

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

MUSIC EDUCATION

А. В. ЧЕПИНОГА

Российский институт театрального искусства (ГИТИС)

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕЖИССЁРА ОПЕРНОГО ТЕАТРА

Рубеж XIX–XX веков ознаменован эпохальным событием, которое сыграло важнейшую роль в истории оперы. Приход режиссёра в музыкальный театр сопровождается коренным преобразованием традиционной иерархии: отныне «...роль (оперного. – А. Ч.) реформатора достаётся не создателю партитуры спектакля – композитору... но её интерпретатору – режиссёру» [1, с. 284]. Цитируемое наблюдение, особенно актуальное для нашего времени, предопределяет исключительный статус режиссёрской профессии, бремя ответственности, возлагаемое на её представителей, а в связи с этим – обширный круг задач, решаемых в процессе подготовки будущих режиссёров.

Осознавая первостепенную важность указанных задач, отечественные реформаторы драматического и оперного театра не случайно стремились к организации соответствующих образовательных структур: в 1918 году по инициативе К. Станиславского была создана Оперная школа-студия при Большом театре, в 1919-м – Музыкальная студия Московского Художественного театра под руководством В. Немировича-Данченко. Вопреки общеизвестному различию индивидуальных подходов к репетиционному процессу, несовпадению режиссёрских методов сценической работы, К. Станиславский и В. Немирович-Данченко стремились достичь единой цели: избавить оперу от сомнительного наследия «костюмированных концертов» [9, с. 49], вернуть ей исконное право быть театром, зрелищем. Великие новаторы в сфере театрального искусства, постигая суть формирующейся профессии оперного режиссёра, полагали необходимым наметить оптимальные пути становления прогрессивных педагогических технологий и систем образования, этому формированию содействующих.

Для продуктивного развития идей, выдвинутых классиками, в 1946 году было организовано оперное отделение режиссёрского факультета ГИТИСа. Педагоги упомянутого отделения придавали большое значение методическим аспектам преподавания оперной режиссуры и мастерства актёра музыкального театра. Л. Баратов, И. Туманов, впоследствии – их ученики Б. Покровский, Л. Михайлов, Г. Ансимов не только исследовали процесс создания музыкально-театрального спектакля и теоретически обосновали ряд важнейших положений этого процесса, но и сформулировали основные принципы профессиональной подготовки будущего режиссёра оперы.

Достичь, бесспорно, удалось многого. В прошлое безвозвратно канули времена, когда «...режиссёр был лицом административным, полутворческим. Сидя в кресле канцелярии, он назначал артистов на роли; затем он появился в репетиционном зале, но пока в качестве сводящего, разводящего, соединяющего, разъединяющего исполнителей <...> Позднее настал черёд режиссёров, пробующих подчинить спектакль общей художественной идее и тем самым спасти его от непрофессиональности, безвкусицы, пошлости. <...> Режиссёрская идея бывала порой талантлива, но редко обладала крепкой методологической базой: постановка разваливалась, подвергая сомнению саму идею» [9, с. 82]. Осознав, вслед за К. Станиславским и В. Немировичем-Данченко, что «опера – это театр, обладающий особой природой», режиссёры середины XX века (они же – первые педагоги факультетов музыкальной режиссуры) стали активно разрабатывать методику постановки оперного спектакля. «Суть и цель» упомянутой методики «...заключалась в разгадывании сложной и самобытной закономерности новой для них природы театра» [9, с. 83].

На этом пути оперная режиссура многое заимствовала у режиссуры драматической, причём не слепо и «на веру», а творчески перерабатывая и осмысляя с учётом специфики музыкального театра. В частности, авторы первых теоретических трудов, посвящённых методике действенного анализа оперы, трактовали партитуру как исходный драматургический материал, стремясь адаптировать категории и термины упомянутого анализа к нотному тексту. Однако эффективному применению действенного анализа и в работе над оперной партитурой, и в процессе её сценического воплощения, и в подготовке молодых оперных режиссёров до сих пор препятствуют две ключевых проблемы.

