».

Опять мы имеем дело с концентрированием внимания на двигательном процессе, на анализе движений, осознании их и управлении ими, под слуховым контролем, конечно.

«Позже может быть и другой способ работы. Это же самое место, данная страница или две, играют все еще медленно, но уже с учетом обязательных звуковых качеств, т. е. правильной динамики, распределения силы звучности между голосами и т. д. Тут уже корректируешь слухом из каких-то художественных побуждений. Вслед за этими обязательно следует темп, взятый в настоящем исполнительском плане (разумеется, если уже знаешь ноты). Я ему придаю значение не меньшее, чем медленному темпу».

Какую цель преследует сопоставление медленной игры и игры в настоящем темпе? — «Подвести итог, видеть сколько осталось еще до какой-то примерной готовности».

«Иногда,— говорит Л. Н. Оборин,— я прибегаю к разучиванию специальными «способами». Очень часто применяю ритмические варианты. Этот способ не высосан из пальца. (Совершенно бессмысленно применять его в быстром темпе; это не приносит никаких результатов.)

День за днем все начинает утрясаться. Постепенно я нахожу какое-то очищение звучания, очищение пианистического ощущения и естественность в выполнении. Тут я начинаю — иногда не очень сознательно, а иногда сознательно — отходить от ремесленного, текстуального отношения к данному произведению. Обычно это «вживание» в вещь создает день ото дня какое-то эмоциональное освобождение»...

Автоматизация движений, элементарно воспроизводящих звучание произведения на инструменте, приводит постепенно к возникновению у пианиста нового исполнительского ощущения, новой задачи.

Г. Р. Гинзбург о втором этапе работы говорит: «Второй этап — это всяческое выучивание материала, черновая работа, больше над кусками вещи, над отдельными эпизодами». Как мы видим, цель и назначение второго этапа у Гинзбурга совершенно те же, что и в рассмотренных выше случаях. Однако самое решение задачи происходит исключительно своеобразным путем, не встречающимся ни у кого из пианистов, представленных в данной работе. В работе над техническим овладением материалом Гинзбург не пользуется ни медленным темпом работы, ни «крепкой» игрой. Работа пианиста протекает в темпе, определяемом лишь возможностью (в каждый отдельный момент работы)



наиболее близкого «прицела» к представляемому, желательному для данной вещи или эпизоду темпу.

«Более простые вещи играешь почти сразу, и тут я придерживаюсь мнения, что надо играть и учить вещь в темпе, максимально приближенном к тому, какой я себе представляю нужным в данном сочинении. Конечно, сложные вещи сначала играешь еле-еле. Однако и здесь темп ограничивается только моей способностью овладеть этим материалом. Если я не могу играть в быстром темпе, то я начну играть медленнее. Но для моторики это совершенно ненужное дело. Если я буду играть крепко, поднимая пальцы выше, чем я это делаю обычно,— я приобрету только неправильный навык».

Чрезвычайно любопытной особенностью второго этапа у Гинзбурга оказывается постоянно возникающее, в результате работы на этом этапе, преувеличение скорости темпа. Пианист отмечает нежелательность этого явления, но и бесплодность попыток бороться с ним.

«С самого начала, заранее я представляю темп гораздо более медленным, чем он становится на втором этапе, т. е. в то время, когда я учу ноты и осваиваю техническую сторону вещи. И сколько лет я с этим борюсь! Все равно получается то же самое. Каждый кусок сам по себе играется гораздо быстрее. А потом, когда приходишь к исполнению произведения в целом,— это выясняется».

В сообщениях Я. И. Зака нам раскрывается иной путь работы на втором этапе. Процесс двигательного освоения вещи у него не изолирован от решения музыкальных задач и совмещается с попытками «исполнения».

Особый интерес представляет у Зака самый момент начала второго этапа — резкий переход от длительной работы над вещью «в представлении» к реализации произведения на инструменте.

«После первого периода наступает момент очень настойчивого желания услышать в реальном звучании то, что я слушал внутренним слухом. Ведь есть какой-то чисто пианистический опыт, который иногда подскажет больше, чем можно было бы представить без рояля... Но тут бывает и масса разочарований. Иногда получается совсем не то, что хочется. Нужно искать какой-то компромисс... За роялем может быть перевернуто все представление о вещи».

Для Я. И. Зака существо работы на втором этапе заключается в сознательном сочетании музыкальной и двигательной задачи в процессе выучивания вещи на инструменте.

«Тут я стану играть в медленном темпе, но не слишком медленно, чтобы не рвать ткань произведения, чтобы она не превращалась в нечто, не имеющее слуховой логики. Пусть это будет замедленно, но со всеми динамическими оттенками и превращениями».

Я никогда не учу отвлеченно. Я считаю, что надо учить так, как будто вы все время исполняете. Никакой работы, не направленной на исполнительство, у меня нет».

Однако Зак признает все же необходимость специальной работы над отдельными вычлененными техническими трудностями. Эта работа должна совершенствовать исполнение сложных в двигательном отношении моментов, кусков вещи. «Конечно, в хроматическом этюде Листа, например, в гаммах двойными терциями, очень полезно поиграть отдельно один нижний голос в той же аппликатуре и в том же звучании, в котором это будет исполняться».

### Третий этап

Третий этап работы над произведением длится вплоть до вынесения исполнения на концертную эстраду и, таким образом, является заверша-

ющим этапом работы. В него включается также и проводимая большинством пианистов (если позволяют условия) особая форма работы — репетиции на том инструменте и в том помещении, где будет происходить концерт. Основная задача третьего этапа — пианистически найти и окончательно претворить в исполнение музыкальный образ как в целом, так и в мельчайших деталях. В этом творческом процессе в поисках форм исполнения музыкальный образ развивается и углубляется.

В свете сказанного становятся понятными отмечаемые большинством пианистов смысловая близость и общность задач первого и третьего этапов, с одним, однако, существенным отличием: тогда, на первом этапе, пианисты стремились исполнительски *представить, вообразить* звучание произведения, прочитывая его за инструментом или без инструмента, теперь же пианисты обладают возможностью, в результате проведенной на втором этапе работы, реализовать первоначальный музыкальный замысел — образ и завершить работу над ним.

Момент перехода к третьему этапу переживается многими пианистами, как возвращение к первоначальному, родившемуся на первом этапе, музыкальному представлению, как сопоставление этого представления с новыми, приобретенными возможностями и средствами воплощения. Именно теперь первоначальный продукт музыкально-исполнительского воображения должен получить действительную пианистическую «материализацию» и найти свое подтверждение в осуществлении.

Однако применение подготовленных на втором этапе средств к реализации первоначального образа оказывается не таким уж простым делом. Здесь пианистов подстерегают неожиданности, возникают конфликты. Лишь теперь выясняется, что предшествующий длительный этап детальной технической работы над вещью при всей его, казалось бы, «изолированности» у некоторых пианистов от художественных задач не мог пройти бесследно для формирования образа. Процесс технического овладения материалом вещи, тканью произведения сам по себе является фактором, формирующим образ, так как несет в себе элементы форм исполнения, порой не соответствующие первоначальным представлениям и намерениям. И чем резче грань перехода от одного этапа к другому, чем «замкнутее» второй этап в своей технической задаче, чем оторваннее он от третьего этапа, тем большие неожиданности могут встретить здесь исполнителя.

Переход от второго этапа к третьему у некоторых пианистов обозначается резко и определенно, как переход к иному, новому типу действия, вызванному новой задачей и подготовленному предшествующим этапом. У других пианистов мы не обнаруживаем столь резкой грани между этими двумя этапами, а скорее лишь более или менее отчетливое смещение «центра тяжести» с одних задач, преимущественно двигательного порядка, на другие, музыкально-художественные задачи.

Окончательное формирование музыкального образа на третьем этапе протекает у большинства пианистов под знаком «эстрадной заданности» исполнения, т. е. связано с осознанием задачи воспитания опыта полноценного, «настоящего» исполнения вещи, в надлежащем темпе и целиком. Наряду с этим способом действий мы, однако, встречаем на третьем этапе и более или менее частое, иногда систематическое возвращение к пройденному этапу, к работе в медленном темпе. Испытывая настоятельную потребность возвращаться к работе в медленном движении, пианисты мотивируют ее необходимостью время от времени поддерживать, подкреплять, как бы «аккумулировать» точность, слаженность, четкость и свободу двигательной стороны исполнения, которая понижается, как бы «расходуется» при игре в быстром, настоящем темпе.

Необходимо констатировать, что наименьшее внимание уделяется, как и следовало ожидать, глубоко интимному творческому процессу поисков тех темповых, тембровых, динамических характеристик произведения, совокупность которых в принятом нами значении определяется как интонационная характеристика. Помимо того что по своей психологической специфике моменты творческих исканий наименее поддаются самонаблюдению, они характеризуются также контекстной и индивидуальной конкретностью, т. е. определяются своеобразием условий каждого отдельного случая, что делает крайне затруднительным их обобщенное описание. На настоящем этапе исследования единственно возможным было бы дать детальный анализ отдельных случаев, что, однако, вступило бы в противоречие с планом данной работы, почему мы ограничиваемся лишь общей характеристикой этих моментов.

\* \*  
\*

Подробные сообщения А. Иохелеса позволяют составить ясное представление о многих наиболее характерных особенностях третьего этапа, краткое и обобщенное описание которых было дано выше.

«Третий этап,— сообщает А. Иохелес,— стоит (по сравнению со вторым), близко к первому, но тут уже есть четкая профессиональная основа, когда пальцы сами делают все, что от них требуется, и в результате этого тут выясняются значительные поправки. Руки, автоматизация движений вносят целый ряд коррективов и в вопрос темпа, и в вопрос силы и характера звучности. Теперь надо стараться возможно больше играть, чтобы вылепливалась форма, иногда возвращаясь ко второму этапу, чтобы не забалтывать».

А. Иохелес подчеркивает, что, по его мнению, расхождение между первоначальным представлением, созданным на первом этапе, и реальным звучанием, которое получается на третьем этапе, будет еще более резким, если работа на первом этапе строится на апелляции к воображению без опоры в реальном звучании. Отсюда — его отрицательное отношение к этому типу работы, отношение, характерное для целой группы пианистов и выражающее, повидимому, некоторые существенные особенности творческого процесса.

«Различие между первым и третьим этапом,— говорит Иохелес,— не бывает у меня таким большим, каким оно может быть, если на первом этапе учить вещь без рояля. Я это пробовал. Тогда первый этап только толкает на то, что неестественно, не нужно. При обычной же моей работе третий этап легче, потому что тут разница меньше... Но все-таки бывает, что какие-то куски, которые легко находились на первом этапе, выходили тогда, на третьем этапе — когда это сделано профессионально — вдруг исчезают и взамен их получается нечто иное».

Однако,— как мы увидим дальше,— работа без инструмента, следовательно, без опоры на реальное звучание имеет место у Иохелеса так же, как и у других пианистов, принадлежащих в этом отношении к одному с ним типу. Но этот вид работы появляется у них не на первом этапе, как у Оборина и Зака, а лишь на третьем этапе, иногда — как это имеет место, в частности, у Иохелеса, — в самом конце его.

Момент перехода к третьему этапу определяется возможностью играть вещь в настоящем темпе целиком. Об этой возможности пианист судит на основании определенных, чутко улавливаемых особенностей двигательных ощущений, свидетельствующих о готовности к быстрому движению, о зрелости и прочности двигательного навыка. Уверенная точность и свобода движений отражается также и на качествах звучания, внимательно воспринимаемых и контролируемых пианистом.

«Если вещь может быть исполнена в настоящем движении, то это и нужно делать, но только тогда, когда есть уверенность. По тому, как играешь медленно, всегда чувствуешь, можно ли играть уже в темпе. Я, как правило, почти не пользуюсь переходными темпами, так сказать меццотемпами. Я или играю медленно или беру тот темп, который я считаю нужным в идеале. У меня или настоящий темп или совсем медленный темп».

Как же протекает самая работа над вещью?

«Тут я уже играю больше целиком. Не обязательно все четыре части, если это соната, но каждую часть я стараюсь играть целиком... С технической точки зрения играть кусочками теперь не имеет смысла, потому что это меняет характер трудности, а с художественной точки зрения это тем более неоправдано. Я могу вернуться к прошлому этапу и работать медленно над отдельными эпизодами, могу повторять их десять раз, но когда я играю в темпе, я больше играю все целиком... Конечно, я могу попробовать одно место несколько раз, но это будет до тех пор, пока я не найду то, что мне нужно, а потом я должен сыграть целиком... Работа над вещью целиком и в настоящем темпе это прежде всего ряд конкретных исполнений, каждое из которых все больше приближается к поставленному идеалу».

Процесс окончательного формирования музыкального образа связан с поисками и пробами, выясняющими интонационно-выразительные возможности, заложенные в музыкальном произведении. Пианисту необходимо найти наиболее отвечающие его художественной потребности интонации произведения.

На вопрос, как происходит этот процесс, Иохелес отвечает: «Сам собой. Пробиешь так, пробиешь этак, ищешь, но как это происходит, я не могу сказать... Когда возникает хотя бы смутное представление, оно очень быстро реализуется, но прежде надо в этих поисках как-то продвинуться... Бесспорно основным в этих поисках является интонация, вообще звуковой образ. Это очень обще, но это единственное, что я могу сказать. Может быть, если говорить о фразе, это будет интонация, если о целом эпизоде — это звуковой образ, и, наконец, если о вещи в целом — это чувство формы, ощущение характера вещи. Но характер вещи выясняется на первом этапе, а на третьем особое значение приобретает интонация, потому что легче схватить целое, чем отдельные частности.

В этот период работы можно делать находки, «откровения» для себя. Но чем ближе к концерту, тем этих откровений и находок становится меньше и меньше, потому что все как бы устанавливается, утрясается, уточняется и вырисовывается. К этому и надо стремиться: чтобы каждая мысль была доведена до конца. Должна быть достигнута максимальная законченность и отсутствие приблизительности. Необходимо слышать не только, как это звучит в комнате, но и как это будет выходить в зале».

На вопрос: возникают ли в ходе работы над вещью какие-либо немusикальные образы и представления, связанные с данным произведением, и какова их роль? — мы получаем ответ:

«Они могут быть, особенно в программных произведениях, — говорит Иохелес, — но эти образы могут иметь место только на первом этапе, вернее, даже перед первым этапом, но не на третьем. На третьем этапе — только музыкальный образ без примеси каких-либо, например, зрительных образов...».

Завершающим моментом всей работы являются предконцертные репетиции. Значение, которое придается репетициям, тем существеннее, чем выше чувство ответственности за предстоящее выступление. По-

требность прорепетировать исполнение программы присуща почти в одинаковой мере всем пианистам и объясняется фактом большего или меньшего, но неизбежного различия инструментов в отношении их звуковых качеств и особенностей механики. Нельзя встретить совершенно одинаковых инструментов даже одной фирмы и типа. В силу этого игра на всяком другом инструменте, кроме привычного, на котором ведутся занятия, осложняется для пианиста в той или иной мере моментами переориентировки, приспособления к новым свойствам инструмента. В том же смысле влияют и особенности акустики концертного зала, изменяющие звуковое качество исполнения и самое слуховое восприятие пианистом своего исполнения. Корректировка всех звуковых планов исполнения подчинена учету—как должно звучать не на эстраде, а там, в самом зале, причем не пустом, а наполненном публикой.

Непосредственная зависимость звукового результата от многообразных приемов и способов звукоизвлечения, т. е. от всего комплекса двигательных моментов, тесно связанных в сознании пианиста с осязательно-двигательными ощущениями, требует некоторой перестройки последних в соответствии с имеющимся уже музыкальным образом. Дело, разумеется, не сводится только к «борьбе» пианиста за образ. Подчиняя своей воле и мастерству инструмент, исполнитель испытывает зачастую и плодотворное воздействие звуковых качеств инструмента на свое исполнение, на музыкальный образ.

На вопрос — все ли готово, найдено в вещи в ближайшие перед концертом дни, А. Иохелес отвечает:

«Нет, еще надо искать. Инструмент, на котором приходится играть на концерте, несомненно, влияет на интонацию. Поэтому я очень люблю много репетировать на том инструменте, на котором придется играть на концерте. Я стараюсь поиграть на этом инструменте часов пять-шесть, так как, в зависимости от инструмента, иногда приходится менять даже аппликатуру, не говоря уже о педали. Тут даже не в том дело, чтобы приспособиться к инструменту, а в том, чтобы найти всю программу на данном инструменте и в данных акустических условиях, найти все, что можно сделать. Часто бывает, что казавшееся самым лучшим дома, здесь не получается, но зато получается нечто совершенно новое, что никогда не приходило раньше в голову... Если же репетировать не удастся, то надо играть на любом другом инструменте, и самое полезное — вернуться ко второму этапу, чтобы не подвели пальцы. Помногу играть не надо.

Если все уже сделано,—допустим, надо играть концерт с оркестром, и утром я играл на репетиции, как нужно,— то затем я прихожу домой и начинается снова второй этап: я обязательно должен проиграть все медленно, без всякого выражения. Эмоциональность совершенно снимается, выключается в день концерта. Когда я играю медленно, я стараюсь не тратить психической энергии.

На третьем этапе, в противоположность первому, работа без инструмента, внутреннее прослушивание вещи, не только является приемом, помогающим поискам интонации, но и плодотворным способом работы в предконцертные дни.

«Я стараюсь перед выступлением не играть в темпе, а заниматься черновой работой, чтобы быть в готовности, так сказать, «аппаратно». Еще лучше думать о вещи, представлять ее себе, чтобы не заигрывать; представлять без нот и без инструмента... Перед концертом я мысленно проигрываю программу, не всю подряд, а скорее отдельные части... Я стараюсь очень реально «мысленно играть». Ощущаю это почти физически».