Первая из них – теоретическая. На протяжении 1980–2000-х годов, под грузом «новомодных идей», безоглядно черпаемых из западных оперно-постановочных и образовательных систем, разрушилась преемственность русских театральных традиций – педагогических и научно-методических. Ценнейший отечественный опыт, по сути, был отброшен, некогда прочная связь между теоретическими установками, художественными открытиями русских режиссёров-педагогов XX века и современными устремлениями деятелей оперного искусства оказалась утраченной (вопреки бесчисленным заверениям о «верности традициям», множеству научно-методических публикаций и др.). Ни в современной теории музыкальной режиссуры, ни в соответствующей практике не получила развития продуктивная тенденция минувшего столетия, связанная с *теоретико-методологическими исканиями*, равно как «не воспринятыми» остались и творческие «открытия», которыми славится оперное искусство XX столетия. Сегодня мы, вслед за Б. Покровским, вынуждены сетовать: «Конечно, сейчас могут появиться замусоленные формулировки, навязанные стереотипы, цепь общих мест. Ведь никто в своё время не записывал режиссёрские работы. Не вёл учёта накопленного опыта. Не интересовался индивидуальными особенностями той или иной постановки. Не подмечал черты опыта того или другого мастера. *Суть сделанной ими работы осталась незамеченной и ныне забыта.* Ни теоретики, ни любители оперы не позаботились о том, чтобы усилия многих художников не канули в Лету. Удивительное равнодушие проявили они к оперной режиссуре, *обнаружив полное непонимание театрального смысла этого искусства.* Ушли люди. Что мы знаем о них? Отечественному искусству оперного театра нанесён невосполнимый урон» [9, с. 92].

Сегодня теоретический (а значит, и педагогический) кризис достиг удручающих масштабов: «в театральных училищах учат играть вместо того, чтобы воспитывать» [2, с. 266], изложение метода оперной режиссуры сводится к ряду деклараций, преподносимых студентам без понимания, осознания и теоретического развития *сути* достижений крупнейших мастеров XX века. Трансляция опыта в процессе преподавания осуществляется посредством расплывчатых терминов (упоминаемых выше «замусоленных формулировок и навязанных стереотипов, цепи общих мест»), не позволяя молодому постановщику обрести полноценный теоретический «инструментарий» для подготовки и реализации творческого замысла. Несомненно, прав исследователь, утверждая: «Изучение программ и методик обучения мастерству актёра и режиссуры на факультете музыкального театра... ГИТИСа и консерватории, а также осмысление деятельности различных оперных студий при музыкальных вузах, дают возможность сделать вывод о необходимости её уточнения и совершенствования, вплоть до создания новой методики для специалистов, на подготовку которых ныне нацелены соответствующие высшие учебные заведения – актёров и режиссёров оперы» [11, с. 2].

Длительный процесс бездумного заимствования чужого театральнo-постановочного опыта и скептического восприятия (по сути, непонимания и забвения) достижений отечественных режиссёров – теоретиков музыкального театра XX века – естественно повлёк за собой тупиковую ситуацию, о которой ещё в 1970-е годы с горечью писал Б. Покровский: «Недоверие (сегодня вполне уместным было бы слово “незнание”. – А. Ч.) к специфике оперы выражается и в восторженном подражательстве приёмам кино и драматического театра. Опере прививается внешняя динамика: раскадровка, быстрые смены положений. В актёров впрыскивают “движенческую” активность. Мизансцены для мизансцен, чтобы было не скучно, и... воцаряется скука» [8, с. 108–109]. Современные оперные режиссёры, наобум трактующие специальную терминологию (и без того не слишком разработанную), де-факто лишены полноценного теоретического «инструментария» и выверенных критериев своей деятельности. Новации таких постановщиков ассоциируются с «экспериментами» 1920-х годов, когда самоупоённые дилетанты, прикрываясь «ультра-революционной» фразеологией, механически «...перекраивали оперу под драму и вырезали все элементы оперной театральности» [8, с. 129]. На современной оперной сцене доминируют

либо «омузыкаленные» сюжеты (с чем решительно боролся Б. Покровский, называя данный подход «сепаратным: музыка плюс театр» [9, с. 120]), либо псевдоавангардные интерпретации (эгоистическое самовыражение постановщика, предельно чуждое замыслу композитора), более напоминающие «капустник» по мотивам классического произведения, чем возвышенное философское прочтение шедевра. По справедливому замечанию А. Тертеряна, «сейчас многие режиссёры, не понимая музыки, начинают развлекать зрителя. Такое впечатление, что им самим скучно слушать то, что написал композитор» (цит. по: [6, с. 109]).

Отсутствие надлежащей теоретической базы провоцирует в оперно-режиссёрской среде явные поползновения к «настроенчеству», иллюстративности, плоскому морализаторству, которые обосновываются эксклюзивным «видением» первоисточника. По сути, речь идёт о «любительщине», облачённой в дорогостоящие «авангардные» костюмы и декорации, благословляемой нетребовательными и малокомпетентными критиками. А «музыка не может спасти оперный спектакль от дилетантизма, но даёт ему крепкую профессиональную основу для борьбы с дилетантами» [9, с. 120]. В чём же заключается указанная основа? Пытаясь ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к другой ключевой проблеме современной музыкально-театральной педагогики. Заметим, что упомянутая проблема тесно связана с отсутствием прочного теоретического фундамента и критериев профессионализма оперного режиссёра, с наметившимся разрывом традиции, с обескураживающим неумением выстроить методологически обоснованную концепцию оперного спектакля и обучить этому навыку молодых постановщиков.

«Опера – искусство крупных идей, масштабное искусство. В наших театрах – большие залы. Сидит оркестр – восемьдесят музыкантов. Какова же должна быть *мысль*, чтобы она перелетела через оркестр и захватила зал!» ([6, с. 204]; курсив мой. – А. Ч.). Специфика оперного искусства предопределяется масштабностью человеческих чувств и переживаний; ситуации, возникающие на сцене, провоцируют человека на пение как состояние, адекватное максимальному душевному напряжению: «Опера – не пьеса, где поют, вместо того чтобы просто говорить, а театр, предполагающий существование героя, взятого в такой крайний момент его жизни, когда эмоции достигают предела, когда петь для него – значит кричать на весь мир» [6, с. 190–191]. В оперных партиях «чувства и мысли выражены... со спрямлениями и преувели-

чениями, предполагающими вокализацию; но важнее другое – время, за которое в них выражаются мысли и чувства, отмеряется по лекалу музыкальной, а не драматической формы» [10, с. 105]. Отмеченная специфика формы требует от режиссёра значительных масштабов воплощаемого содержания, то есть охвата важнейших проблем современности, глубоко постигнутых сути и предназначения человеческой жизни в современных условиях.

Иначе говоря, мировоззрение и уровень мышления оперного режиссёра во многом определяют меру и степень его профессионализма – если, разумеется, критерием профессионализма служит умение запечатлеть «неявную» информацию (содержание, идею спектакля), актуальную для эмоционального опыта современника, посредством наиболее ясных и точных «видимых» знаков (сценической формы), целенаправленно отбираемых, упорядочиваемых и сообщаемых зрителю. «Во всех искусствах совершенство воплощения (высказывания) состоит во взаимобратной связи со значительностью содержания. Музыкальный язык – наиболее абстрактный и высокоструктурированный. Совершенство, “прекрасность” музыкального произведения связаны с высоким, абстрагированным, “категориальным” содержанием, – связь эта обязательна, когда музыка всецело живет по своим законам, выражает саму себя, не мимируя другие искусства» [10, с. 106]. Но содержательность конкретного произведения, равно как и творчества оперного режиссёра в целом, изначально обуславливается мировоззрением и уровнем мышления – некогда «абстрактными» и «неуловимыми», расплывчато-аморфными характеристиками индивидуума, оригинально воспринимающего действительность, а сегодня строго научными категориями с фиксированным набором признаков.

«Мировоззрение – совокупность взглядов, оценок, принципов, определяющих самое общее видение, понимание мира, места в нём человека, а также – жизненные позиции, программы поведения, действий людей.<...> В мировоззрении обобщённо представлены познавательная, ценностная, поведенческая сферы в их взаимосвязи. <...> В ткани мировоззрения разум и чувства не обособлены, переплетены и к тому же соединены с волей. Это придаёт всему составу мировоззрения особый характер. Мировоззрение (по крайней мере – его узловые моменты, его основа) тяготеет к тому, чтобы стать более или менее целостным комплексом убеждений. Убеждения – взгляды, активно принимаемые людьми, соответствующие все-

му складу их сознания, жизненным устремлениям» [3, с. 7–8]. Иначе говоря, мировоззрение есть квинтэссенция уникального «опыта выживания», сумма необходимых знаний и навыков, позволяющих индивидууму избежать уничтожения, приспособившись к миру и к обществу себе подобных. Мировоззрение – обязательная составляющая такого универсального понятия, как «личность». Не случайно Л. Михайлов указывал: «Для того, чтобы человек остался человеком, надо развивать в нем личность» [6, с. 208], – подчёркивая, что без личностной составляющей и феноменальные режиссёрские достижения в области формы, и самые блистательные сценические данные актёра будут мертвы.