У М. И. Гринберг процесс работы на третьем этапе в основных чертах подобен только что описанному. Теперь вещь исполняется, главным образом, целиком и в надлежащем темпе. Это исполнение характеризуется «нацеленностью» на эстрадное исполнение. «Я не знаю, как можно делать иначе. Ведь надо исходить из того, что должно быть в кульминационный момент исполнения на эстраде».

Однако работа идет не только в этом новом направлении, а и в знакомом нам уже плане работы второго этапа.

«Но я все время возвращаюсь к медленному темпу. У меня есть страх того, чтобы не потерять удобное ощущение. Если у меня такое ощущение есть, я считаю, что у меня есть все, что мне нужно... Бывает и так: когда все уже выучено, я не играю в медленном темпе вещь целиком, а играю только некоторые места, которые мне кажутся более рискованными».

О начальном моменте третьего этапа и о связи его с первоначальным образом, полученным на первом этапе, М. И. Гринберг сообщает: «Есть некоторые вещи, которых я не видела сразу, но в какой-то мере, в какой-то основе первое представление сохраняется».

Так же как и А. Йохелес, М. Гринберг совершенно различно относится к работе без инструмента, т. е. к слуховому представлению вещи, на первом этапе и на третьем.

«Я вообще не очень умею читать ноты без инструмента. Сидеть в комнате, где стоит инструмент, и представлять себе музыку — это смешно. Если я уже знаю вещь, то я подойду к роялю и буду играть наизусть. Другое дело, когда такой возможности нет, например, на улице. Тогда я могу вспоминать, представлять. Это бывает, и это очень много дает. Здесь я гораздо легче представляю себе музыку в смысле образа, идеи. И бывало, что я специально это делала для того, чтобы освободить себя от всего лишнего, что мне мешает... Вероятно, я к этому пришла случайно, когда-нибудь давно. Думаю, что это было в первый год моих занятий в консерватории, когда мне часто приходилось ходить в консерваторию пешком, было скучно, и я начинала мысленно проигрывать вещи. Таким образом я и пришла к этому приему, а потом возвращалась к нему, зная, что он дает эффект. В такие моменты я часто нахожу нужное звучание, динамику, ритм, некоторые детали, вообще какую-то «изюминку» данной вещи».

Несомненный интерес представляют высказывания М. И. Гринберг, касающиеся влияния немусыкальных образов. Возникновение и наличие в процессе становления музыкального образа немусыкальных представлений оценивается ею как плодотворный и желательный момент.

«Все конкретное, «зримые вещи» не занимают в моем исполнительстве большого места. Но если у меня есть зрительные представления, связанные с музыкальными произведениями, — это мне помогает. Вообще, я заметила, что чем активнее внутренняя работа во время разучивания пьесы, чем больше пьеса вызывает каких-то ощущений, представлений, ассоциаций во время работы, тем лучше она потом «звучит» на эстраде. Хотя на эстраде ничего этого уже нет. И в этом смысле я чувствую себя виноватой; я этого никогда не культивировала в себе, хотя замечала, что когда это уже есть — это очень помогает».

«Раньше, — говорит М. И. Гринберг, — я интересовалась жизнью композитора, читала много биографических книг. Сейчас я этого не делаю. Почему? Вероятно, потому, что мне хочется освободиться от композитора и от его времени. Сейчас другое время, другие люди, другие масштабы... Ценность произведения заключается не в том, что хотел тогда сказать сам композитор, а в том, что может дать это произведение современному слушателю. Я выбираю такие произведе-

ния, из наследия прошлого, которые могут сейчас звучать по-современному... Раньше у меня была задача найти в себе понимание мыслей, идей и чувств, которые были современны композитору; сейчас мне кажется, что это невозможно, потому что мы не можем понять и полностью войти в переживания человека далекого времени, когда наша собственная жизнь стала совсем другой. Да вряд ли это и нужно. Если мы хотим продолжать «жить» каким-нибудь произведением, мы должны научиться переживать его так, как если бы оно было написано в наше время».

Я. В. Флиер в своих сообщениях о третьем этапе характеризует его как ответственный творческий этап, насыщенный «игрой», исполнением произведения.

«Наконец, последний этап. Тут уже больше играешь, иногда частями, иногда целиком, но исполняешь уже на базе фундаментальной проработки вещи. Находишь «тональности», находишь большую выразительность в процессе общения с произведением».

Неоднократно подчеркивая преимущественное значение в процессе становления образа работы за инструментом, Флиер указывает и на возможность внутреннего «проигрывания» произведения без инструмента:

«Такие моменты, как исполнительские приемы звукоизвлечения, поиски звуковых красок и динамики, — все это относится главным образом к третьему этапу. Рождаются все это у меня большей частью не из размышлений, а из игры... Все музыкально-выразительные подробности, детали исполнения рождаются в основном из соприкосновения с вещью в реальном звучании. Но часто бывает и так, что, когда я увлечен вещью, я проигрываю ее мысленно, гуляя по улицам. Я люблю воображать музыку, которую я играю».

Своеобразно протекает у пианиста работа в предконцертный период. В противоположность многим исполнителям, оберегающим себя от возможной, при усиленных занятиях, утери эмоционально-непосредственного «ощущения» вещи, Я. Флиер работает в этот период с наибольшей интенсивностью и эмоциональным «накалом».

«На последнем этапе я довольно много времени просто играю. Не меньше, чем за две недели до концерта, должен просто «играть», исполнять вещь. Тут увлекаешься музыкой, отдельными кусками вещи, эмоциями... Многие считают, что перед концертом много заниматься не следует, чтобы сохранить эмоциональную свежесть. Но я меньше всего боюсь того, что, когда я выйду на эстраду, у меня не будет эмоциональности в исполнении... В дни подготовки к концерту я играю с большим увлечением. И в день концерта я играю иногда часа два. Чем больше я играю, тем больше у меня уверенности».

Э. Гилельс характеризует третий этап в основном как работу над звуком и фразировкой. Особый интерес представляют его указания на тесную связь между ярким эмоциональным переживанием, вызываемым какой-либо музыкальной фразой, гармоническим оборотом, и двигательными и осязательными ощущениями, порождаемыми непосредственной реализацией этого оборота на клавишах инструмента:

«Когда я перехожу к художественной работе над вещью, важно, чтобы и здесь сохранилась свежесть первого впечатления от восприятия вещи, хотя многое уже звучит по-новому. Тут идет работа над звуком и фразировкой. Мне кажется, что я исхожу при этом из особенностей гармонического языка сочинения, и мне бывает нужно ощутить это физически — руками, пальцами. Нередко какая-нибудь музыкальная фраза, иногда даже не целая фраза, а только «намек», может вызвать

у меня буквально дрожь, но это нужно ощутить на инструменте физически».

В процессе поисков нужного звучания, фразировки, пианист оперирует тембровыми представлениями оркестровой, вокальной и других звучностей: «Большое значение имеет для меня в этой работе тембровый колорит звучания пьесы. Чаще всего я представляю себя оркестровое или вокальное звучание, краски, реже, может быть, квартета».

«Я проигрываю вещи в целом, но немного и не слишком часто, а в основном здесь идут искания. Мне кажется, что единственным помощником в осуществлении художественных задач является единство вкуса и интуиции».

Общение с музыкальным произведением обычно не вызывает у Гилельса конкретных внемузыкальных представлений, и лишь в том случае, когда возникают какие-нибудь затруднения в понимании и исполнительском раскрытии образа, пианист прибегает к помощи внемузыкальных сопоставлений, «набросков программы»:

«Я не могу о себе сказать, что в каждом сочинении, которое я играю, у меня есть программа, т. е. какие-либо внемузыкальные образы, представления. Программность в буквальном смысле слова я усматриваю лишь в тех сочинениях, в которых она указана самим автором. Но и здесь редко можно говорить о каких-то конкретных, скажем, зрительных представлениях. Скорее это чувствуется как разнообразие настроений, эмоциональных состояний. Но иногда, чтобы помочь себе в разрешении музыкальной задачи, я делаю как бы набросок программы, чтобы почувствовать звуковой колорит сочинения, основные динамические планы. Потом этот образ уходит и остается от него лишь звуковая динамическая схема».

Г. Р. Гинзбург, сообщая о третьем этапе, подчеркивает смысловую близость первого и третьего этапов, но указывает и на различие их, коренящееся в необходимости практически реализовать на третьем этапе исполнительское представление вещи:

«Первый и третий этапы невольно «перекликаются», но есть между ними и огромная разница. Когда представляешь музыку в некотором отрыве от конкретных трудностей, связанных с пальцами, руками, — это одно. А когда практически борешься, преодолеваешь эти трудности, тогда музыка приобретает уже иной характер. Вот почему на третьем этапе я говорю о приспособлении».

Одной из задач третьего этапа является установление правильного темпа исполнения, борьба с «последствиями» второго этапа:

«Обычно на третьем этапе убеждаешься, что все игралось быстрее, чем нужно. Тут начинается борьба с неправильным, слишком быстрым темпом, который начинаешь сдерживать, чтобы притти к настоящему, гораздо более медленному темпу. Сколько ни стараешься предупредить эту ошибку, неизбежно впадаешь в нее на втором этапе. Она происходит оттого, что, когда имеешь дело с частью произведения, у тебя одно представление об этом эпизоде, а когда играешь всю вещь в целом, другое представление».

Теперь, когда уже вещь изучена, пианист испытывает потребность иногда поработать над ней в представлении, без инструмента. Представляемый исполнительский образ произведения обладает, по мнению Г. Р. Гинзбурга, несравненно большим совершенством, чем реально воспроизводимый:

«Чем дальше, тем все больше не хочется играть, и когда я материал хорошо знаю, знаю все детали в этом материале, мне иногда хочется просто посидеть с нотами, не играя, посмотреть, из каких элементов состоит произведение, не затрудняя себя ни исполнением, ни



звучанием, ни аппликатурой, а представить себе лишь звучание вещи. Эта работа может происходить и на улице и в любой обстановке. Тогда я без нот просматриваю, прослушиваю вещь в уме. Так легче взвешивать ценность той или иной части и понять ошибки в отношении общего плана. Чаще всего в эти моменты я представляю себе только музыку. Я могу заставить себя представить исполнение и двигательным, — иногда я это и делаю, чтобы проверить себя, достаточно ли хорошо это сидит у меня в памяти, — но обычно я представляю только музыку. В представлении она бывает неизмеримо лучше, чем она выходит на рояле; это тот идеал, которого никогда не удастся достичь».

Наибольшая ответственность третьего этапа, по мнению Гинзбурга, заключается в работе над средствами выражения образа, которые создаются при непререваемом мысленном учете восприятия аудитории и проверяются с позиций слушателя:

«Я всегда помню, что я для кого-то буду играть. Я играю фразу и думаю, что эту фразу я играю не для себя, а для слушателя. И я могу почувствовать, например, что фраза вышла плоская, что она не дойдет до слушателя. Начинаешь искать — почему так получилось..., начинаешь вдумываться, всматриваться в то, что написано у автора, стараешься почувствовать это...

Третий этап — самый ответственный, самый трудный. Это нахождение всех средств выражения образа. И тут все время проверяешь свое исполнение так, как будто воспринимается оно посторонним слушателем со стороны. Проверяется при этом все — каждое движение с точки зрения технической, и с точки зрения слушателей — все ли так, как надо, все ли ясно. Играть надо понятно».

Г. Р. Гинзбургу присуще своеобразное чувство «авторства» в отношении исполняемых произведений: «В работе вы сродняетесь с сочинением. Для меня этот момент наступает тогда, когда мне начинает казаться, что я сам написал это произведение. Оно мне становится настолько близко, что я не представляю себе, что его написал другой человек. Конечно, я прекрасно знаю, что не я автор этого произведения, но мне кажется, что оно мне так же близко и дорого, как автору».

Предконцертный период работы Гинзбурга имеет свои ярко выраженные индивидуальные особенности:

«Я могу сказать, какие условия я считаю идеальными для того, чтобы сделать все возможное, чтобы хорошо сыграть. Это не значит, что я действительно буду хорошо играть — тут может быть много причин, для меня неясных; но я знаю, как я должен себя вести, чтобы сделать все, от меня зависящее, для удачи концерта. Подготовка программы должна быть закончена не меньше чем за две недели до концерта, т. е. к этому времени программа должна быть уже выучена. За две недели уже не должно быть никаких сомнений в тексте, в аппликатуре и т. д. Когда программа уже готова, заниматься надо часа по два в день. При этом играть надо так: утром неразыгранными руками сыграть сначала полпрограммы — первое отделение, потом — второе. Нужно посмотреть, что получается: не затрачиваю ли я лишних сил, не слишком ли выхожу из себя, не выдыхаюсь ли я слишком скоро. Если мне трудно сыграть вторую половину программы, я не буду тянуться ни в коем случае. Если я чувствую, что играю быстрее, чем нужно, чем я должен был бы играть на эстраде, — я стараюсь себя сдерживать, оставить запас и тренирую себя на этом. Так я играю, проверяя себя, исправляя всякие мелочи, неясности, смазанные ноты.

Накануне концерта я только играю программу утром и не буду ни чистить, ни проверять. В день концерта я играю утром. Возьму какое-нибудь наиболее трудное место, очень небольшое, страницу — полторы.

Если это место вышло, — хорошо. Если не вышло — наступает момент отчаяния. Через полчаса я пытаюсь еще раз сыграть — выходит. Обычно во второй раз выходит».

В подготовке к концерту у Гинзбурга существенную роль играют репетиции, проводимые пианистом строго определенным образом.

«На репетиции я стараюсь создать все те элементы, которые будут сопутствовать концерту. Например, свет на эстраде. Я приезжаю на репетицию с неразыгранными руками, потому что знаю, что на концерте, при волнении, руки все равно не будут достаточно разыгранными. Я хочу выходить из положения при любом состоянии рук. Я делаю антракты там, где они должны быть, и отдыхаю положенное время. Всю программу от начала до конца я играю, ничего не пропускаю, независимо от того, что есть вещи, которые волнуют больше или меньше, потому что каждое новое произведение создает определенное состояние рук и мысли. Поэтому я не позволяю себе никакого нарушения программы. Это как бы генеральная репетиция».

А если представится возможность прорепетировать еще раз? «И на второй репетиции я так же буду играть». А если не сразу удастся приспособиться к инструменту и условиям? «Все равно я никогда не буду возвращаться назад. Я на основании опыта сегодняшней репетиции сделаю какой-то вывод для следующего исполнения».

Может ли возникнуть на репетиции потребность в каких-либо небольших частных изменениях, например, аппликатуры, педализации?

«На репетиции этого никогда не возникает. Менять аппликатуру — это немыслимая вещь. Я боюсь даже думать об этом... На репетиции я стремлюсь возможно больше приблизиться к концерту и в то же время сохранить максимально физические и душевные силы. Это выражается в том, что на репетиции я не могу позволить себе увлечься, не буду давать какие-то предельные грани, чтобы не растратить свои силы, которые мне нужно сберечь для концерта. Это делается совершенно несознательно. По возможности я буду играть в полную силу, буду пытаться «изображать концерт», но мне это никогда не удастся. Я не могу заставить себя играть так, как я буду играть для публики».

Работа Я. И. Зака и Л. Н. Оборина на первом этапе, как мы знаем, в известном отношении противоположна работе остальных изучаемых нами пианистов. Теперь, на третьем этапе, эта противоположность снимается: и задачи работы и приемы их решения у Зака и Оборина в существенных чертах те же, как и в высказываниях, с которыми мы только что познакомились.

Я. И. Зак сообщает:

«После того как я выучил вещь, знаю ее, я стараюсь возможно больше «играть». Я проверяю и еще раз проверяю, но главным образом я стараюсь играть и слушать, как я играю... Некоторые куски играю отдельно, но наряду с этим обязательно и всю вещь целиком. За инструментом нужно очень многое закрепить, «завинтить»... Тут есть нацеливание на эстраду и не только исполнительское, но и чисто физическое. Это — физический тренаж. Надо тренироваться, и тут необходимо исполнение не только в темпе, но и с тем же запалом, как я буду играть на эстраде, чтобы эстрадное волнение и напор не были неожиданными. Я представляю себе звучание для Большого зала консерватории, и так и играю... Наряду с этим я люблю медленно, спокойно играть, посмотреть вещь. Это очень «питает». Работа в медленном темпе и исполнение в настоящем темпе идут параллельно».

Очень близкую характеристику третьего этапа находим мы у Л. Н. Оборина:

«Переход от второго этапа к третьему очень резкий. Там было как бы «вызревание», а здесь уже возникает «освобождение»... Представление, созданное на первом этапе, и работа на третьем этапе перекликаются. Это я сознательно корректирую... И тут открывается много нового в реальном звучании, в соприкосновении с инструментом... Иногда это новое бывает интереснее, а иногда того, что нафантазировал первоначально, не достигнешь... В общем же получается иное, потому что там было недостаточно конкретное ощущение возможностей звучания... Когда я начинаю искать, я ищу пианистически, т. е. применяю свои приемы игры к тому, что я хочу сделать, что я воспринимаю в тексте. И это дает иногда совсем новые результаты.

Не знаю, интересно или нет, но я начинаю слышать то, чего я раньше не слышал... Но все-таки первое представление является важным, потому что оно прокладывает настоящий путь.

Теперь, когда я играю дома, мне уже хочется сыграть так, как я бы сыграл на эстраде. Тут появляются какие-то ассоциации, воспоминания эстрады и уже начинаешь применять в исполнении масштабы эстрадных требований, которые себе представляешь. При этом обнаруживаются различные недостатки, которые тут же начинаешь «чистить».

## ВТОРОЙ ТИП РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

Представителями второго типа работы над произведением являются в нашем материале К. Н. Игумнов, Г. Г. Нейгауз и С. Т. Рихтер.