В свою очередь, «личностью» является человек, который обладает, по сравнению с окружающими, своеобразным и неповторимым мировоззрением, то есть глубоким, осознанным и обобщённым жизненным опытом [7, с. 215], благодаря чему предстаёт носителем нового и актуального для окружающих «опыта выживания» и «самосохранения». Исходя из этого, художник действительно есть «...человек, который умеет разработать свои личные – субъективные – впечатления, найти в них общезначимое – объективное, – и который умеет дать своим представлениям свои формы» [4, с. 259].

При этом личность не только характеризуется оригинальным, самобытным, опережающим время мышлением, – ей присущ определённый творческий потенциал, связанный с его трансляцией, что придаёт личности общественную значимость. Однако наличие природных способностей вовсе не исчерпывает личностного потенциала: «“Сопрано” или “бас” – это ещё не человеческая личность» [6, с. 166]. Последняя наделена интенцией неустанного *совершенствования* и переосмысления своего жизненного опыта, что позволяет личности вновь и вновь «опережать современников», оставаясь для них носителем актуального «опыта выживания». Вот почему известный психолог К. Платонов трактовал личность как динамическую систему, развивающуюся во времени, склонную к интенсивному варьированию состава наличествующих элементов и связей между ними [7, с. 215].

Таким образом, наличие мировоззрения – не абстрактное требование «заумных» наук, а вполне конкретная способность личности, осуществляющей, например, постановку оперного спектакля, отразить в содержании последней не только собственные философские или научные взгляды, но и свой жизненный опыт. Указанный опыт запечатлевается в человеке по-разному – и как сумма приобретаемых знаний, и как чувства и эмоции определённого масштаба.

Но если знания о мире пополняются из книг (сегодня учебные программы и планы с успехом «начинают» студента соответствующей информацией), то как «сформировать» нужные чувства и эмоции? Ведь они, вместе со знаниями, образуют «содержательное ядро», которое призван, посредством организуемой сценической формы, выразить оперный режиссёр!

Процесс обучения обязательно должен стать процессом развития личности ученика (см.: [6, с. 177]), – это положение русской театральной школы XX века отсутствует сегодня во всех учебных программах. О воспитании творца нет и речи: «взамен цели ему дают средство» [9, с. 106], некий механически суммируемый ряд постановочных навыков. Между тем, вспоминая о своих студенческих годах, лучшие оперные режиссёры минувшего столетия – Б. Покровский, Г. Ансимов, Л. Михайлов – подчёркивают, что «для большинства старших, с кем выпало счастье встретиться в качестве ученика, главным в нас было человеческое содержание. По этому признаку нас отбирали и этим старались насытить» [6, с. 177].

Наличие определённого мировоззрения и высокоорганизованного мышления – профессиональное качество режиссёра, один из важнейших критериев его деятельности. Ведь «...в партитуре действительно есть всё. Весь фокус только в том, что вы слышите в ней, а чего не слышите» [6, с. 238]. Если мышление режиссёра ничем не отличается от обывательского мышления сограждан (не осмысленного ни на интеллектуальном, ни на чувственно-эмоциональном уровне жизненного опыта), он не является для зрителей *содержательно новой* личностью. Его навыки и умения заведомо не «дорастут» до мышления и мироощущения автора оперы (классики потому и становятся таковыми, что в их произведениях аккумулирован непреходящий «опыт выживания»!), чуждого обыденному сознанию и общераспространённым жизненным представлениям. Таким образом, режиссёр не сможет понять глубинного смысла и значения интерпретируемой музыки, ощутит «скуку» и вознамерится чем-то «раскрасить» действие. О каком методе действенного анализа может при этом идти речь? Партитура окажется «немой» для режиссёра, поскольку возвышенная философская природа музыки не найдёт отклика в недифференцированном интеллектуально-чувственном мышлении подобного «творца». Вследствие непонимания глубинных содержательных пластов, такой оперный режиссёр не сможет создать полноценное сценическое зрелище, на протяжении которого «...люди являются на сцену в качестве “живых обозна-

чений” того, что заключено в музыке, обозначений условных (относительных)» [10, с. 105]. Он предстанет только иллюстратором сюжета, понимающим драматургический конфликт как сугубо внешнее, видимое столкновение одних героев с другими. Результатом же указанного понимания явится не философски-обобщённое, транслирующее новый эмоциональный опыт, а социологически «вульгаризируемое» произведение, утверждающее в сознании зрителя некую идеологизированную мораль. К методу действенного анализа, в особенности – к его терминологическому уточнению и развитию, это не имеет никакого отношения.

Естественно, упомянутый режиссёр позаботится о том, чтобы сюжет оперы, зафиксированный в либретто (отнюдь не преломляемый в сложной музыкальной ткани партитуры!), был «раскрашен» максимально ярко, чтобы его собственному обывательскому мышлению, равно как обывательскому мышлению публики в зрительном зале, не довелось «скучать». Миссия искусства, передающего уникальный эмоционально-чувственный «опыт выживания» от художника к зрителю, окажется невыполненной. На сцене будет торжествовать модный и активно пропагандируемый в наши дни «action».

Катастрофическая проблема разрушения мировоззренческих основ личности с тревогой фиксируется педагогикой последних десятилетий во всех областях культуры. Торжество обывательского сознания приводит к тому, что «современные исследователи констатируют развитие небывалых деформационных, коррозионных процессов, происходящих в сфере ценностных ориентаций» [5, с. 4]. Впрочем, более уместной выглядит не забота о ценностных ориентирах, чьё состояние является как раз следствием мировоззренческих «деформаций» (хотя «коррозионного» прагматизма в мышлении современного человека тоже предостаточно). Следует говорить об утрате фундамента, без которого в принципе невозможно подобное «ориентирование». Вот почему организация и руководство подлинно коллективным творческим процессом в театре (опера – синтез самых разнообразных видов искусств, а значит, и творческих личностей) для такого режиссёра опять же представляется непосильной задачей: «Театр – дело коллективное. <...> Но как сделать так, чтобы оно на самом деле было коллективным? Вероятно, встретиться должны люди не только профессиональные, но умеющие проникаться мыслями и ощущениями друг друга. И встретиться они должны не по каким-то деловым соображениям, а по сердцу» [6, с. 271–272].

Ещё более тревожным выглядит одно из ближайших следствий мировоззренческого регресса: учёными фиксируется нарастание деструктивных тенденций в современной личности – по отношению и к себе, и к миру [5, с. 6]. В человеческом сознании отсутствует целостная картина мироздания как гармоничная, закономерно упорядоченная система связей между его элементами (в обиходной речи именуемая «высокими идеалами»). Это провоцирует молодёжь не только на безответственное отношение к учёбе (как процессу постижения указанных закономерностей), что является остроактуальной проблемой образовательного процесса в отечественных вузах. Вслед за деформацией мировоззрения возникает безотчётное желание *разрушить* среду, пугающую своей загадочностью, непостижимостью, потенциально враждебную индивиду (будь то природный объект, социум или же аналогичный индивид). Вот почему новейшая режиссура столь радикально и беспощадно обходится с наследием классического репертуара, самоуверенно рассуждая при этом о «современной» интерпретации классики. Демонстрируемый воочию диктат «фрагментарного» мироощущения, установок обыденного сознания, с присущим последнему жёстким дуализмом, порождает сомнения в профессиональной пригодности многих представителей данной профессии (поскольку театральные технологии, включая технологию действенного анализа партитуры, предполагают синтез противоречий в неразрывной связи с их выявлением и репрезентацией). Более того, подобные «интерпретаторы» оказываются фактически необучаемыми, неспособными воспринять основные положения режиссёрской теории, сама терминология которой принадлежит иному, несравненно более глубокому, поистине универсальному мышлению. Именно эта «невосприимчивость» провоцирует режиссёра на разрушение композиторского художественного замысла (непосильно сложного и потому враждебного обыденному сознанию), на создание спектаклей-«капустников», не выявляющих действие, но «иллюстрирующих» сюжет (пресловутый «action»). Вместо сценографического решения зрителю предлагается театрально-декорационный дизайн, поскольку ни «инструментарием», адекватным воплощаемой идее, ни понятием «сценического конфликта» примитивное обывательское мышление овладеть не в состоянии, etc.