Мы объединяем в одну группу этих крупных пианистов различных творческих индивидуальностей лишь в той мере, в какой их способ работы над произведением отчетливо противопоставляется способу работы тех пианистов, о которых мы говорили до сих пор.

Формирование музыкально-исполнительского образа у Игумнова, Нейгауза и Рихтера осуществляется в основном как некий единый по своему психологическому содержанию процесс, не расчленяющийся на этапы. Отдельные частные задачи, возникающие в процессе работы над произведением, как и различные приемы работы, употребляемые пианистами, не дают повода к различению каких-либо этапов работы.

«Теперь, когда опыт дает мне много «готового», — говорит Г. Г. Нейгауз, — работа над произведением это очень простая вещь. Я сейчас просто играю произведение, пока не выучу его. Если нужно играть наизусть, — пока не запомню, а если играть наизусть не нужно, тогда не запоминаю».

Г. Г. Нейгауз вспоминает, что в предшествующие два года он выучил большое количество новых для него произведений, очень редко исполняемых у нас, и характеризует эту работу следующим образом: «Это была просто игра. Я даже не помню, чтобы я работал. Хотя над некоторыми вещами работал: там есть трудные места. А остальное просто играл».

К. Н. Игумнов сообщает:

«Никакого способа, системы или рецепта у меня нет. Начинаешь играть вещь, выучиваешь ее, играешь, играешь — вот и весь процесс...».

Лаконичность, «неразвернутость» этих высказываний бросается в глаза. И хотя в сообщении Г. Г. Нейгауза уже вскрывается некое противопоставление «игры» и «работы», тем не менее переживаются пианистом эти различные по смыслу действия всегда как подчиненные единой цели — музыкальному исполнительскому воплощению образа.

Никакого разделения во времени технической и музыкально-художественной работы нет ни у Игумнова, ни у Нейгауза, ни у Рихтера.

У К. Н. Игумнова уже первоначальный момент общения с произведением существенно отличается от первого этапа работы у тех пианистов, которых мы изучали до сих пор.

«Задача, — говорит Игумнов, — всегда одна и та же — музыка. Все идет изнутри, от представления, которое как-то получаешь... Начинаю играть вещь. Если она сложная, крупная, то, конечно, это только приблизительно в настоящем темпе, т. е. по мере моих возможностей. Сначала довольно осторожно иду, чтобы все услышать, понять... очень много внимания трачу на аппликатуру. Это у меня очень индивидуальная забота — сделать все удобным с аппликатурной стороны. Тут не только расстановка пальцев, но и распределение материала между руками. Большое значение я придаю тому, чтобы рукам было удобно и спокойно. Особенно в кантлене. Я часто передаю некоторые элементы из одной руки в другую, если так будет меньше суетни и лучше будет звучать».

В противоположность тому, с чем мы встречались у пианистов первого типа, у К. Н. Игумнова в начальном этапе работы обнаруживаются совершенно другие задачи.

На вопрос, к чему он стремится: к наибольшей ли точности воспроизведения текста или к приблизительному охвату вещи в целом, схватыванию общего замысла? — К. Н. Игумнов отвечает: «Нет, к возможной точности, к абсолютной точности. Пусть, — если трудно, я сделаю что-то совсем медленно; дальше будет легче, дальше будешь уже играть».

Тщательное прочтение, «разбор текста», дает возможность пианисту с самого начала разрешать ряд элементарных пианистических задач.

В другом сообщении К. Н. Игумнов говорит следующее о первоначальном моменте работы:

«Основным при изучении произведения я считаю интонацию. Но на какой базе? Необходимо очень тщательно и внимательно прочитать текст и на основе этого прочтения текста создать какой-то план исполнения. Я не думаю, чтобы в начале изучения вещи надо было бы непременно применять аналитический, музыковедческий подход. Для первой основы это ошибочно. Этот подход нужен, но как проверка того, что те мысли, которые создались интуитивным путем, не противоречат самой структуре музыкального произведения и языку автора. Но если слишком увлечься аналитическим методом, есть опасность, что все исполнение может оказаться слишком расчлененным, схематичным, и тогда пропадает впечатление живой речи».

Характерной особенностью процесса работы над вещью у К. Н. Игумнова является установка — *постоянно* исходить от музыки, от творческих задач исполнительства. Тенденция чутко вслушиваться в звучание вещи на любой ступени работы, бережно и постепенно строить «образ» на основе анализа слуховых впечатлений — все это далеко от каких бы то ни было «ремесленных» приемов работы. В одной из бесед он так характеризует свою работу над вещью:

«Процесс бесконечного вслушивания. Делается все постепенно. Если учишь вещь не очень медленную, то не можешь сразу все сыграть в настоящем темпе и так, чтобы все сразу вышло. Значит, все идет постепенно, и не нужно тут торопиться. Я должен все хорошо понять, услышать, найти удобную аппликатуру. Бывают колебания, но постепенно исполнение кристаллизуется, уточняется».

К. Н. Игумнову не чужд прием представления звучания вещи. Однако внутреннее прослушивание произведения не связано у него каким-либо определенным моментом работы. Потребность в представ-

ливании звучания может возникать и до начала работы за инструментом, с целью «очистить» представление данного произведения от штампа, полученного в результате многократного прослушивания вещи в ученическом исполнении. Эта потребность может возникать и на любой другой ступени работы и особенно в предконцертный период:

«Можно проснуться ночью и услышать тему пьесы. Но это произвольно. А это нужно и как произвольный процесс. В этом случае апеллируешь к интуиции, стараешься услышать в общих чертах, избегая подробности и расчлененности. Такое внутреннее слышание может быть и на улице и в любой обстановке... Краски, тембры нужно представлять. Нужна способность не только высотного, но и тембрового слуха. Иначе я себе не представляю этого слышания».

Черновая работа у К. Н. Игумнова сведена к минимуму и оценивается им как мало желательный, компромиссный момент в работе:

«Техническая проблема в том, чтобы каждый палец знал свое место и нес ответственность за порученное ему дело. Если двухголосье в одной руке, то мне важно, чтобы пальцы у меня ощущали два элемента, две звуковых задачи, два плана и выполняли их как бы в соподчинении.

Я не буду играть адажио или анданте медленнее, чем они написаны. Трудное место я проигрываю медленнее, но не в темпе адажио, а в темпе модерато. Медленно нужно бывает поиграть, чтобы проверить, нет ли каких-либо напряжений, неудобных, неточных движений, проконтролировать, нет ли тормозящих ощущений, наладить, проверить осязание. Но это только в отдельных местах. А если все выходит и не требует такой работы, зачем же я буду играть медленно? Если я могу играть в настоящем темпе, так я и буду играть в темпе. Буду искать музыку, звучность, слушать и опять искать все время.

Я стремлюсь никогда не отходить от исполнения вещи».

Итак, в работе К. Н. Игумнова мы не обнаруживаем почти никаких особых приемов работы, «обходных путей», кроме допускаемого в виде исключения проигрывания трудных мест в темпе модерато.

В сообщениях К. Н. Игумнова мы находим изложение некоторых исходных творческих принципов, находящихся непосредственное отражение в процессе формирования музыкального образа:

«Сейчас у меня такой взгляд на исполнение, на музыку: я хочу, чтобы музыка была прежде всего живой речью. Я думаю, что всякое музыкальное исполнение есть живой рассказ, в котором все звенья находятся во взаимодействии, влияют друг на друга... Каждый эпизод влияет на другой, каждый динамический оттенок вызывает следующий».

При таком понимании музыкального исполнения основным средством выражения у К. Н. Игумнова выступает интонация:

«В этой связности речи самая трудная задача — найти выделяющиеся интонационные точки. Тут можно планировать очень по-разному. Можно сделать и так, что выйдет все очень логично, а все-таки будет «не то»... Интонационные точки — это как бы точки тяготения, влекущие к себе, центральные узлы, на которых все строится. Они очень связаны с гармонической основой. Теперь для меня в предложении, в периоде всегда есть центр, точка, к которой все тяготеет, стремится. Это делает музыку более слитной, связывает одно с другим...».

На вопрос о том, как же рождается в исполнении это живое движение музыкальной речи, Игумнов отвечает:

«Нельзя этого сказать... Я не знаю... Никогда вы не скажете, как вы к этому пришли. Менее всего это, конечно, рождается из головы. Как делается? Путем многократного применения. Сначала стараешься внутренне услышать, а потом проигрываешь..., целыми кусками про-

игрываешь. В каждой вещи по-разному. Сколько пьес, столько и разных способов работы. Когда я буду учить «Feux follets», я прежде всего займусь технологическими приемами, буду работать над пальцами, развязывать пальцы. Если я скажу, что сначала я рассматриваю музыкальную структуру вещи, определяю значение отдельных элементов ее..., не знаю, может быть, все это и делается, но во всяком случае бессознательно...

Для того чтобы что-нибудь вышло и вышло хорошо, нужно известное время. Будь то техническое или нетехническое — все равно; нужен известный период, чтобы войти в вещь, период «инкубации» что ли».

\* \*

\*

Г. Г. Нейгауз о начальном общении с вещью говорит так:

«Чуть не после первого прочтения сразу очень несомненным представляется многое в вещи; еще не все прочел и понял как следует, а основное уже намечается. Сразу намечаются внутренние закономерности и связи в произведении. Я очень часто говорю ученикам о форме произведения, очень легко анализирую и подкрепляю план исполнения доводами, идущими от понимания формы, но сам для себя в этом не нуждаюсь — ощущаю это непосредственно».

Нельзя не отметить и у Г. Г. Нейгауза и у К. Н. Игумнова сходного отношения к моменту формального анализа произведения при первоначальном общении с вещью. Оба пианиста, говоря о первых шагах знакомства с произведением, подчеркивают значение музыкально-исполнительской интуиции, непосредственно подсказывающей форму произведения, «выводящей» ее из эмоционального понимания, основывающегося на реальном исполнительском процессе.

Мы не находим у Г. Г. Нейгауза подчеркнутой направленности на формирование музыкальных представлений в первоначальный момент работы. Тем не менее ему «сразу несомненным представляется многое в вещи» в процессе прочтения ее на инструменте.

При анализе сообщений Г. Г. Нейгауза нужно помнить, что основной формой работы над вещью у него является «игра», понимаемая как исполнение вещи (или ее частей — кусков). Тот прием медленной игры, о котором идет речь в следующем высказывании Г. Г. Нейгауза, отнюдь не составляет особенности какого-либо этапа, а применяется на любом «уровне» готовности вещи.

«Раньше,— говорит Г. Г. Нейгауз,— я учил вещи, если можно так выразиться, «ганонным» образом. Позже я очень полюбил один метод игры. Это — когда играешь очень медленно, но со всеми оттенками, как бы рассматривая в увеличительное стекло, «из чего это сделано». Поиграть медленно, нота за нотой, совсем честно выключив всякое музыкальное вдохновение, но исполняя, однако, не механически, не тупо, а с оттенками. Тут две разные задачи: с одной стороны, давать то, что можешь дать сейчас, а с другой — искать новое, рыть и рыть без конца. Это одновременно и очень хорошая техническая работа и вместе с тем отказ от механического проигрывания... При этом методе необходима не только полная ясность, но и преувеличение всяких деталей и всех оттенков: все, что надо выработать в исполнении, должно быть здесь преувеличено. Нужно научиться делать больше, чем вы будете делать на эстраде».

Это сообщение может быть не совсем правильно понято и поэтому нуждается в некотором разъяснении. Говоря о выключении всякого музыкального вдохновения, Г. Г. Нейгауз имеет в виду эмоциональное переживание музыки, возникающее в процессе настоящего исполнения.

Разумеется, медленное проигрывание, насыщенное хотя бы и преувеличенной выразительностью, не может эмоционально захватывать, вдохновлять исполнителя, оставаясь лишь неким «приемом» творческой работы. Однако установка пианиста в этом случае все же глубоко разнится от установки при игре «медленно и крепко». Так же и назначение этого приема игры совсем иное: хотя пианист и экономит свою творческую энергию, оберегает себя от увлечения «исполнением для себя», как он говорит, все же работа эта идет в плане разрешения художественной задачи исполнения и цель ее — углубить, пристально, не спеша почувствовать логику выразительных свойств исполнения.

Рассматривая сообщение Г. Г. Нейгауза о процессе работы над произведением, мы встречаемся с индивидуальной сложностью процесса и некоторой противоречивостью процесса формирования образа. Как мы знаем, у Г. Г. Нейгауза так же, как и у К. Н. Игумнова, процесс этот не подчинен чередованию этапов и может складываться различным путем в зависимости от многих условий. Самый ход процесса далеко не однороден по своему характеру. В нем обнаруживаются, например, периоды усиленной работы над произведением, отмеченные высоким творческим напряжением, «захваченностью» работой. Эти периоды интенсивной работы плодотворны: они связаны как с техническими достижениями в исполнении вещи, так и с углубленными поисками и раскрытием выразительных возможностей, заложенных в произведении. О таких периодах Г. Г. Нейгауз говорит: «Когда увлекаешься работой над произведением, бывает ощущение «чаяния» бесконечности: находишь все новые оттенки, все новые формы исполнения».

В высказываниях Нейгауза вскрывается переживание некоего противоречия, связанного с периодами интенсивной работы над вещью. Сила воссоздающей исполнительской фантазии в период увлеченности работой может направляться в сторону углубленной детализации образа; в этом плане могут быть найдены интереснейшие варианты интерпретации, сделаны ценные находки в плане пианистического мастерства. Вместе с тем, может возникать некоторый конфликт с чувством целого, как бы отход от целостного переживания образа:

«Когда много работаешь, все копаешь землю, чтобы найти дорогой алмаз. А когда мало играешь, больше думаешь о целостном воспроизведении вещи; меньше сознательного момента, меньше думаешь об отдельных внешних задачах, целиком отдаешься вещи. А когда учишь вещь, отвлекаешься и в другую сторону — в сторону техники».

Процесс общения Г. Г. Нейгауза с произведением многообразен по своей психологической характеристике. Порой в нем достигает предельной степени непосредственность и напряженность эмоционального переживания исполняемого произведения. В другое время процесс работы может быть отмечен преобладанием интеллектуальной, «практической» установки.

«Когда я играю дома, я могу вести себя немного «неприлично», иногда слишком поволноваться, могу даже поплакать..., не от своей игры, конечно, а от музыки. На эстраде я, разумеется, не стану этого делать. Дома иногда так увлечешься, что все забудешь, а иногда, наоборот, играешь, чтобы учить, изучать...».

Общение с музыкальным произведением порождает у пианиста разнообразные немusикальные образы, представления: «Я все время говорю сейчас об одной стороне работы над вещью, а есть и другая сторона — это уже не столько работа, сколько переживание произведения: иногда совершенно произвольно возникают самые странные ассоциации, очень малооправданные... Целый мир каких-то ассоциаций, поэтических, художественных, жизненных, связанных с произведением.

Иногда бывают такие странные ассоциации, которых даже не опишешь точно...».

В сообщениях, касающихся работы в предконцертные дни, Нейгауз подчеркивает отрицательный эффект усиленных занятий в это время; успешность подготовки к концерту находится в зависимости от ранее проведенной, основательной работы.

«Я замечал за собою, что когда я много занимаюсь перед концертом, то я иногда играю хуже. А когда я занимаюсь меньше, я играю лучше... на основе проделанной раньше работы, конечно. Если перед концертом учишь вещи, это мешает. Надо учить раньше, а перед концертом быть готовым «вообще». В самый день концерта я должен лишь немного потренироваться, а потом отдохнуть, погулять, заняться какими-нибудь другими делами, может быть, совершенно не имеющими отношения к музыке, и тогда отправляться на концерт... В день концерта я поиграю часа полтора-два. Иногда медленно просматриваю программу концерта, проверяю, проигрываю совершенно бездушно. Я считаю, что это лучше всего... Очень часто я не трогаю перед концертом тех вещей, которые я буду играть, а повторяю другие вещи».

\* \*  
\*

Отличительной индивидуальной особенностью, присущей, как правило, процессу работы С. Рихтера, является необычайная сжатость, уплотненность во времени самого процесса работы. В несколько дней он выучивает и готовит к концерту неигранные, а порой и неслышанные ранее новые произведения крупной формы (многочастные сонаты). Характерно, что эти краткие периоды высокопродуктивной работы, отличающиеся чрезвычайной интенсивностью и предельной продолжительностью «рабочего дня», сменяются периодами реакции, когда желание играть, заниматься отсутствует.

Очень своеобразно складывается у Рихтера начальный момент работы над произведением. В большинстве случаев он не знакомится с вещью в целом, а приступая к работе над ней, принимается в первую очередь за разучивание наиболее сложных в техническом отношении эпизодов и частей, оставляя напоследок работу над медленными, не представляющими технической трудности частями.

«Я раскрываю те страницы, где самое трудное место, и сразу начинаю учить. И бывает так, что те места или части, которые мне кажутся не требующими особой работы, например, части, написанные в темпе *adagio* или *andante*, я прохожу в последнюю очередь. Не обязательно сначала играть вещь в целом. Это — потом. Правда, для некоторых вещей это иногда бывает важно. Тогда я проигрываю медленно, просматриваю целиком все и, чтобы было добросовестно, повторяю некоторые страницы несколько раз. Но это не всегда бывает нужно. «В целом» будет потом».

Какая же задача ставится в первоначальный момент работы?

«В первый момент это — разбор, совершенно точный разбор. Задача одна и та же и в первый момент и потом, позже. Тут все вместе: и технические и основные художественные задачи. Я сразу, с самого начала представляю себе, что я буду делать. В конце концов, это очень просто — в тексте все написано, все оттенки и темпы указаны».

Как, в каком темпе протекает заучивание вещи?

«Сначала я играю медленно, — говорит Рихтер. — Потом тут же, в первый же день, в исполнительском темпе. Я сразу же даю всю характеристику, сразу исполняю. Правда, есть страницы, которые я буду еще играть медленно, — те, что потруднее. Я начинаю медленно, а по-



том, к сожалению, постепенно произвольно ускоряю. Это очень плохо... Медленно не нужно играть очень крепко. Нужно, чтобы и медленно и как бы исполняя...».