Отмеченные процессы на протяжении последних десятилетий фактически отбросили теорию и практику оперной режиссуры к давним

временам театрального искусства, предшествовавшим появлению великих реформаторов сцены К. Станиславского и В. Немировича-Данченко.

Не будет преувеличением утверждать: коль скоро «в составе социально-педагогического знания отсутствует концепция, нацеленная на формирование жизнеутверждающих идеалов у учащихся» [5, с. 4], дальнейшее катастрофиче-

ское падение уровня профессионального образования в сфере оперной режиссуры оказывается неминуемым. Это, в свою очередь, не только разрушает оперный театр (ввиду отсутствия мыслителей-режиссёров, способных обобщать и развивать опыт великих предшественников), но и ставит под сомнение любые творческие поиски в области теории режиссуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богатырёв В.* Режиссура в опере и психотехника певца // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 59. С. 284–290.
2. Евгений Вахтангов / сост. Л. Д. Вендровская, Г. П. Каптерева. М.: ВТО, 1984. 584 с.
3. Введение в философию: учебное пособие / под ред. И. Т. Фролова. Изд. 3-е, перераб. и доп. М.: Республика, 2003. 624 с.
4. *Горький М.* Письмо К. Станиславскому от 29 сентября (12 октября) 1912 года // Горький М. Собр. соч.: в 30 т. М.: ГИХЛ, 1955. Т. 29. С. 259.
5. *Дубовик И.* Формирование жизнеутверждающих идеалов у подростков группы риска средствами музыкально-педагогических технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2007. 20 с.
6. *Михайлов Л.* Семь глав о театре: Размышления, воспоминания, диалоги. М.: Искусство, 1985. 336 с.
7. *Платонов К.* Проблема способностей. М.: Наука, 1972. 312 с.
8. *Покровский Б.* Размышления об опере. М.: Сов. композитор, 1979. 280 с.
9. *Покровский Б.* Ступени профессии. М.: ВТО, 1984. 342 с.
10. *Рудица Р.* Лишь музыка... // Петербургский театральный журнал. 2007. № 4. С 104–107.
11. *Стародубцев В.* Методика обучения мастерству актёра и режиссуре оперы: дис. ... канд. иск. М., 2011. 160 с.

REFERENCES

1. *Bogatyryov V.* Rezhissura v opere i psikhotehnika pevtsa [Producing in Opera and Vocational Psychology of Singer]. Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena [Proceedings of A. Herzen State University of Russia]. 2008. No. 59. P. 284–290.
2. *Evgeniy Vakhtangov* [Eugene Vachtangov]. Compiled by L. Vendrovskaya, G. Kapтереva. Moscow: All-Russian Theatrical Society, 1984. 584 p.
3. *Vvedenie v filosofiyu* [Introductory Course of Philosophy]: educational supply. Edited by I. Frolov. The 3rd remade and supplemented edition. Moscow: Respublika Press, 2003. 624 p.
4. *Gor'kiy M.* Pis'mo K. Stanoslavskomu ot 29 sentyabrya (12 oktyabrya) 1912 goda [The Letter to K. Stanislavsky, 29 September (12 October) of 1912]. *Gor'kiy M. Sbranie sochineniy* [Collected Works]: in 30 vol. Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoy literatury Press, 1955. Vol. 29. P. 259.
5. *Dubovik I.* Formirovanie zhizneutverzhdayu-schikh idealov u podrostkov gruppy riska sredstvami muzykal'no-pedagogicheskikh tekhnologiy [Formation of Life-asserting Ideals Regarding Teenagers of the Risk Group by Means of Musical-Pedagogical Technologies]: Thesis of Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Studies. Ryazan, 2007. 20 p.
6. *Mikhaylov L.* Sem' glav o teatre: razmyshleniya, vospominaniya, dialogi [Seven Words about Theatre: Reflections, Reminiscences, Dialogues]. Moscow: Iskusstvo Press, 1985. 336 p.
7. *Platonov K.* Problema sposobnostey [The Problem of Abilities]. Moscow: Nauka Press, 1972. 312 p.
8. *Pokrovskiy B.* Razmyshleniya ob opere [Reflexion upon Opera]. Moscow: Sovetskiy kompozitor Press, 1979. 280 p.
9. *Pokrovskiy B.* Stupeni professii [Stages of the Profession]. Moscow: All-Russian Theatrical Society, 1984. 342 p.
10. *Ruditsa R.* Lish' muzyka... [Only Music...]. *Peterburgskiy teatral'nyj zhurnal* [St. Petersburg Theatre Magazine]. 2007. No. 4. P. 104–107.
11. *Starodubtsev V.* Metodika obucheniya masterstvu aktyora i rezhissure opery [Methods of Teaching Actor's Mastery and Opera Producing]: Dissertation for the Degree of Candidate of Arts. Moscow, 2011. 160 p.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ
СОВРЕМЕННОГО РЕЖИССЁРА ОПЕРНОГО ТЕАТРА