На вопрос: для чего приходится возвращаться к игре в медленном темпе? — Рихтер отвечает:

«Ведь я играю медленно только те вещи, которые должны быть исполнены в быстром, очень быстром темпе. Остальные — нет... Медленно играешь преимущественно для запоминания движений».

А когда вещь уже выучена или повторяется старая, уже игранная вещь, тогда зачем нужна игра в медленном темпе?

«Для того чтобы проверить ощущения... Когда я играю медленно, я хочу чувствовать себя свободно, чтобы было приятное физическое чувство. Тогда все выходит ровно. Хотя о ровности я специально не думаю... Я играю медленно и точно. Потом повторяю... Это должна быть длительная, систематическая работа. К сожалению, для меня она почти исключена из-за недостатка времени. Иногда я иду и думаю, что надо это сделать, но часто потом не успеваю»...

В связи с исключительно краткими сроками работы, представляет интерес вопрос: как происходит выучивание вещи наизусть?

«Это зависит от срока. Если очень маленький срок (3—5 дней), то я почти сразу начинаю учить наизусть. Но это немного утомительно и не очень прочно: на следующий день я могу забыть. Лучше этого не делать специально — я и так очень быстро запоминаю. Лучше, если выучивание наизусть проходит без принуждения».

На вопрос о роли внемузыкальных представлений в создании исполнения Рихтер отвечает:

«Это, конечно, может иметь значение, но скорее не *что*, а *как*. Т. е. это — *такое*, а это вот *такое*. Какое-то прилагательное, какое-то качественное состояние. Образ тут тоже может быть, но не обязательно. Если я подумаю об образе, я сразу найду его, но я могу и не думать об этом. Может быть, не всегда образы бывают осознаны. И не всегда образ бывает очень рельефным. Но вообще о каждой вещи, которую я играю, я могу что-то сказать. Музыка не может быть оторвана от жизни; как всякое искусство, она черпает откуда-то свое содержание».

Бывают ли в процессе работы моменты сомнений в правильности своих художественных намерений, моменты исканий каких-то не вполне еще ясных, не вполне определившихся черт музыкального образа?

«Нет, у меня этого нет. Мне с самого начала как-то все бывает ясно в вещи. Да в нотах ведь все главное указано. Конечно, в процессе выучивания все отшлифовывается, все, что чувствовалось и хотелось сделать, но не сразу делалось, не сразу выходило, — дорабатывается, становится на свое место. А искать — как-то не помню таких моментов».

Как протекает подготовка к концерту и работа в самый день концерта?

«Многим кажется, что пианист должен быть окончательно готовым к концерту за пять дней. А я считаю, что я все время должен играть. Последнее время я всегда занимаюсь в день концерта и порядочно: часов по шесть. Проигрываю отдельные места, куски. Проигрываю, главным образом, «по-настоящему». Это очень помогает. Только не нужно играть целиком всю вещь, чтобы не испортить ее. Играю я всегда что-нибудь из того, что буду играть на концерте. Другого никогда не играю».

Если вдруг выясняется, что я еще не повторил какое-нибудь скерцо из сонаты, а сегодня уже концерт, и повторить уже нельзя, что-то случилось, помешало — тогда, конечно, очень волнуешься».

### ВЫВОДЫ

1. Существует два различных типа работы пианистов над произведением. Процесс работы одних пианистов распадается на более или менее замкнутые этапы: этап первоначального представления музыкального образа в целом, этап решения чисто технических задач, связанных с автоматизацией, и синтез двух предшествующих этапов — этап окончательного создания музыкально-исполнительского образа.

У других пианистов процесс не распадается на этапы: решение чисто технических задач идет неразрывно вместе с решением художественных задач по созданию музыкально-исполнительского образа.

2. Пианисты, относящиеся по характеру работы к первому типу, распадутся на две группы по способу мысленного представления музыкального образа на первом этапе. Одни проигрывают вещь в целом, стараясь представить будущий образ сквозь несовершенное звучание. Другие прочитывают музыкальный образ в нотном тексте, не прибегая к проигрыванию.

3. У пианистов, относящихся по характеру работы к первому типу, налицо два разных способа работы на втором этапе. При одном способе автоматизация движений достигается путем игры в медленном темпе, при другом способе — игрой в темпе, возможно более близком к настоящему.

4. Способ создания первоначального образа в процессе проигрывания указывает на следующую разновидность воссоздающего воображения: представление идеального звучания на основе восприятия несовершенного звучания.

5. Воображение пианиста-исполнителя в процессе проигрывания предполагает опору не только на звучание, но, одновременно, и на осязательно-двигательные восприятия игры.

6. Даже в случае «чистого» воображения, т. е. мысленного проигрывания, пианистический образ необходимо содержит элементы двигательных представлений. На третьем этапе это явление выражено особенно ясно.

## ЭСТРАДНОЕ ИСПОЛНЕНИЕ

Исполнение произведения на концертной эстраде связано с совершенно особыми условиями и обстановкой, специфичность которых определяется многими моментами; важнейший из них — публичный характер выступления.

Возникающие в условиях эстрады разнородные, порою глубоко противоречивые и мгновенно, сменяющиеся переживания при всем их индивидуальном своеобразии отличаются по своему содержанию, эмоциональной и волевой напряженности и по характеру протекания от повседневных переживаний и могут рассматриваться как особый психо-физический комплекс, именуемый условно эстрадным самочувствием. Г. Р. Гинзбург характеризует физическое состояние, «самоощущение» на эстраде следующим образом:

«На эстраде всегда бывает совершенно другое физическое состояние. Вот и сейчас я чувствую свое тело, чувствую его вес, могу кашлянуть, чихнуть — ничего этого нет на эстраде. Нет никаких физических ощущений, нет ни насморка, ни головной боли, ни голода — ничего. Это просто особое, совершенно иное состояние».

Резко повышенное чувство ответственности за качество публичного исполнения вызывает у исполнителя особые психические установки, устойчивость которых может быть очень непостоянна и которые поддерживаются ценой внутренней борьбы и напряжения волевого усилия.

В одном из своих сообщений К. Н. Игумнов вспоминает высказывания крупного пианиста-педагога и музыкального деятеля В. И. Сафонова по поводу эстрадного самочувствия:

«Сафонов всегда говорил, что всякий исполнитель на эстраде должен себя чувствовать как полководец на поле сражения. На эстраде могут быть всякие неожиданности, неприятности, и исполнитель должен быстро находить средства их парализовать. Я считаю, что Сафонов был совершенно прав. Представьте себе, что в силу каких-то причин, например, волнения, вы затагнули какой-то нюанс, или, наоборот, пропустили его. Это сейчас же надо учесть, исправить, найти какой-то эквивалент, а для этого надо, чтобы голова очень хорошо работала».

Наиболее характеризующие эстрадное самочувствие переживания волнения и творческого подъема обладают различными качественными оттенками, силой и постоянством и могут так или иначе сказываться на исполнении.

В нашу задачу не входило подробное изучение психологической природы эстрадного самочувствия. Для данной работы характеристика эстрадного самочувствия имеет значение лишь в той мере, в какой оно выступает в сознании пианиста-исполнителя, как оказывающее непосредственное влияние на конечную цель всего процесса формирования образа — претворение музыкального образа на эстраде. В силу сказанного, нашей задачей является — показать, как общие для всех пианистов условия эстрады, индивидуально преломляясь в различиях эстрадного самочувствия, могут сказываться на исполнении, на воспроизведении музыкального образа на эстраде.

В сообщениях М. Гринберг мы встречаем прежде всего указание на особенности проявления эстрадного волнения, отражающегося на исполнении:

«На эстраде есть ощущение, что сидишь перед большим количеством людей и следует держать себя прилично, не забываться, делать все, что нужно. Вообще я стесняюсь эстрады и в то же время люблю ее... Я никогда не волновалась так, чтобы дрожать физически, забывать. В этом смысле я очень эстрадная пианистка. Если я волнуясь, то это выражается в том, что я, оставаясь внешне совершенно спокойной, внутренне скована, играю вяло, апатично. В таких случаях те, кто наблюдал за мною, говорят: «Абсолютно не волнуешься, спокойна». А это и значит, что я очень волнуясь».

Другой особенностью эстрадного самочувствия является устанавливаемое наблюдением пианистки отсутствие на эстраде немзыкальных представлений и невозможность сознавать на эстраде переживание исполняемой музыки:

«На эстраде никаких немзыкальных представлений уже не возникает. Когда я пытаюсь переживать на эстраде, ничего хорошего не выходит. Бывало так, что, играя дома, я что-то думала, переживала, и мне хотелось: вот когда я буду на эстраде, то буду думать, о том же, переживать... Но из этого большей частью ничего не получалось на эстраде. Я никогда не чувствую себя на эстраде так, как дома; я могу на эстраде чувствовать себя хорошо, но это совсем не то, что дома, не так, как дома».

В то же время сознание общественной значимости выступления и возникающее на этой основе чувство реального соприкосновения, общения с публикой вызывает у пианистки повышение творческого настроения, творческий подъем, появление которого знаменует наиболее продуктивное эстрадное самочувствие, и связано с любопытнейшей психологической иллюзией, отмечаемой некоторыми пианистами. — переживанием авторства в отношении данного произведения.

«То, что ты находишься в центре внимания зала, создает ощущение праздничности, необычности, и это придает тебе силы. Знаешь, что тебя слушают и слушают внимательно, и если в какой-то момент почувствуешь, что сумела полностью овладеть вниманием публики, тогда может прийти ощущение свободы, импровизационности... Это ощущение свободы бывает так велико, что я могу сделать что-нибудь и не так, как я делаю дома... Оно проявляется в том, что я чувствую себя как бы композитором данного произведения. Это и отличает самые удачные моменты. Так что теперь я стала подходить к этому обратным путем: когда я занимаюсь дома, я думаю о том, что я написала эту пьесу. Это помогает мне как исполнителю лучше раскрыть ее. Но началось это, возникло это ощущение — на эстраде».

Поведение публики, ее отклик на исполнение, обостренно чутко воспринимается пианисткой. Однако не всегда может быть отмечена прямая зависимость эстрадного самочувствия от этих факторов, так же, как не всегда с оценкой слушателей совпадает самооценка.

«Публику я очень ощущаю... Шум, кашель ужасно мешают. Слух на эстраде страшно обострен, и все это больно ранит... Иногда бывает особое состояние — ощущение свободы, а аудитория не реагирует как нужно. А бывает и так: мне кажется что я играла не очень удачно, а все говорят, что играла очень хорошо».

Наилучшее эстрадное самочувствие, как правило, не приходит сразу, в начале концерта. Требуется известное время на внутреннее приспособление к необычным условиям эстрады: «Сразу этого обычно никогда не бывает. Я «разыгрываюсь» ко второму отделению. Обычно я не волнуюсь до концерта. Знаю, что мне надо будет играть, но ничего особенного не испытываю, не переживаю по этому поводу; кроме того, что мне предстоит нечто необычное. И когда я выхожу на эстраду, я начинаю «раскачиваться», и обычно это происходит довольно медленно, долго».

«На радио играть гораздо спокойнее, чем на эстраде».

Широкое и многостороннее освещение эстрадного самочувствия дают нам сообщения А. Иохелеса.

В качестве главного условия высокого исполнительского уровня на концерте в этих сообщениях выступает умение сохранять устойчивую сосредоточенность внимания, направленную на задачу исполнения. Отрицательная роль волнения может проявляться именно в нарушении сосредоточенности внимания и в бесплодных попытках волевым усилием собрать его и направить. Иохелесу не свойственно волноваться до выступления, а волнение на эстраде, причину которого пианист видит в переживании исключительности и неповторимости момента эстрады, волнение это по мере вхождения в эстрадную ситуацию постепенно проходит.

«Основное мое требование к себе, когда я выхожу играть на концерте, — максимальная собранность. Когда я играю, самое главное ни о чем другом не думать. От этого зависит удача концерта... Пальцы сами делают, что нужно, все идет великолепно. Но вдруг я ловлю себя на мысли, что думаю не о том, что я играю, а о чем-то другом, тогда и результат получается иной... Когда я волнуюсь, у меня это выражается в том, что я говорю себе, что надо делать, а мысли все время где-то не тут... Волнуешься же потому, что наступает тот момент, к которому готовился длительное время, дается только час-два, и никто уже не даст второй раз этого часа. Вот только сейчас, только в этот час!.. Я никогда не волнуюсь задолго до концерта. Даже и в день концерта я не волнуюсь. Это очень плохо. Я волнуюсь лишь тогда, когда прихожу в артистическую, когда уже выхожу на эстраду. Но проходит какое-то время, и я перестаю волноваться. Это при первом исполнении, а при повторных исполнениях я почти не волнуюсь».

Внутреннее приспособление к эстраде и к инструменту, позволяющее проявиться творческому подъему, происходит не сразу и зависит часто от построения программы концерта, так как связано с волнением за отдельные произведения программы, содержащие наибольшие исполнительские трудности:

«Обычно состояние приподнятости наступает не с первых же нот... До концерта, как правило, думаешь о первой вещи: как выйдешь, сядешь, как начнешь. Всегда кажется, что самое трудное — начало... С самого начала чувствуешь какую-то отчужденность между собою и роялем, между собою и своими руками; все еще как-то не едино. Только после какого-то момента, большей частью после самых трудных вещей в программе, относительно которых больше всего волнуешься, наступает облегчение. Все дело заключается в том, чтобы до этого играть хорошо, а после этого играть уже не трудно».

Эстрадный подъем, повышение творческого настроения, проявляется в некоторых частных изменениях интерпретации музыкального образа. Существенную роль при этом может играть в качестве «возбудителя» творческой активности — как подчеркивает Иохелес — влияние инструмента, т. е. влияние того непривычно нового в реальном звучании образа, что привносится звуковыми качествами концертного инструмента и акустики и что напряженно чутко воспринимается пианистом в процессе исполнения на эстраде.

«На эстраде очень силен интонационный момент... Особенно влияет тут инструмент. Это для пианистов чрезвычайно важно. Инструмент в какой-то степени меняет

идеал и замысел... И когда играешь на эстраде, какие-то колебания несомненно имеют место, но в пределах твердо очерченного плана, составленным с самого начала. Это может иметь место и накануне, на репетиции».

В чем же выражается творческий подъем на эстраде, каково существо тех изменений в воспроизведении образа, которые представлены в сознании пианиста, как возникающие под воздействием творческого настроения? Предоставим слово самому А. Иохелесу, подробно и четко освещающему поставленный вопрос:

«На эстраде несомненно есть момент импровизации, но в рамках твердо очерченного плана; импровизация не должна затрагивать самое существо плана. Если импровизация будет строиться на том, чтобы играть пиано там, где на репетиции я играл форте, или менять темпы, то, конечно, это такая импровизация, которая приводит к случайностям и, как правило, к случайностям нехорошего вкуса. Так что речь может идти только об импровизации, не ломающей звуковой план. Тут может быть импровизация чисто интонационная; при очень остром восприятии могут быть найдены новые моменты звучности. Может быть вдруг найдено что-то такое, что было уже задумано раньше, но теперь найдено как-то по-новому. Все это должно быть очень свежо. Исполнение на эстраде не должно быть заученным; в этом смысле в нем должно быть творчество, свежесть,—именно сейчас, а не только во время подготовки. Но это творчество должно идти по линии твердо и очень тщательно продуманного плана... Это реализация в частности, потому что всякое целое реализуется в частности. Художник проявляется именно в этих частностях, потому что составить план в целом — это самое легкое».

Несомненный психологический интерес представляют высказывания Иохелеса, касающиеся его переживаний в условиях исполнения для записи на тонфильм и для радиопередач. Проводимая им сравнительная характеристика переживаний, связанных с исполнением для записи, для радиопередач и на эстраде, дает нам ценный дополнительный материал, вскрывающий роль тех условий, в которых протекает исполнительская деятельность пианиста. Особо выступает здесь значение внутренней «обращенности» исполнения к той или иной категории слушателей.

«Игра для записи — самый неприятный момент исполнительской деятельности. Все должно быть предельно точно. Малейшая неточность, благодаря возможному количеству воспроизведений записи, фиксируется и как бы вырастает в тысячи неточностей. Это очень неприятный момент. Когда играешь перед публикой, этого нет...»

А на радио может быть творческий подъем. Я знаю, что меня слушают, но не вижу публики и, благодаря этому, есть возможность сосредоточиться... Отсутствие видимого слушателя — это скорее не минус, а плюс. Минус лишь в том отношении, что мешает проявиться тому, что называется непосредственным общением с публикой. А плюсом является то, что отсутствие публики дает возможность сделать многое тоньше, чем это можно на концерте, потому что нет необходимости непременно иметь успех.

Ведь как бы ни был равнодушен исполнитель к овациям, холодность публики всегда действует неприятно. И это надо преодолеть, разумеется, не путем снижения идеала. Надо непременно играть так, чтобы это находило непосредственный отклик. А в исполнительском деле бывает так, что какое-нибудь произведение искусства не вызывает сразу непосредственного отклика, а оставляет какие-то глубокие следы, всплывающие потом, может быть дня через два-три. И это иногда бывает гораздо ценнее, чем непосредственный отклик.

Вот поэтому на радио можно играть углубленнее. Не скажу, что это как правило, но иногда...».

Индивидуальной особенностью Я. Флиера, рельефно выделяющейся в его высказываниях, характеризующих эстрадное исполнение и самочувствие, является ярко положительная эмоциональная окраска его отношения к эстраде — тяготение к ней. Эстрадное исполнение оценивается им как наиболее творческое. На эстраде отмечается необычное возрастание силы эмоционального переживания музыки. Всякое отвлечение от непосредственного эмоционального переживания музыкального образа снижает исполнительский уровень выступления.