В данной статье обозначается весьма актуальная проблема формирования современного режиссёра оперного театра. По мнению исследователя, соответствующий образовательный процесс в отечественных театральных и музыкальных вузах характеризуется многочисленными изъянами. Прежде всего, великое наследие оперной режиссуры XX века не было должным образом осмыслено и творчески преломлено как в художественной практике наших дней, так и в педагогических технологиях. Ложно трактуемый «прогрессизм» в обучении будущих режиссёров оперы соотносится с формально воспринятыми и механически воспроизводимыми «модными тенденциями» зарубежного музыкального театра. Помимо этого, в новейших режиссёрских концепциях слишком часто прослеживается отсутствие должного внимания к ценностным ориентирам личности, что обусловлено «индифферентными»

установками профессионального образования, фактически «самоустранившегося» от мировоззренческих основ гуманистической педагогики. Наконец, современные подходы к обучению будущих режиссёров музыкального театра отличаются дефицитом ясной и чёткой методологии действенного анализа оперных партитур; терминологический аппарат подобного анализа сплошь и рядом оказывается путанным, неупорядоченным, лишённым функциональной направленности. Исследователь констатирует наличие существенной взаимосвязи между перечисленными тенденциями, воздействующими на практику оперной режиссуры в XXI столетии и состояние отечественного вузовского образования в данной сфере.

Ключевые слова: музыкальный театр, оперная режиссура, действенный анализ оперной партитуры, режиссёрская концепция оперного спектакля.

PROBLEMS OF EDUCATION
OF THE CONTEMPORARY PRODUCER OF OPERA THEATRE

The greatly actual problem of contemporary opera producer formation is noted in the article. The researcher is of the opinion that appropriate educational process at the theatrical and musical high schools is characterized by numerous flaws. First of all, the great heritage of the XXth century opera production didn't comprehend or creatively interpreted in artistic practice of our days and in pedagogic technologies. A falsely comprehended «progressism» at the education of the opera producers to be is correlated with formally grasped and mechanically reproduced «fashionable trends» of the foreign musical theatre. Besides that, in newest conceptions of opera producers there is too frequently retraced an absence of the proper attention to value reference-points of a person. It is depended on the «indifferent» aims of profes-

sional education that was factually kept itself from world-outlook bases of the humanitarian pedagogy. In conclusion, the contemporary approaches to the teaching of musical theatre producers to be are notable for the deficiency as applied to the lucid and clear methods of effectual analysis conformably to the opera score. The terminological apparatus of such analysis is pretty often founded as confusing, non-regulated, devoid of the functional orientation. The researcher ascertains a presence of the essential interactions between the enumerated tendencies which influence on the opera producing practice in the XXIst century and the state of the native high-school education in this sphere.

Key words: musical theatre, opera producing, effectual analysis of the opera score, producer's conception of the opera performance.

Чепинога Алла Валерьевна

кандидат искусствоведения, начальник отдела учебно-производственной театральной практики
Российский институт театрального искусства (ГИТИС)
Россия, 125009, Москва
e-mail: allachepinoga@yandex.ru

Chepinoga Alla V.

PhD in Art Studies, Head of the Section of Theatre Practical Training
Russian Institute of Theatre Art (GITIS)
Russia, 125009, Moscow
e-mail: allachepinoga@yandex.ru