«Для меня эстрада приятна, я очень люблю выступать. Может быть, для меня это самое приятное в жизни. Волнение есть, но в нем чувствуется какая-то приподнятость. Это — «помогающее» волнение. На эстраде у меня возникает какая-то творческая свобода действия... Во время исполнения на эстраде все, что до сих пор в работе было существовавшим (текст, пальцы и пр.), закрывается чем-то другим — состоянием упоения музыкой. В тех случаях, когда я думал о всяких побочных вещах, я играл хуже; это были наименее удачные выступления».

Эстрадное самочувствие пианиста характеризуется высоким творческим подъемом, недостижимым, как правило, вне условий эстрады. Эстрадное исполнение переживается как непосредственный творческий акт, в котором музыкальный образ рождается как бы заново, обретая новые черты, появляющиеся лишь на эстраде.

«Я знаю, что лучше всего я играю на эстраде. Почти никогда у меня не бывало, чтобы я в домашней обстановке играл так, как я играю на эстраде... На эстраде

у меня всегда есть момент художественной импровизации. Конечно, должен быть какой-то план, какие-то определенные мысли и настроения; все это нужно сделать в работе дома. Но есть что-то, что появляется только на эстраде. Для меня эстрада это начало настоящего творчества. Она меня вдохновляет, на эстраде я могу искать и находить такие вещи, которых я не могу найти дома.

Оплодотворяющее воздействие творческого подъема не ограничивается неповторимым моментом эстрадного исполнения. Происшедшие на эстраде «сдвиги» в понимании образа запечатлеваются в памяти пианиста и входят в дальнейшую жизнь образа.

«У меня часто отношение к вещи, к отдельным ее кускам меняется на эстраде... Мне кажется, что лучшее, что я находил в произведении, я находил в нем на эстраде, а не дома. На эстраде приходят новые мысли, новые искры. Потом все это фиксируется в домашней работе».

Красочную характеристику условий эстрады (напоминающую сафоновскую) находим мы у Э. Гилельса.

Специфичность и ответственность эстрадной ситуации требует от исполнителя всесторонней внутренней готовности ко всяким случайностям и неожиданностям, могущим возникнуть на эстраде. «Это все равно,— говорит Гилельс,— что отправляешься в какое-то далекое путешествие. Все должно быть тщательно подготовлено, проверено, предусмотрено. И все-таки бывает, что не учтешь то атмосферных условий, то еще чего-нибудь, и могут случиться неожиданности».

Гилельсу присуща весьма критическая оценка творческой продуктивности в условиях эстрады. По его наблюдениям, свобода творческой инициативы очень ограничена на эстраде и находится в зависимости от степени проверенной прочности «знания» вещи, от степени ее — как говорят пианисты — «обыгранности» на эстраде.

«Могут быть на эстраде отдельные удачные моменты, когда играешь с большим вдохновением. Но, как правило, в среднем, на эстраде играешь хуже, чем дома. Повышенное самочувствие бывает на эстраде,— но ведь это «нервы». А дома бывает спокойнее. Все самые лучшие, сокровенные мысли возникают дома, а не на эстраде... Редко бывает, когда человек разыгрывается на эстраде».

В моем репертуаре есть одна крупная вещь, которую я очень хорошо знаю, много играл на эстраде с оркестром. Так вот, когда я играю ее на эстраде, я могу позволить себе некоторые «вольности». Я, конечно, далеко не уйду, у меня есть мера, но я как бы «разойдусь» с дирижером и иду своей параллельной дорожкой. Однако это я могу позволить себе только в таких вещах, которые я хорошо знаю. Вообще же я придерживаюсь определенной трактовки. Даже если сыграешь вещь на эстраде раз пять, то играешь ее еще очень осторожно».

Краткость сообщений Л. Оборина об эстраде не мешает нам все же отметить некоторые существенные особенности в его эстрадном воспроизведении образа. Л. Н. Оборин констатирует, что эстрада изменяет образ, что эстрадное исполнение отличается от исполнения дома.

«...Когда я играю на эстраде, я даю вещь не так, как делаю дома. Но внутренне зафиксировать этого никак не могу, никаким способом. Эстрадное творчество возникает совершенно мгновенно. Я не предусматриваю, не раздумываю, а вдруг чувствую, что я не могу так развивать свою мысль, когда вижу, что она должна развиваться в другом направлении, и тогда я просто беру как бы другую динамическую схему»...

Сообщения Я. Зака об эстраде очень кратки. На вопрос: когда может быть отмечена кульминация творческого состояния — на подготовительной стадии работы или на эстраде? Зака сообщает:

«На эстраде, конечно. Но бывает и дома такое состояние, которое дает очень яркое ощущение».

С эстрадой связано непосредственное переживание исполнительского творчества, выражающегося в моментах импровизационности. Эти моменты не должны нарушать целостности созданного ранее образа, являющегося незыблемой основой исполнения, поэтому они строго контролируются, и появление их допустимо лишь при наличии особенно уверенного эстрадного самочувствия.

«На эстраде бывают моменты импровизационности и очень часто. Но в пределах какого-то «отлившегося организма». Чтобы довериться этому импровизационному состоянию, я должен себя чувствовать очень прочно. Нельзя просто плыть «по воле волн». Иначе на эстраде можно все перевернуть «вверх дном».

В сообщениях Г. Г. Нейгауза мы находим освещение различных сторон переживаний, связанных с эстрадным исполнением. Глубокая мотивация исполнительской деятельности пианиста побуждает его стремиться к установлению тесного общения с публикой. В силу этого восприятие непосредственной реакции публики на исполнение, как и всего ее поведения во время исполнения, чрезвычайно обостряется.

«Когда я думаю о том, какие импульсы у меня бывают при публичном исполнении, то нахожу, что самый главный — заставить других полюбить то, что я люблю, полюбить так, как я люблю. Конечно, мне доставляет удовлетворение и внешний успех, но лишь тогда, когда я чувствую, что зал становится одной семьей, что все мы становимся близкими, что все мы «родственники», лишь тогда бывает действительно хорошо... Самое приятное, когда заставишь почувствовать какую-нибудь очень тонкую

вещь, когда во время какой-нибудь ферматы — полная тишина... А бывают скучные концерты, когда чувствуешь, что музыка «не доходит». Это одна из самых страшных вещей. Когда играешь любимую вещь и чувствуешь, что не заставил понять ее, что начинается равнодушие... И беда, если в это время еще раздается кашель... К этому я страшно чувствителен. Вообще к отношению публики я очень чувствителен.

Самым лучшим для концертного исполнения является такое эстрадное самочувствие, при котором во всей полноте может проявляться непосредственность переживания музыки, столь присущая пианисту вне эстрадных условий. Удачному исполнению сопутствует также уже встречавшаяся нам у М. Гринберг иллюзия авторства в отношении исполняемых произведений.

«Лучшее качество исполнения, — говорит Нейгауз, — бывает тогда, когда я играю перед публикой так же искренне и просто, как у себя дома, находясь вдвоем с музыкой. А такая искренность всегда связана с переживанием. Бывает иногда, что я не могу дать такой искренности, что-то этому мешает, тогда надеваешь «маску», но это хуже... Вам, может быть, покажется странным, но когда я в концерте хорошо играю, мне кажется, что все это я сам сочинил. Конечно, я знаю, что это не так, но ощущение такое».

На вопрос: можно ли сказать, что исполнение создается во время подготовки, а на эстраде лишь воспроизводится ранее созданное, или творческий акт совершается тут же на эстраде? — Нейгауз отвечает: «Если очень удачное исполнение, то тут, на эстраде. Ведь во всяком исполнении есть элемент мгновеньности, который совсем не важен, например, для композитора, дающего продуманное, отсеянное. И поэтому я никогда не сравню подготовительную работу с самим исполнением, хотя иногда я могу увлекаться и в процессе подготовки... На-днях я играл страшно медленно, ноту за нотой (потому что болела рука). Но, может быть, это и было кульминацией в работе над этим произведением».

В многочисленных сообщениях К. Н. Игумнова об эстраде очень ярко вскрываются те глубокие противоречия, которые присущи эстраднему самочувствию. Так, например, переживание публичности эстрадного исполнения может иметь двойственный, противоречивый характер. С одной стороны, пианист испытывает потребность знать реакцию публики во время исполнения, как-то воспринимать, улавливать эту реакцию, чтобы установить то чувство общения с аудиторией, которое является внутренней опорой эстрадного исполнения. С другой стороны, это чувство аудитории может приобретать совсем нежелательный характер, когда оно становится навязчивым и начинает занимать «слишком центральное» место в сознании исполнителя, вызывая непрекращающееся волнение:

«Если публика очень культурна и воспитана, чрезмерно хорошо слушает и очень уже не производит никакого шума, — не знаешь, доходит исполнение или не доходит. Становится как-то неприятно... Нужен какой-то контакт. Нечуткая аудитория всегда отражается на исполнении... Но, с другой стороны, если играть и все время чувствовать аудиторию, то, если ты человек трусливого порядка, все время будешь волноваться. Все-таки нужно забыть публику, забыть, что тебя может кто-то критиковать».

Излишнее волнение неблагоприятно отражается на исполнении. Оно сказывается на двигательной сфере, разлагивает и сбивает четкость двигательных импульсов, деавтоматизируя двигательную сторону исполнительского акта. «Это самая неприятная вещь. Когда вы начинаете волноваться, то приказ, который вы посылаете рукам, делается не таким ясным, и тогда могут быть всякие неприятности, дефекты, аварии».

Бороться с такого рода проявлениями волнения можно путем преодоления сопутствующей им физической напряженности, скованности: «Тут есть ряд технических приемов. Нужно большое освобождение всего тела, меньшая стянутость — это помогает. Движения — свободные, уверенные».

Первое исполнение произведения на эстраде бывает связано с особой установкой пианиста, как бы «отчуждающей» свое собственное исполнение. Эта установка расценивается, повидимому, как менее благоприятная по сравнению с той, которая возникает при переживании исполнения «как бы для себя». Последняя, более благоприятная установка возможна, когда произведение неоднократно и успешно исполнялось на эстраде. «Если какую-нибудь программу много раз играешь публично и она хорошо выходит, то легче играть как бы для себя. А когда играешь новую вещь, то все слушаешь себя со стороны».

На вопрос: должна ли игра для публики отличаться от игры для себя? — К. Н. Игумнов отвечает:

«По-моему, нет. Конечно: какое помещение? какой зал? Иногда, может быть, кое-что должно быть дано крупнее. Но ведь художественный план остается тот же. Правда, еще строя его, ты думаешь о том, чтобы он «дошел». Это бесспорно. А, в сущности, мы для себя-то редко играем. И дома больше «занимаемся».

Эстрадное самочувствие исключает возможность внемузыкальных представлений, связанных с исполняемым произведением. Внемузыкальное содержание, имеющее у К. Н. Игумнова существенное значение в становлении образа, во время исполнения на эстраде не может присутствовать в сознании.

«Может быть, иногда, когда выходишь на эстраду, настраиваешь себя... Чтобы возбудить себя, что-нибудь припоминаешь... Но когда играешь, трудно об этом думать... На эстраде надо только слушать себя и следить за логикой... Исходная точка создается раньше. На эстраде нет времени думать... В это время вы никакого реального содержания не представляете... Но если раньше, когда я играл эту вещь, у меня это было,— оно, конечно, остается где-то в подсознании».

Противоречиво раскрывается в сообщениях К. Н. Игумнова вся сложность внутренних взаимоотношений эмоционального переживания исполняемой музыки и осознаваемых задач эстрадного исполнения. Возможность непосредственного эмоционального переживания образа в условиях эстрады почти полностью отвергается. В качестве ведущей задачи на эстраде осознается задача наилучшего воспроизведения наиболее удачного из запечатлевшихся в процессе создания образа способов исполнения.

«Антон Рубинштейн, например, говорил, что он на эстраде никогда ничего не переживает. Все должно быть сделано раньше и отлиться в какую-то форму... А на эстраде все ваше внимание направлено на то, чтобы воспроизвести эту раз найденную форму, воспроизвести наиболее удачно. Не то, чтобы я не допускал переживаний; они могут быть, но они бывают редко. У нас, пианистов, есть такая примитивная, чисто механическая ремесленная сторона, которая заставляет уделять ей внимание, и тут свои переживания мешают. Очень опасно, когда начинаешь на эстраде что-то переживать. Тут легко впасть в манерность, нарушить чувство художественной меры, пересолить».

И, однако, эстрадное исполнение отнюдь не сводится к неизменному воспроизведению во всех подробностях ранее созданного музыкального образа. Удачное эстрадное исполнение — живой творческий процесс, в котором воспроизведение «готового» образа обновляется появлением новых «частностей». Удача исполнения зависит от наличия творческого настроения. Это настроение связано с обострением художественного чутья и может влиять на самое восприятие исполняемой музыки.

«Разве можно во всех деталях предусмотреть исполнение? У вас есть известные музыкальные образы, вы их воспроизводите в данном частном исполнении. Если вы хорошо настроены, вы можете вариировать отдельные детали, на ходу что-то менять, хотя бы потому, что инструмент не дает того, что вам надо. Когда исполнение удается, музыкальный образ в общих чертах сохраняется, а частности — это дело преходящее. Если у вас есть какая-то общая линия, то пусть эти частности меняются, пусть будут варианты — это хорошо. Если вы будете играть совсем, как заученное, это будет мертво».

Исполнение бывает разное в зависимости от настроения. Иногда, играя, я воспринимаю музыку как живую стихию. Бывает такое настроение, когда хочется играть, когда один звук тянет за собою другой. А бывает так, что производишь совершенно холодно...

Должно быть творческое воспроизведение того, что раньше задумано, а иначе получается какая-то пища без витаминов. Как будто бы все хорошо, а чего-то нехватает... На эстраде бывает обострение чутья. Оно приходит, когда человек в ударе, но, к сожалению, не всегда приходит».



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ПЛАНИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОЧИМ-СТАХАНОВЦЕМ

С. Н. АРХАНГЕЛЬСКИЙ  
кандидат педагогических наук

В ходе победного движения нашей страны к коммунизму воспитывается, перестраивается сознание советского человека. Захваченные этим движением, мы подчас не отдаем себе отчета в том, какие огромные сдвиги произошли и происходят ныне в психологии советского человека, в частности — в психологии его труда. Труд становится в любой профессии сознательно-организованным, творческим, инициативным, изобретательным. В докладе на торжественном заседании Моссовета 6 ноября 1949 г. Г. М. Маленков сказал: «Подъем народного хозяйства, расцвет социалистической культуры вызывают и будут вызывать новый прилив творческой энергии, изобретательности среди рабочих, колхозников и интеллигенции».

В 1949 г. на «Педагогических чтениях» в Институте психологии АПН РСФСР выступала с докладом о своем опыте планирования процесса работы знатная стахановка обувной фабрики им. Капранова — М. Я. Хлебникова. Ее выступление было ярким документом, свидетельствующим о психологии рабочего Советской страны.

В выступлении Хлебниковой звучало прежде всего сознание глубокой ответственности перед страной за порученный ей участок работы. Вместе с чувством ответственности в ее словах была заметная и понятная *гордость*, связанная с сознанием важности, значительности ее дела. Можно сказать — и это типично для психологии советского рабочего, колхозника, интеллигента — Хлебникова чувствовала себя государственным деятелем, отвечающим за одну деталь в жизни целого.

Психологию поиска стахановкой Хлебниковой новаторских методов труда невозможно представить себе как психологию решения отдельной, частной задачи. Подобно тому как поиск образа у художника или поиск новой идеи у ученого захватывает их целиком, так и Хлебникова по-настоящему *захвачена* своими организационными замыслами; с этими замыслами прочно связаны все стороны ее личности, мир ее желаний и чувств. Можно поэтому сказать, что ее труд — и это также типично для советского человека — является вместе с тем ее личным делом. В нем не только ее время, в нем — ее жизнь.

Одна из главных особенностей Хлебниковой — успешное обучение других рабочих своим методам труда. Она глубоко осознала, что только общий трудовой подъем может обеспечить производственный успех фабрики. Постоянное стремление решать вопросы организации труда в коллективе, думать о том, чтобы собственные идеи могли быть использованы всем коллективом, — а это тоже характерно для советского человека — способствовало высокому интеллектуальному развитию этой типичной для нашей действительности представительницы физического труда. Преодоление противоположности между физическим и умственным трудом на ярком примере Хлебниковой является совершившимся фактом.

Направленность новаторской деятельности советского рабочего на успех коллектива, как следовало из содержания доклада Хлебниковой, делает особенно важными процессы сознательного *планирования* трудового процесса. Хлебникова стремилась строить трудовой процесс так, чтобы его успешное осуществление зависело не от индивидуальной ловкости, а от доступной всем разумной организации процесса. Вместо работы «по ориентирам», как будет показано ниже, она работает и учит работать по плану, в самом планировании у нее повышается удельный вес организационного планирования. Высокий уровень интеллектуального развития, характерный для советского рабочего, позволяет Хлебниковой далеко предвидеть результат и процесс труда, т. е. развивать в труде его подлинно человеческую природу.

В настоящей статье рассматривается только одна сторона психологии творческого труда советского рабочего — процесс планирования им своей трудовой деятельности. Эта сторона, как сказано, характерна именно для советского рабочего, рабочего новатора, рабочего — строителя коммунизма. Разумеется, она тесно связана со всем строем личности советского человека, с чувством ответственности за общее дело, с его гордостью за свой труд, с его захваченностью общим трудовым подъемом.

Труд из зазорного и тяжелого бремени, каким он считался раньше и каким он до сих пор является в капиталистических странах, превратился у нас в дело *чести*, в дело *славы*, в дело *доблести* и *геройства*.

### ПОСТАНОВКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Планирование человеком своей деятельности (или деятельности других людей) прямо или косвенно отмечается в очень многих психологических работах советских авторов, но оно почти вовсе не ставится как самостоятельная проблема для психологического анализа<sup>1</sup>. Поэтому в психологии остается еще неопределенным и содержание и объем этого понятия.

В самом деле, все легко и с первого слова согласятся с тем, что человек, обдумывающий расположение комнат в строящемся доме, — планирует. Уже несколько менее ясно: планирует ли он и тогда, когда обдумывает ход предстоящего решения математической задачи? И легко можно встретить резко выраженное удивление, если сказать, что человек планирует свою деятельность, переходя с одной стороны улицы на другую, или останавливаясь у киоска для покупки газеты. На первый взгляд кажется, что это — бесплановая, случайно складывающаяся и протекающая деятельность. И, однако, можно думать, что и в подобного рода видах деятельности нередко имеет место планирование, как сознательная и целенаправленная организация ее осуществления. Конечно, в разных случаях могут быть очень различными как формы планирования, так и его объем, степень предвидения предстоящих действий и т. п. Но все же нет никаких оснований отказываться от признания организующей, т. е. планирующей роли сознания и в такого рода видах деятельности.

В нашем исследовании (1946 г.) труда ткачих-стахановок мы столкнулись с отчетливо выраженным планированием ими своих действий. Новые цели, новая направленность, иная высота квалификации у стахановок вели к перестройке их методов труда. Это совершалось не сти-

<sup>1</sup> Психологический анализ процесса планирования мы находим в работах Б. М. Теплова. «К вопросу о практическом мышлении» (Сб. «Движение и деятельность». Ученые записки МГУ, вып. 90, 1945) и Б. М. Блюменфельда, «К характеристике наглядно-действенного мышления» («Известия Академии педагогических наук», вып. 13, 1948). Вопрос о планировании поставлен также Б. М. Тепловым в его учебнике психологии для средней школы (изд. 3-е, 1949, стр. 161—162).

хийно, не само собой, а было результатом сознательной перестройки всей своей рабочей деятельности. Мостом между изменившимся сознанием и осуществляемой деятельностью являлся процесс планирования этой деятельности.

Эти наблюдения и привели нас к убеждению в необходимости более близкого и пристального изучения психологических сторон процесса планирования. Нами была взята профессия закройщика деталей верха обуви, работающего на штампе «Идеал». Однако и среди закройщиков имеются различные категории рабочих, как по уровню производительности их труда, так и по применяемым ими приемам выполнения отдельных операций. Считая бесспорным, что у рабочих-стахановцев сознательная сторона трудового процесса выражена более ярко, мы провели основное исследование на изучении работы знатной стахановки обувной фабрики им. Капранова М. Я. Хлебниковой. В необходимых же случаях, для сравнения и углубления отдельных моментов, мы в довольно широких размерах пользовались данными, относящимися ко всем остальным закройщикам цеха и ученикам ФЗУ.

Для правильного понимания дальнейшего текста необходимо кратко ознакомиться с работой закройщика.

Для изготовления ботинка требуется «заготовка», т. е. кожаный (реже текстильный) верх на подкладке. Заготовка обычно состоит из нескольких частей — деталей, сшиваемых между собой на швейной машине. Раскрой «верхних кож»<sup>1</sup> на эти детали и составляет основную задачу работы закройщика верха обуви.

Раньше раскрой производился вручную путем вырезания ножом из кожи по соответствующему шаблону (модели) нужной детали. Теперь же в наших производствах закройные цеха почти полностью переходят на раскрой кож при помощи штампов «Идеал». В этом случае работа закройщика протекает так.

Закройщик получает со склада цеха очередную производственную партию кож с сопроводительной карточкой-заданием. В ней указывается общий дециметраж кож, их сортность, модель обуви, № размера и количество комплектов (пар), на которые необходимо выкроить детали для верха. Сообразно с этим закройщик берет соответственный комплект резачков. Они представляют собой замкнутые стальные пластины, выгнутые по формам требуемых деталей. Нижние ребра их, которыми они ставятся на кожу, заточены.

Полученную партию кож закройщик вешает сбоку от себя на кронштейне. Беря очередную кожу, он расстилает ее на плите штампа; в намеченном месте ставит резак, подводит хобот ударника и нажимает рукоять включения. Массивный хобот ударника производит удар по верхнему ребру резачка, который вырубает деталь из кожи. Оттолкнув хобот в сторону и приподняв резак, закройщик вынимает и откладывает вырубленную деталь. Далее он или передвигает резак на соседнее место, или же, отложив его в сторону, берет другой и тем же способом получает следующую деталь. Раскроив одну кожу, он переходит к другой и т. д. до окончания раскроя всей партии.

Основными требованиями к работе закройщика верха обуви являются:

1) Быстрота работы. 2) Хорошее знание технологических требований к выкраиваемым деталям и умение точно их соблюдать в процессе работы. Это обеспечивает высокое качество деталей, необходи-

<sup>1</sup> «Верхними кожами» называются такие, которые идут на изготовление верха ботинок (т. е. опоек, выросток, шевро, шеврет и др.), в отличие от кож, употребляемых на изготовление деталей низа — стелек, подметок, подошв и пр.

мое для получения красивой и ноской обуви. 3) Хорошее знание технологических свойств и характеристик кож, правильная и быстрая оценка наличных данных каждой отдельной кожи и умение надлежаше их использовать. 4) Возможно более плотное расположение резаков на коже, что ведет к более экономному использованию материалов.

При раскрое цветных кож дело осложняется тем, что все детали на один комплект (пару) обуви должны быть совершенно одинаковыми не только по основному цвету, но и по оттенкам. Соблюдение этого требования значительно усложняет работу закройщика.

Выбор нами профессии закройщика верха обуви, работающего на штампе «Идеал», определился тем соображением, что в этой профессии сравнительно простая и однотипная внешняя моторная сторона деятельности соединена с необходимостью комбинировать многочисленные и самые разнообразные данные, определяющие получение отдельных деталей верха. Мы предполагали, что в этой профессии мы должны будем столкнуться с ярко выраженным процессом планирования. Так оно и оказалось в действительности.

Основным методом нашего исследования было наблюдение за деятельностью закройщика, а в необходимых случаях и беседы, которые мы проводили как непосредственно на рабочем месте в цехе, так и в лаборатории. Дополнением к данным наблюдения и беседы служат некоторые эксперименты, проводившиеся в лаборатории стахановского труда фабрики<sup>1</sup>.

Собранные таким образом материалы, после соответственной их обработки, показали, что процесс планирования своей деятельности, как сознательной, целенаправленной ее организации, имеет самые разнообразные формы в зависимости от конкретных условий и содержания предстоящей деятельности и исходных ее моментов.

### ПЛАНИРОВАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗАКРОЙЩИКА

Расчленив всю деятельность закройщика на ряд этапов, мы получили возможность проследить процесс планирования в каждом из них. Первоначальное предположение о том, что разные этапы деятельности требуют и разного планирования, вполне подтвердилось нашими данными.

Опираясь на собственные наблюдения и беседы с закройщиками, мы наметили 6 основных этапов деятельности, в каждом из которых процесс планирования выступает в своеобразных формах.

1) **Общее планирование хода раскроя партии кож.** Перед рубкой кож закройщик создает себе общее ориентировочное представление о характере предстоящей работы по раскрою. Он производит беглый оценочный осмотр кож и его результаты сопоставляет с требованиями карточки-задания, указывающей вид (модель), размер и количество комплектов обуви, которое должно быть выкроено им из данной партии кож. Закройщик знает, что количество комплектов обуви, требуемое заданием, находится в соответствии с размерами (площадью) кож, с номерами и моделями выкраиваемой обуви. Правильность этих подсчетов, лежащих в основе задания, не вызывает у него каких-либо сомнений и беспокойств. Но есть еще одно обстоятельство: это пороки кожи, снижающие выход деталей. Правда, при даче задания это учитывается, и на наличные дефекты сбрасывается некоторое количество ожидаемой выработки кроя, однако, это не осво-

<sup>1</sup> Исследование проводилось на обувной фабрике им. Капранова, где лаборатория стахановского труда в это время изучала работу закройщиков.

бождает закройщика от необходимости самому разобраться во всех этих моментах.

Таким образом, закройщик, выполнив действие по осмотру кож, планирует следующий производственный этап своей деятельности и это планирование окажет ведущее и организующее влияние на весь ход последующей работы.

В этом этапе планирование действий лучшими закройщиками-стахановцами имеет характерные отличия. Так, стахановка М. Я. Хлебникова не просто знакомится с наличными кожами, но одновременно производит их подсортировку. Осматривая каждую из кож, она мысленно намечает возможный выход из нее более ответственных деталей верха (союзок, носков, задних наружных ремней). При этом наименее качественные кожи вешает на кронштейн первыми, лучшие — на них сверху. Такая подсортировка имеет большое производственное значение. Раскраивая отдельные кожи, Хлебникова сосредоточивает все внимание первоначально на получении достаточного по заданию количества наиболее ответственных деталей, которые она выкраивает из лучших кож, расположенных на кронштейне сверху. Одновременно она получает и некоторое количество остальных деталей.

Таким образом, в первой половине раскроя партии количественно преобладают ответственные детали. Во второй половине соотношение меняется. Беря из каждой худшей кожи возможное количество ответственных деталей, она сосредоточивает внимание на получении достаточного количества менее ответственных и, таким образом, выравнивает временно образующуюся некомплектность кроя. Смысл такого планирования очевиден: наиболее ответственные детали выкраиваются из лучших кож, менее ответственные — из кож относительно пониженного качества. Этим достигается полная комплектность кроя при высоком качестве деталей. Кроме того, возможность получения сверхкомплектного количества ответственных деталей обеспечивает более легкое перевыполнение производственного задания, так как получение необходимого количества неответственных деталей представляет для закройщика значительно меньшие затруднения. Эта подсортировка кож является типичным примером планирования предстоящих в дальнейшем действий по раскрою, успешное выполнение которых стоит в тесной зависимости от правильности осуществления подготовительных мероприятий.

2) Планирование раскроя отдельной кожи. Закройщик берет кожу и располагает ее на плите штампа огузком (задней частью кожи) к себе; передняя же часть — вороток — свисает вперед и вниз. Перед закройщиком задача — раскроить данную кожу максимально экономным способом на требуемые заданием детали верха. Каждая кожа обладает индивидуальными качествами. Закройщику приходится их опознавать, квалифицировать и сообразно с этим намечать свои действия над кожей, т. е. планировать их.

На этом этапе работы появляется необходимость учета всех переменных качеств кожи (по ее зонам) и согласования их с постоянными требованиями к выкраиваемым деталям. В этот момент создается общий план использования данной кожи.

3) Планирование начала раскроя. Выбор места для начала раскроя подчинен общему плану раскроя данной кожи, но имеет и самостоятельное значение, так как от него зависит весь последующий ход работы и ее качественные и количественные показатели. Раскрой кожи можно начать с любого ее периферического участка. Но не все эти варианты равнозначны между собой по их рациональности. Обычно закройщики начинают рубку деталей с левой

или правой задней лапы, или с огузка; из этих вариантов предпочтение чаще всего отдается левой лапе.

При планировании начала раскроя перед рабочим стоит тройная задача: наметить участок начала раскроя, выбрать надлежащий резак для детали и поставить его в наиболее рациональном положении. Последнее особенно важно в том отношении, что постановка одного резака уже ограничивает возможность поставки соседних. Таким образом закройщик должен не только правильно вырубить данную деталь, но при этом он должен предусмотреть возможности правильных постановок в дальнейшем и соседних резаков.

4) Планирование хода раскроя по участкам. Вырубив ряд деталей на одном участке кожи, закройщик должен перенести свои действия на какой-то другой участок. Таковым может оказаться или один из соседних с только что законченным или какой-либо отдаленный. Планирование использования кожи переходит в планирование последовательности использования отдельных ее участков. При этом закройщик старается поддержать и сохранить все благоприятствующие работе моменты и устранить, наоборот, все мешающие ей.

5) Планирование получения отдельных деталей. На избранном участке обычно бывает возможным выкроить несколько деталей. Закройщик должен организовать свои действия так, чтобы намечаемый выход деталей был наиболее рациональным, как в смысле удовлетворения технологическим требованиям к этим деталям, так и в отношении экономного использования кожи. Таким образом, возникает планирование получения каждой отдельной детали.

Следует еще отметить, что средний закройщик, планируя свои действия, ориентируется на наличные свойства участков кожи и руководится известными ему указаниями технологически правильного их использования на детали верха. Стахановка Хлебникова также учитывает все эти требования, но одновременно она согласовывает их с планом раскроя кожи, намеченным ею при ее осмотре перед разубом. Таким образом, закройщики, дающие среднюю производительность труда, планируют лишь непосредственно предстоящие им действия, а закройщица-стахановка планирует более широко, так как постоянно имеет в виду использование кожи в целом.

6) Планирование перехода к раскрою следующей партии кож. По окончании раскроя кож одной партии закройщик приступает к работе над следующей. При этом, заканчивая первую партию, он уже должен намечать, т. е. планировать, своевременное затребование и получение последующей. Таким образом, здесь намечается организация подсобных моментов перехода от одного производственного задания к другому.

Хотя сами действия по затребованию и получению новой партии кож и одинаковы у всех закройщиков, но Хлебникова, как и другие лучшие закройщики, вносит в них свои характерные особенности. Она точнее других определяет приближение окончания раскроя заканчиваемой партии, учитывает возможность задержек в поступлении следующей и требует с таким расчетом, что сводит перерывы в работе к самому минимальному и уже действительно неизбежному промежутку времени. Таким образом подтверждается, что внимательное отношение ко времени и умелое его использование для производительной работы является одной из характерных черт стахановского отношения к организации всего трудового процесса. Стахановка Хлебникова планирует всегда не только порядок действий и их последовательность, но и сроки их выполнения.

Этот беглый и ориентировочный анализ деятельности закройщика показывает, что различные моменты деятельности требуют различных по объему, по степени детализации и по взаимным связям между собой процессов планирования. В одних случаях планирование является составлением общего оперативного замысла, относящегося к разнообразным и продолжительным действиям, в других — оно направлено на отдельные конкретные действия и разрешает почти мгновенно возникающие и так же быстро решаемые задачи. Кроме того, процессы планирования различаются и своей предметной стороной — тем, что именно планируется в каждом отдельном случае. В одних случаях планируется последовательность перемещений резаков по коже, в других — последовательность использования самих кож, в третьих — временная продолжительность действий и т. д.

### ДЕЙСТВИЯ ПЛАНИРУЕМЫЕ И НЕПЛАНИРУЕМЫЕ

Предыдущий анализ работы закройщиков показал роль планирования в их деятельности. Естественно возникает вопрос: все ли составные элементы их деятельности планируются или некоторые из них не планируются? В общей форме этот вопрос можно сформулировать так: все ли действия человека, входящие в состав его деятельности, подвергаются предварительной сознательной организации или они могут осуществляться и без такой подготовки?

Просматривая пункты 1—6 предыдущей главы, мы должны подчеркнуть, что в каждом из них отмечаются в качестве планируемых лишь некоторые действия, большая же часть действий как бы не охватывается таким «предусмотрением», предварительным сознательным планированием.

В самом деле, рабочий, предвидя необходимость подготовки рабочего места, приходит за 5—10 минут до начала смены. Совершенно очевидно, что он как-то предусматривает, т. е. планирует эту подготовку. Однако осуществляет он ее часто без специального обдумывания, да и не всегда он может сделать это фактически. До получения производственной партии кож с карточкой-заданием он не знает еще, какой модели и какого размера обувь придется ему кроить. Последовательность (получение кож, ознакомление с заданием, подбор комплекта соответственных резаков) определяется не его планированием, а объективными условиями организации рабочего процесса. Конечно, рабочий сознательно относится ко всем этим моментам. Иногда он даже высказывает то или иное отношение: «опять эта модель!», «если бы дали такую-то модель!» и т. д., но все эти высказывания, выражая субъективное отношение к ожидаемым заданиям, все же ничего не планируют.

Закройщик должен сначала познакомиться с кожей в партии, потом подсортировать их и соответственно поместить на кронштейне, далее приступить к раскрою первой кожи, затем второй и т. д. Хотя в каждом звене этой последовательности закройщик планирует свои действия, но сама-то эта последовательность является неизменной, будучи однозначно определена ходом технологического процесса.

Таким образом, мы должны отметить, что из текущего планирования выпадают прежде всего все действия и последовательности их, однозначно определяемые объективными условиями деятельности. Это первая категория непланируемых действий. Таковые процессы и отдельные действия, конечно, когда-то раньше были спланированы кем-то (самим рабочим, организатором труда и т. п.), но в данный момент они выступают уже как обязательные формы деятельности,

которые рабочий должен выполнять в процессе своего труда. Отличительной особенностью этой категории непланируемых сейчас действий является и то, что они при своей первоначальной организации планировались не для какого-то определенного конкретного человека, а вообще для любого рабочего данной профессии. В силу этого они и выступают по отношению к каждому отдельному лицу как объективные образцы и стандарты определенных действий.

Вторую категорию непланируемых действий составляют такие, которые вследствие постоянного их повторения приобретают характер привычных способов, приемов, формул действия. Например, закройщик берет с кронштейна кожу, помещает ее на плиту прессы огузком к себе, воротком — вперед. Такого рода действия и движения в процессе работы закройщика не обдумываются, не планируются, а часто протекают по типу автоматизированных действий. Конечно, и они когда-то обдумывались и сознательно организовывались, т. е. планировались. Но закрепившись, вследствие многократного повторения в соответствии с требованиями рабочего процесса, они приобрели устойчивую форму привычных действий. В каждом отдельном случае закройщику приходится лишь осознать, каким именно привычным действием надо воспользоваться, но само выполнение этого действия может вовсе не обдумываться. Возможность применения таких непланируемых действий создает большую экономию мыслительной работы по организации деятельности и действий. Привычное, известное, усвоенное — не планируется, а подбирается к предстоящей деятельности в виду готовых образцов или формул действия.

Это же подтверждается и данными наших бесед с учениками ФЗУ и закройщиками разных групп.

Учащиеся ФЗУ обдумывают самые общие, так сказать, поверхностные слои профессии: «что я сегодня буду делать», «...как я поставила или поставлю резак...», «занять машину», «получить крой». Планирование этих действий для работающих закройщиков является пройденным этапом. В свое время эти действия ими обдумывались, планировались и перепланировывались сообразно с изменявшимися условиями их труда. Теперь же им все это известно. На все возможные случаи имеются готовые схемы действий, и в планировании их нет надобности, нет соответственной потребности.

Иное дело при возникновении задач или затруднений непривычного характера, для которых в арсенале рабочего нет готовых ответов-действий. В таком случае планирование действий становится неизбежным. Во время наших наблюдений в цехе нам пришлось видеть несколько таких экстраординарных случаев. Однажды, например, шли кожи 7-го сорта (низшего) и все закройщики, не исключая стахановки Хлебниковой, имели в некоторые дни прокрой, что, конечно, их беспокоило и заставляло еще дома обдумывать детали предстоящей работы.

К третьей категории непланируемых действий мы должны отнести такие простейшие действия, выполнение которых не требует специального обдумывания и обслуживания, а непосредственно опирается на жизненный опыт рабочего.

Наконец, в четвертую категорию непланируемых действий можно отнести те, которые связаны с решением слишком трудных, непосильных для данного рабочего, задач.

Возьмем следующий пример. Изучение отношения закройщиков к порокам кожи показало, что более слабые рабочие, опасаясь получения деталей брака, обходят при раскрое места с пороками; эти места попадают у них в межмодельные отходы. Лучшие же закройщики, стаха-



новцы, стараются использовать эти места в допусках<sup>1</sup>, благодаря чему, не снижая качества деталей, повышают процент полезного использования кож. Таким образом, использование мест с пороками в допусках не планируется более слабыми закройщиками потому, что эта задача является для них слишком трудной, что по уровню своей квалификации они не ставят перед собой таких задач, а следовательно, отпадает и сам предмет планирования.

Так, каждой группой закройщиков планируется лишь то, что представляет для нее задачу известной степени трудности. Решение легких задач не планируется, так как для него уже имеются определенные, выработанные ранее, схемы действий, решение же очень трудных не планируется из-за непосильности их рабочему данной квалификации.

На примере работы закройщиков мы видим, что планирование включено в конкретное осуществление профессиональной деятельности. Иными словами, планирование всегда опирается на предварительное восприятие элементов ситуации, на выделение нового из круга привычного, на осмысление возникающих задач и препятствий. Анализ конкретных условий возникающих задач предопределяет, таким образом, возникновение и характер процесса планирования последующих действий. В труде передовых закройщиков мы видим, как эти затруднения и задачи передвинулись в более специфические, тонкие, «мастерские» стороны их профессиональной деятельности. Вследствие этого у них круг привычных непланируемых действий гораздо шире, чем у средних рабочих, а планирование захватывает более существенные стороны дела.

### ДЕЙСТВИЯ ПО ОРИЕНТИРАМ И ДЕЙСТВИЯ ПО ПЛАНУ

При работе по раскрою кож на детали верха обуви действия рабочего определяются и составленным им планом и конкретными условиями выполнения работы. При этом легко различить два принципиально различных случая. Особенно ярко они выявляются в центральном моменте работы закройщика: в последовательности помещения резаков на коже для получения отдельных деталей. Каждая деталь должна отвечать вполне определенной сумме технологических требований, которые необходимо согласовать с качественными характеристиками данного участка кожи. Дополнительным является требование о максимальной экономии в использовании кожматериалов. Эти требования одинаковы для всех закройщиков. Таким образом, цели и задачи принципиально одни и те же для всех групп закройщиков, но способы выполнения и конечные результаты — различны.

Закройщики, дающие среднюю производительность, действуют так. Вырубив какую-либо деталь, они определяют с технологической точки зрения, какие детали можно рубить дальше, и подбирают резак, наиболее плотно совмещающийся с кромкой предыдущего отруба. Так же они поступают и при выкраивании каждой последующей детали. Таким образом, ведущим моментом, кроме указанных выше условий, является для них каждый раз конфигурация кромки, с которой должен сопрягаться контур каждого последующего резака. Налицо — высоко целесообразные действия закройщика, разрешающего задачу экономного раскроя кожи. Однако при этом страдает, и иногда значительно, другая сторона дела: получается неравномерный выход различных деталей. При последующем комплектовании пар обуви, обнаруживается, что

<sup>1</sup> На некоторых участках деталей верха обуви допускаются некоторые из пороков с таким расчетом, чтобы обувь при этом не теряла ни своего внешнего вида, ни прочности в носке.

одних деталей нехватает, а другие — в избытке против требований задания. Закройщику приходится выравнивать эти расхождения, выкраивая недостающие детали. При этом легко может получиться, что свойства кож не полностью допускают получение этих деталей. Тогда раскрой становится неэкономным и может в значительной степени снизить достигнутые показатели. В итоге — затрудненное выполнение задания при пониженной экономии кож.

Иную картину мы видим в действиях лучших закройщиков-стахановцев. Они, беря кожу, составляют предварительный план использования ее на детали, учитывая требования комплектности кроя. При реализации же этого плана в действиях, они принимают соответственные меры и по достижению экономного использования.

Различие в деятельности описанных групп закройщиков выступает наглядно. Действия первых опираются на отдельные, объективно представленные на материалах ориентиры — свойства участка кожи, требования к деталям, форма кромки отруба, конфигурация резака; у вторых же — все эти моменты синтезированы и выступают в виде общего плана действий. Первая группа идет как бы на поводу у последовательно возникающих ориентиров для деятельности; вторая же все эти частные моменты подчиняет общему намеченному плану раскроя.

Из этих особенностей действий по ориентирам и действий по плану возникают и особенности предваряющих и сопровождающих их процессов планирования. Имея в общем наглядно-действенный характер, планирование различается по своим формам и уровням. При действиях по ориентирам наглядно-действенное мышление протекает на уровне осознания наличных ориентиров производственного характера. Естественная его форма — анализ элементов ситуации с последующей организацией по ним своих действий. Существенно иную картину мы наблюдаем при действиях по плану. В этих случаях мышление поднимается до создания предварительных схем-планов действий. Основной его формой является планирующий синтез отдельных данных, требований, условий и тех же ориентиров. Сами действия, как было показано выше, осуществляются теперь уже в согласии, главным образом, с составленным планом, в котором оказываются учтенными и имеющиеся ориентиры.

Можно отметить и другое различие между разными формами и уровнями наглядно-действенного мышления в описываемых нами случаях. В самом деле, действия по ориентирам осуществляются на основе непосредственного восприятия ориентиров. При действиях же по плану, эта связь между восприятиями и исполнительными действиями опосредована процессом планирования.

### ЧТО ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ ПРОЦЕСС ПЛАНИРОВАНИЯ

Из ответов различных групп закройщиков на вопрос: «какие моменты работы наиболее привлекают ваше внимание?», так же как и из приведенных выше материалов о деятельности различных групп закройщиков, можно видеть, что в общем планировании деятельности выделяются некоторые моменты (различные у разных групп закройщиков) как центральные, целевые, на осуществление которых будет направлена сама деятельность.

Ученицы ФЗУ, недавно приступившие к учебно-производственной работе в цехе, указывают, в качестве привлекающих их внимание и интерес, отдельные моменты и стороны рабочего процесса. Одних беспокоит: «как лучше ставить резаки», других — «какое получу задание» и т. п. Особенно важно отметить то, что на этом начальном этапе

овладения профессией основное внимание не сосредоточивается еще на выработке и перевыполнении сменного задания, хотя такая задача перед учениками и ставится. Психологически это вполне понятно: выполнение задания невозможно без предварительного овладения приемами выполнения рабочих операций.

Рабочие закройщики не думают об отдельных, хорошо им известных и освоенных ими приемах работы. Их внимание сосредоточено на качественном выполнении сменного задания, у них налицо иные, более сложные цели.

Закройщики-стахановцы идут дальше. Так, Хлебникова указывает, что стремление каждый раз перевыполнять задание по количеству кроя и по экономии кожматериалов стало уже привычным; появляется желание достичь не только высоких, но и предельно возможных показателей в выработке.

Таким образом, ученицы ФЗУ сознательно овладевают профессией; более опытные рабочие сознательно выполняют профессиональные действия; а стахановка Хлебникова сознательно стремится продвинуть свою деятельность на более высокий уровень. У всех трех групп — разные цели, определяющие разные действия, и это, в свою очередь, ведет к различному планированию достижения этих целей. Ученицы осмысливают и вырабатывают необходимые умения и навыки; рабочие закройщики — выполняют профессионально нужные действия на определенном уровне производительности своего труда; а стахановцы, внося творческий элемент в работу, обдумывают условия дальнейшего ее совершенствования.

У каждого человека, перед которым стоит та или иная цель, естественно, возникает вопрос: как достичь этой цели? *Мысленный ответ на этот вопрос, состоящий в осознании путей, способов, средств и сроков, необходимых и достаточных для достижения поставленной цели, и направленный на преодоление возникающих на этом пути неясностей, трудностей и препятствий, является процессом планирования этой деятельности.*

Процесс планирования является интеллектуально-волевым процессом. Интеллектуальная сторона психики выражается в нем всеми проявлениями, направленными на осознание целей и задач предстоящих действий, на осознание путей, способов, средств и сроков выполнения, на критическое рассмотрение их, на отбор из них необходимых и достаточных для достижения желательного результата. Волевая сторона выражается в стремлении к осуществлению деятельности, ради которого предпринимается и самое планирование. Кроме того, составление плана необходимых действий состоит в предусмотрении их, как преодолевающих препятствия и трудности, стоящие на пути к достижению цели. Да и сам процесс планирования, будучи активным целенаправленным психическим процессом, не может осуществляться без участия волевой стороны психики.

Хотя мы и не задавались специальным вопросом о роли эмоций в планировании, но некоторые попутные наблюдения в наших материалах показывают, что удачное планирование вызывает спокойное, с радостным оттенком удовлетворение. И наоборот, затруднения и задержки в составлении плана вызывают озабоченность, тревогу, что дело не удастся, а в случаях значительных препятствий растерянность и, иногда, возникновение сомнений в возможности осуществления задуманного. Эти факты говорят о том, как эмоционально переживается само планирование.

При планировании человек, оперируя уже известным, приводит части этого известного в некоторые вновь устанавливаемые взаимоот-

ношения, предполагающие возможность достижения поставленной цели. При этом может случиться, что окажутся пробелы или какие-либо неясности в самих этих частных данных. В таком случае планирование приводит к возникновению попутных и подсобных познавательных задач.

Этот факт однажды наблюдался нами в особенно ярко выраженной форме. Когда мы проводили работу по передаче стахановских методов труда молодому рабочему Ф., стараясь довести его выработку до максимальных показателей стахановцев цеха, многие молодые закройщицы также стали улучшать показатели производительности своего труда. Они стали задумываться над приемами своей работы, стали невольно экспериментировать, разыскивая более удачные решения стоявших перед ними производственных задач. Когда же это им не удавалось, то они шли прямо к Ф. и просили его рассказать и показать, как он поступает в подобных случаях. *Процесс сознательной перестройки своей профессиональной деятельности с необходимостью вызывал возникновение попутных познавательных задач.*

Планирование не является простым воспроизведением известного прежде. Принятие схем действий, составленных когда-то в прошлом или предложенных кем-то со стороны, требует только критической оценки соответствия их данному случаю. Если такая оценка произведена, то схемы принимаются, а затем и осуществляются. Здесь, собственно, происходит не планирование, а выбор готовых, подходящих к случаю планов действий.

Подлинный же процесс планирования обязательно содержит воспроизведение в сознании всего относящегося к данному случаю, критическую оценку каждого компонента, отбор из них необходимых и достаточных (а не просто возможных и целесообразных) и нахождение таких взаимосвязей и взаимоотношений этих компонентов, которые при осуществлении их на практике приводили бы к достижению поставленных целей.

Таким образом, *процесс планирования деятельности является по существу процессом творческой целенаправленной переработки данных, которыми располагает человек, переработки, направленной на организацию деятельности для достижения поставленной цели.*

Значение процесса планирования деятельности для самого субъекта заключается в том, что он может и действительно осуществляет предварительное, «идеальное», по определению Маркса, построение того, что в результате получится как «материальный» продукт его труда. И это предвидение охватывает не только поставленную цель, но намечает пути, способы, средства и сроки превращения цели как замысла в цель как достижение. Человек, спланировавший свою деятельность, идет не вслепую от случая к случаю, а сознательно по линии, намеченной им самим. Таким образом, в самом процессе планирования деятельности наиболее полно и ярко выражается сознательная, целенаправленная и организованная активность самого субъекта.

Процесс планирования начинается с осознания цели как замысла и заканчивается осознанием ее в виде достижения. Таким образом, сама цель в процессе планирования выступает дважды, намечая тем самым начало и конец самого процесса планирования.

Переход от цели-замысла к цели-достижению совершается через ряд промежуточных моментов. В число их входит рассмотрение всех обстоятельств намечаемой деятельности: определение срока, в который должна быть достигнута поставленная цель; рассмотрение путей, которыми может быть достигнута эта цель, рассмотрение способов, необходимых для достижения цели; рассмотрение средств, применимых

для достижения поставленной цели. При этом вся предстоящая деятельность расчленяется на ряд последовательных и одновременных задач, в отношении которых также может представиться необходимым рассмотрение частных сроков, путей, способов и средств их разрешения.

При выкраивании деталей из полноценных участков кожи перед закройщиком возникает ряд последовательных задач по размещению резак. Рабочий так и поступает: осознает возникающую задачу, решает ее, переходит к рассмотрению следующей и т. д. Но бывают моменты, когда надо решить вопрос не только об экономном размещении резак, но одновременно и использовать надлежащим образом в допусках деталей наличные пороки кожи. В таких случаях решаются две одновременные задачи — топологическая и технологическая.

Стахановцы же и в первом случае идут на объединение 2—3 ближайших задач и на их одновременное рассмотрение и разрешение. Так, стахановка Хлебникова, намечая к постановке один резак, одновременно предусматривает и возможности расположения 2—3 следующих. Последовательные по ходу действий расположения резак выступают в ее планировании как одновременные задачи. Это устраняет их разорванность между собой, соединяет их в одно органическое целое и содействует наилучшему осуществлению намеченного плана раскроя кожи в целом.

*Процесс планирования характеризуется последовательностью рассмотрения отдельных этапов деятельности.* Как ученицы ФЗУ, так и более опытные закройщики при вопросе о том, как они планируют подготовительные к началу работы действия, приблизительно одинаково определяют мероприятия, выполнение которых необходимо для начала производственной деятельности: вернуть электролампочку, привести в порядок рабочее место, достать резак и кожи для раскроя, разместить их по своим местам. Стахановка Хлебникова, кроме перечисленного, указывает: осмотреть штамп, проверить правильность регулировки амортизаторов, достаточную остроту резак, смазать штамп. Мы видим, что подготовительные к смене действия носят расчлененный, поэтапный характер. Иногда они взаимосвязаны: вернуть электролампочку — осмотреть рабочее место; принести резак — проверить их остроту — разложить на полке стола; принести кожи — поместить их на кронштейн. В других же случаях они могут быть взаимно перемещаемы. Но во всех случаях последовательность хода деятельности несомненна, а следовательно, и мысленное ее предвидение также должно иметь последовательный, поэтапный характер.

Приняв производственную партию кож для раскроя на детали верха, стахановка Хлебникова пересматривает все кожи, ориентировочно знакомится с ними и, намечая выход деталей из каждой, сортирует их по принятому ею плану. И здесь мы отчетливо видим, что план предстоящих действий с партией кож создается по частям, для чего закройщицей предпринимаются даже специальные подсобные действия — ознакомление с отдельными кожами и их подсортировка.

Намечая постановку резак на кожу для выкраивания какой-либо детали, всякий закройщик намечает одновременно и постановку следующего. Стахановка Хлебникова в этих случаях намечает до 2—3 последовательных постановок. Таким образом, и здесь планирование является поэтапным, сообразно с последовательностью дальнейших исполнительных действий.

*Итак, планирование носит расчлененный, поэтапный характер.*

## ОРИЕНТИРОВОЧНОЕ И ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

Мы полагаем, что в конкретных случаях существуют самые разнообразные разновидности процесса планирования. В настоящий момент мы еще не можем предложить какую-либо, даже ориентировочную, их классификацию. Однако факты наталкивают на необходимость констатировать и как-то дифференцировать эти разновидности.

Прежде всего, мы должны указать на одну из таких разновидностей, на *ориентировочное планирование*, во время которого еще не ставятся вопросы о конкретных условиях деятельности. Смысл ориентировочного планирования таков: необходимо определить возможность (физическую или социальную) и посильность (для одного лица или группы лиц) достижения намечаемой цели.

Но, вот, цель избрана, решение о действиях для ее достижения принято. Прямо ли человек приступает к исполнительным действиям? Иногда да, но в более сложных случаях мы встречаемся еще с одним промежуточным этапом: с организацией условий для предстоящей деятельности. При анализе труда стахановцев (ткачих и закройщиков верха обуви) мы убедились, что подготовка ими рабочего места перед сменой является одним из решающих моментов в достижении высоких показателей производительности труда. Многочисленные автобиографические рассказы стахановцев и описания их методов работы — всегда и решительно во всех специальностях подчеркивают важное значение этих организационных мероприятий (раскладка инструмента в определенном порядке, график работы, распределение обязанностей и т. п.).

Если существуют такие организационные действия, то они, конечно, и обдумываются, т. е. планируются. Этот тип планирования, направленного на организацию условий предстоящей деятельности, мы называем *организационным планированием*.

Понятно, что при этом будут конкретно намечаться именно эти условия, а элементы самой деятельности выступают лишь в общем виде. В упомянутых выше примерах подготовки рабочего места к смене мы видим

Организационные мероприятия (конкретно)	Моменты деятельности (в обобщенном виде)
Вернуть электролампочку Проверить остроту каждого из резаков Смазать штамп	Чтобы была освещена кожа при раскрое Чтобы они хорошо рубили Чтобы предупредить неполадки в нем

К организационному планированию может быть отнесен и момент ознакомления с партией кож и подсортировки их по определенному плану. Однако в этом случае есть и нечто новое. Приведенный выше пример указывает на мероприятия, предпринимаемые *до* работы. Последний же — показывает планирование *во время* работы, которое остается, однако, организационным планированием. Анализируя работу стахановцев, мы видим, что они лучше планируют и осуществляют все подготовительные, организационные моменты к смене. Еще важнее то, что они не останавливаются на этом, а переносят этот организационный

подход и в самое исполнение. Стахановец не просто организует и затем действует, а продолжает и в процессе действия организовывать дальнейшее осуществление деятельности. Вот в чем, по нашему мнению, одно из основных отличий стахановского труда.

Можно сказать, что *стахановское планирование труда отличается возрастающим удельным весом организационного планирования.*

Но планировать можно и надо только те действия, которые нам недостаточно известны по их последовательности, по их связям и взаимоотношениям. Процессы, течение которых нам хорошо известно, мы не планируем, а пользуемся уже готовыми и знакомыми нам схемами, формулами, графиками, расписаниями и конкретными результатами различных случаев проводившегося ранее планирования.

Что же нового видит и планирует стахановец в профессии, которой владеют тысячи и тысячи людей?

Здесь возможны два случая:

1. Чаще всего стахановец ставит перед собой новые производственные цели: увеличить выпуск продукции, снизить ее себестоимость и улучшить качество. Существующие способы труда не позволяют достичь этого. Новым и является разыскание того, что должно быть изменено для достижения поставленной цели.

2. Изучая биографический материал стахановцев и наши беседы с закройщиками-стахановцами, мы выяснили возможность и другого случая, когда конечная цель (увеличение продукции и т. п.) осознается вначале не конкретно, а лишь в виде общего замысла. В этих случаях рабочий исходит из стремления усовершенствовать свой трудовой процесс; он старается выявить и устранить нерациональные, устарелые способы и приемы. Конечно, в результате получается увеличение производительности труда.

В первом случае ставится определенная цель и планируются пути к ее достижению. Во втором — критически пересматриваются и рационально перестраиваются разнообразные стороны, условия и обстоятельства труда, что, в конечном счете, опять-таки приводит к достижению необходимого эффекта — к поднятию культуры и производительности труда.

Оба эти варианта роднят и сближают между собой следующие общие им психологические моменты: в деятельности рабочего-стахановца выделяются — *новаторство и изобретательство.*

### ПЛАНИРОВАНИЕ И ИСПОЛНЕНИЕ

В элементарных случаях осознание цели сразу приводит к принятию решения об образе действия, которое осуществляется и немедленно приводит к желаемым результатам<sup>1</sup>. В более сложных случаях процесс достижения цели расчленяется на ряд последовательно, а иногда и одновременно, выполняемых задач. При этом необходимо выполнение предыдущих задач с тем, чтобы можно было перейти к исполнению последующих. Иногда такая последовательность жестко определяется материальными и технологическими условиями деятельности, в других же случаях — эта последовательность определяется соображениями целесообразности, удобства, экономии труда и времени, материальных затрат и энергии, в третьих — порядок выполнения вообще безразличен. В условиях развернутой производственной дея-

<sup>1</sup> От этих психологически элементарных случаев следует отличать внешне похожие на них случаи быстро протекающего планирования сложных и ответственных действий, как в примере действий Корчагина, которые анализирует Б. Теплов (Учебник психологии, изд. 3-е, стр. 161—162), или в «молниеносных» шахматных партиях, о которых говорит Б. М. Блюменфельд (указ. соч., стр. 184).

тельности все эти варианты могут поэтапно сменяться и пересекаться друг с другом. Что и как планирует человек в сложной деятельности зависит, во-первых, от задач, которые он себе ставит в этой деятельности, и, во-вторых, от наличия или отсутствия готовых формул для их выполнения.

Посмотрим, что дают по этому вопросу наши материалы о труде закройщиков верха обуви.

Перед ученицами ФЗУ стоит основная цель: научиться практическиму приложению технологических знаний и выработать профессионально нужные приемы работы, и они планируют: «как подобрать кожи в партии», «как поставить резак». При этом, подбирая кожи, они руководствуются лишь цветом, плотностью, упругостью и т. п. внешне выраженными признаками кожи, как критериями для их подсортировки. При постановке резаков они руководятся соображениями о целесообразности только данной постановки резака. Лишь две ученицы (очевидно, получившие надлежащие инструкции) предусматривают постановку следующего резака.

Предварительное планирование действий останавливается, как мы говорили, лишь на том, что может представлять какие-либо трудности или вызывать к себе особый интерес. Этот факт психологически очень поучителен. Он открывает истинную картину практических жизненных случаев планирования. Планирование обычно не представляет собой логически последовательной цепи рассуждений, рассматриваний, суждений, умозаключений, решений и т. п. В деятельности, уже несколько освоенной, планируются лишь ее отдельные участки, этапы, звенья.

Ученицы ФЗУ могут подолгу примеривать совмещаемость двух союзов, разыскивая наилучшую для этого случая комбинацию. Закройщики же знают, что союзки определенных моделей обуви хорошо совмещаются между собой, заходя своими крыльями одна в другую. Поэтому неопытные ученицы разыскивают эту постановку, а опытные рабочие — пользуются постановкой сразу двух совмещенных союзов, как одним целым.

А вот стахановка Хлебникова обнаружила при пробных раскладках на моделях наличие в своем арсенале «стандартных» комбинаций, состоящих даже из трех разных деталей.

Ученицы анализируют создавшееся положение, доходя до возможно более элементарных компонентов случая, поскольку и они не освоены. Опытные же рабочие, особенно стахановцы, доводят этот анализ до каких-то относительно более сложных образований, которые мы называли выше «образцами» или «формулами действий». «Образец» и особенно «формула» обладают известной долей обобщенности, что и делает их легко переносимыми и приложимыми к отдельным частным конкретным случаям. При планировании двигательной стороны деятельности абстрагированные и обобщенные схемы движений также могут выступать в качестве таких «оперативных формул». Рабочий намечает: «союзка» — и этим полностью исчерпывается и однозначно определяется схема конкретных действий-движений не только для самого действующего человека, но и для применяемого им инструмента, используемой машины и т. д., так как при возникающем представлении «союзка» одновременно определяются: ее положение на данном участке кожи, необходимый для ее выкраивания резак, постановка его на кожу, подведение хобота ударника в положение для рубки, нажатие на рукоять включения, получающаяся кромка отруба после удаления вырубленной детали.

Обратимся к планированию, связанному с пороками кожи. Отношение закройщиков к порокам кожи может быть двояким. Проще всего



обойти их при выкраивании деталей; тогда они попадут в межмодельные отходы. Эта задача решается всеми закройщиками почти без специального обдумывания — на основе только зрительного восприятия соответственного участка кожи. Однако для начинающих учениц и эта задача вызывает специальные размышления о том, как лучше сделать, т. е. вызывает планирование. При наличии пороков кожи планирует и стахановка Хлебникова, но уже по другой причине: она ставит перед собой задачу — как использовать пороки в допусках? А так как однозначного решения, своеобразной формулы для этого не существует, то, естественно, ей приходится обдумывать и планировать соответствующие действия.

Итак, что именно планируется определяется характером задач и наличием или отсутствием готовых формул для их решения. Стахановка Хлебникова обладает наиболее богатыми оперативными формулами, но вместе с тем она ставит себе и более сложные задачи. Поэтому удельный вес планирования по сравнению с другими рабочими у нее возрастает.

Обратимся теперь к тому, как происходит планирование отдельных действий в их последовательности.

В работе закройщика верха обуви, как уже говорилось выше, все манипуляции носят совершенно одинаковый характер при любом способе и порядке раскроя кож. Поэтому чисто моторная сторона деятельности быстро автоматизируется и не привлекает в дальнейшем внимания закройщика. Центральными моментами в деятельности выступают:

- а) планирование раскроя партии кож;
- б) планирование раскроя каждой отдельной кожи;
- в) планирование последовательности постановки резаков для осуществления намеченного плана раскроя (б).

Рассмотрим каждый из этих случаев отдельно.

а) П л а н и р о в а н и е р а с к р о я п а р т и и к о ж. Получив партию кож, стахановка Хлебникова знакомится с их общим дециметражем (по сопроводительной карточке), сортностью и количеством деталей, необходимых для выполнения задания. Перед ней цель: выполнить это задание, достигнув максимально возможной экономии кожматериалов. Практика дела выработала порядок действий, описанный нами выше. Вешая качественные кожи сверху, Хлебникова планирует общий ход раскроя кож. Из верхних «лучших» кож она рассчитывает получить максимальное число полноценных ответственных деталей, чтобы в дальнейшем легко доукомплектовать их неответственными из нижних, менее качественных кож.

Итак, в процессе сортировки кож планируется последовательность поступления их в обработку, а это, в свою очередь, определяет планы действий с отдельными кожами (подбор резаков).

Получается такая последовательность:

- план сортировки кож (замысел),
- сортировка (действия),
- план раскроя кож (замысел),
- помещение резаков на кожу (действия).

Эта последовательность открывает нам еще одну важную разновидность процесса планирования, *поэтапно уточняющееся планирование*. В самом деле, каждый предыдущий этап больше последующего и включает его в себя как составную свою часть. Каждый же последующий более конкретен, чем предшествующий, точнее и однозначнее определяет намечаемые действия.

Поэтапно уточняющееся планирование составляет одну из основных черт деятельности стахановцев. Первоначальные планы у стахановцев

носят часто гораздо более общий характер, чем у рабочих со средней производительностью труда, а особенно у учеников. Казалось бы, стахановцы должны подробнее предусматривать все частные, часто мелкие и детальные моменты работы. Однако на деле получается обратное. Планирование сразу всей деятельности, вплоть до конкретных моментов, суживает кругозор работающего. Такое планирование часто делает затруднительным или даже бессмысленным необходимое по ходу действий перепланирование. Иное дело у стахановца. Его планирование охватывает на каждом этапе предстоящий процесс лишь в меру действительно нужной сейчас конкретизации, а потому постоянные уточнения оказываются и необходимыми и возможными.

Сопоставляя этот момент со сказанным выше об организационном планировании, мы можем так охарактеризовать работу стахановца с интересующей нас точки зрения: *стахановец на протяжении всей своей деятельности осуществляет организационное и поэтапно уточняющееся планирование выполнения*. В силу этого его профессиональная (трудовая) деятельность всегда сохраняет живой динамический характер.

б) Планирование раскроя каждой отдельной кожи. Поэтапно-уточняющееся планирование характерно и для других этапов работы закройщика-стахановца. Беря и осматривая отдельную кожу, стахановка Хлебникова, опираясь на знание технологических требований и на данные восприятия реального объекта, намечает:

- 1) столько-то возьму союзок и носков (примерно);
- 2) сообразно с индивидуальными свойствами кожи — такая-то будет последовательность ходов раскроя.

Легко видеть, что на этом этапе она планируется более детально и конкретно, чем было на предыдущем, но так же ясно, что полной конкретизации действий здесь еще нет. В самом деле, положим, что из данной кожи она предполагает взять 6 союзок. Если, однако, попросить Хлебникову указать их расположение, то она сможет лишь ориентировочно отметить соответственный участок кожи.

в) Планирование постановки резак<sup>ов</sup>. Вырубание детали из кожи является последним моментом производственных действий закройщика. (Откладывание полученных деталей — это уже подсобная операция). Поэтому здесь планирование доходит до полной конкретизации. Вырубив деталь или группу деталей («оперативная формула»), закройщик должен наметить получение следующей. Вспоминаются сведения о технологических требованиях к деталям, оцениваются реальные данные участка и все это сопоставляется с принятым планом использования данной кожи.

Обобщая все сказанное выше, мы можем отметить существование у стахановца гораздо большего объема планирования деятельности, хотя само это планирование распределено по различным этапам и не сконцентрировано так, как это имеет место у других рабочих. Очевидно, существуют две разновидности планирования исполнения.

В одних случаях планирование преждевременно доводится до полной конкретности во всех его частях, и исполнительные действия осуществляют намеченное, без учета возникающих по ходу действия изменений. Эта разновидность должна быть признана наименее совершенной. В деятельности полководца, шахматиста, ткачихи или закройщика такое планирование легко может привести к провалу, к проигрышу, к выработке брака.

В других случаях планирование совершается поэтапно уточняясь, с учетом всех изменений, как происходящих в силу характера протекания самой деятельности, так и возникающих по другим причинам.

Вполне понятно, что такое планирование, при прочих равных условиях, всегда будет более адекватным ситуации и более целесообразным.

В заключение необходимо заметить, что учет требующихся по ходу дела уточнений плана может в некоторых случаях привести к необходимости его изменения, т. е. к перепланированию дальнейших действий. Вполне понятно, что лицо, разумно видоизменяющее план своих действий, всегда будет иметь больше шансов на успех, чем лицо, слепо следующее однажды принятому решению. Но это приводит к требованию уметь наблюдать происходящие изменения, во-время их опознавать, правильно их осмысливать и целенаправленно вводить в планы дальнейших действий. Одним словом, от действующего лица требуется известная культура постоянного планирования действий, т. е. культура сознательной деятельности. Выдвигается требование уметь, а следовательно, и *учиться планировать* в процессе деятельности.

### ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ПРОЦЕССА ПЛАНИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В заключение настоящей работы нам представляется необходимым провести некоторые сопоставления с данными работ проф. Б. М. Теплова и Б. М. Блюменфельда, указанными нами ранее.

а) Б. М. Блюменфельд задается интересным вопросом: как происходит у шахматиста отбор реальных возможностей из всех существующих? Этот вопрос сохраняет свою силу и в применении к мышлению закройщиков, когда они ставят резак на кожу. Прежде всего, из числа объективно возможных постановок отпадают все противоречащие технологическим требованиям. Остается лишь сравнительно небольшое число постановок. Из них уже выбираются постановки резака, соответствующие намеченному плану действий. Полагаем, что нечто подобное осуществляется и в действиях шахматиста. Даже сравнительно слабые игроки не делают заведомо вредных для игры ходов.

б) Проф. Б. М. Теплов говорит, что путь предвидения — это расчет. О том же по существу пишет и Блюменфельд. «Видение» представившейся возможности, и «предвидение» отдаленного результата имеют место и в деятельности закройщика. Надо суметь предвидеть конечный результат раскроя партии кож. Одновременно надо уметь видеть все рациональные возможности к этому предвидению. Предвидение основывается на возможности точного и адекватного реальности восприятия данных, на правильной их обработке, т. е. на обработке, согласной с объективными закономерностями предмета деятельности, и на умении сделать соответственные этому (а не просто желаемые или предварительно ожидаемые) выводы.

Объединяя высказывания обеих названных авторов по данному вопросу с нашими соображениями, мы можем установить, что для предвидения характерны: расчет; пропуск отдельных частных моментов, не имеющих решающего значения для общего хода событий; умение видеть и находить «решающую комбинацию», а часто и тот «ключевой пункт», который приводит к ее раскрытию или построению. И, действительно, в действиях закройщицы-стахановки Хлебниковой очень ярко выражается умение правильно рассчитать и организовать свои действия так, чтобы наряду с перевыполнением задания добиться высокой экономии кожматериалов. При составлении первоначальных планов она опускает все частные моменты, которые разрешает лишь в процессе дальнейшей конкретизации своих планов. При этом она, действительно, умеет видеть и находить ту максимально эффективную комбинацию

данных, которая обеспечивает ей достижение высоких показателей производительности труда.

в) Скоростные методы стахановского труда требуют значительной быстроты ориентировки, соображения, принятия решения и осуществления его действием. В этом отношении стахановцы-скоростники действуют в состоянии хронического «цейтнота», и закройщики не представляют какого-либо исключения. Это нисколько не противоречит тому факту, что в необходимых случаях стахановцы сознательно идут на медленное разыскание требуемого решения, если это оправдывается достижением лучшего конечного результата. *Для мышления стахановцев характерно именно своеобразное динамическое равновесие между общей быстротой ориентировки, осмысления, решения и умением замедлить их в необходимых случаях.* Стахановец не теряет времени там, где может действовать быстро, но и не портит работу скорым, но недостаточно продуманным решением.

г) Наши наблюдения за работой малоопытных рабочих вполне подтверждают мнение Б. М. Блюменфельда о том, что ослабление волевого напряжения часто может приводить к принятию неправильных решений. Совершенно аналогичную картину наблюдали и мы в подобных случаях. Определенная деталь вырубалась иногда не потому, что это казалось лучшим решением задачи.

Мы полагаем, что вследствие понижения волевого напряжения падает сознание ответственности за производимые действия, а это создает возможность принятия неправильных, иногда даже заведомо неверных решений.

д) Сравнивая планирование своей деятельности по выкраиванию деталей верха обуви закройщиками со средней производительностью труда и стахановцами, мы можем сказать, что первые планируют тактические моменты своей профессиональной деятельности, тогда как вторые поднимаются до постановки и решения некоторых стратегических вопросов, что, однако, не исключает, а предполагает мастерское решение ими и тактических моментов.

---