

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)

На правах рукописи



Корсунова Татьяна Николаевна

**Школьный театр и драматизация в отечественной теории педагогики
и в образовательной практике 1917 – 1931 гг.**

Научная специальность 5.8.1. – Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук, доцент,
Дорошенко Светлана Ивановна

Владимир – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВВЕДЕНИЯ ТЕАТРА И ДРАМАТИЗАЦИИ В ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ 1917 – 1931 гг..... | 22 |
| 1.1. Социокультурные и историко-педагогические предпосылки использования средств театрального искусства в общем образовании 1917 – 1931 гг. | 22 |
| 1.2. Драматизация как средство обучения и воспитания школьников в отечественной педагогике 1917 – 1931 гг..... | 35 |
| 1.3. Воспитательные возможности и способы организации театральной работы в отечественной педагогике 1917 – 1931 гг..... | 54 |
| Выводы по главе 1..... | 70 |
| ГЛАВА 2. ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ 1917 – 1931 гг..... | 74 |
| 2.1. Театр и драматизация в программах Единой трудовой школы 1918 – 1928 гг..... | 74 |
| 2.2. Методические труды, посвященные школьному театру и драматизации..... | 84 |
| 2.3. Управление театральной работой в Единой трудовой школе | 101 |
| Выводы по главе 2..... | 109 |
| ГЛАВА 3. ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР И ДРАМАТИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ 1917 – 1931 гг. | 112 |
| 3.1. Школьный театр и драматизация в ведущих образовательных учреждениях Наркомпроса 1917 – 1931 г. (колония им. М. Горького, школа им. Ф. М. Достоевского, Опытные станции Наркомпроса)..... | 112 |
| 3.2. Школьный театр и драматизация в образовательной практике Единой трудовой школы 1917 – 1931 годов..... | 134 |
| Выводы по главе 3..... | 149 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 153 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 160 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современная социокультурная ситуация выдвигает новые требования к воспитанию личности. Необходимость развития качеств, позволяющих полноценно реализовать личностный творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, стала причиной особого внимания к школьным театрам в последние годы. Актуальность обращения к школьной театральной педагогике 1920-х – начала 1930-х г. тесно связана с возрастающим интересом к школьному театру как мощному средству духовно-нравственного, патриотического, эстетического, умственного воспитания в современной школе [189]. В 2021 – 2022 гг. вышел ряд значимых документов, направленных на организацию и поддержку театральной деятельности в современной школе: Письмо Министерства просвещения Российской Федерации «О формировании всероссийского перечня (реестра) школьных театров» [3], приказ о Совете Министерства просвещения Российской Федерации по вопросам создания и развития школьных театров в образовательных организациях субъектов Российской Федерации [2]; с 2021 г. действует «Дорожная карта» по созданию и развитию школьных театров в субъектах Российской Федерации [5].

Многие вопросы творческого развития, социализации, развития личностных и метапредметных умений могут быть решены с помощью средств театрализации и драматизации в процессе общего образования. В настоящее время в рамках Всероссийского проекта «Школьная классика» реализуется инициатива создания широкой сети школьных театров. До 2024 г. планируется расширить сеть школьных театров и увеличить охват детей, занимающихся по направлению «Искусство театра» [5]. Наблюдается всплеск интереса к школьному театру и его воспитательным возможностям. Широко известны воспитательные системы школ, в которых значимую роль играет театр: школы С. З. Казарновского [183], Е. А. Ямбурга [233] и др. Основы актерского мастерства на протяжении многих лет включаются в систему подготовки учителей (научная школа В. А. Сластенина [219])

и др.), идет подготовка педагогов по профилю «Театральное искусство» в рамках направления «Педагогическое образование».

Однако в современных образовательных программах начального и основного общего образования театра и драматизации нет. Театральная деятельность в современной школе широко распространена (судя по данным Министерства просвещения Российской Федерации она представлена более чем в 60 % образовательных организаций [256], на начало 2023/24 учебного года в России действовали более 30 тысяч школьных театров), но не обязательна. И единственным временем в истории отечественной школы, когда драматизация и театр зримо присутствовали в школьных программах, был период 1917 – 1931 гг., особенно его начало. В то время, когда не было телевидения и других современных средств массовой информации, когда неграмотность населения не позволяла рассчитывать на печатное слово, было мало профессиональных и концертных коллективов, доступных широким народным массам, самодеятельный, в том числе школьный, театр виделся ведущим средством агитации и пропаганды, проводником культурных ценностей, объединяющим началом новой власти и населения. Школьные театры играли значимую роль в воспитательных системах А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского, С. Т. Шацкого. Руководство театральной деятельностью в Единой трудовой школе осуществлялось на государственном уровне (была создана разветвленная система Наркомпроса, отвечавшая за управление этой работой и ее методическое обеспечение). Деятельность профессиональных театров была направлена на решение воспитательных, просветительских задач и жестко контролировалась с этих позиций. Расцветало педагогическое творчество, связанное с театром.

Педагогические возможности театра в школе, сопряженные с достижением личностных и метапредметных результатов (патриотическое, духовно-нравственное воспитание, коммуникативная компетентность, содержательный синтез предметных результатов, достигаемых на уроках литературы, музыки, изобразительного искусства, технологии; формирование коллективизма; выявление и поддержка одаренных детей и др.), делают актуальным обращение к

опыту и теории осуществления театральной работы в отечественной школе в 1917 – 1931 гг.

Степень разработанности проблемы исследования. В 1917 – 1931 гг. разрабатывались передовые идеи эстетического воспитания и роли театрального искусства в нем (С. А. Ауслендер [64; 65; 66; 67], Н. Н. Бахтин [68; 97; 98], П. П. Блонский [149; 162], С. И. Бонди [70; 169], Н. Я. Брюсова [71], К. Н. Вентцель [101; 102], А. В. Луначарский [121; 122], П. И. Новицкий [83], Л. А. Розанов [133], В. Н. Шацкая [52; 53] и др.). В Программах для I и II ступени семилетней Единой трудовой школы (1921 г.) [10] в качестве обязательного средства воспитания и обучения присутствовала драматизация; в школах повсеместно создавались театры. В этот же период формировалась психологическая идея, обращенная к искусству, в том числе театральному, и его роли в воспитании школьников (Л. С. Выготский [105], М. М. Рубинштейн [135; 136]).

Исследование образовательных возможностей школьного театра и драматизации в период с 1917 по 1931 г. требует осмысления специфики педагогической мысли и практики этого времени. Значимый вклад в формирование подходов к периодизации, выработке аксиологических позиций, осмыслению когнитивных и социально детерминированных предпосылок развития педагогической мысли 1917 – 1931 гг. внесли: Б. М. Бим-Бад [161], М. В. Богуславский [164], А. Н. Джурицкий [171], Э. Д. Днепров [172], С. Ф. Егоров [229], Г. Е. Жураковский [177], Н. А. Константинов [184], Ф. Ф. Королев [187], Н. П. Кузин [205], Е. Н. Медынский [185], А. И. Пискунов [181], З. И. Равкин [211], В. Я. Струминский [223] и др.

На протяжении XX – начала XXI в. театральное искусство в школе находилось в сфере внимания историков эстетического воспитания. Теорию и практику эстетического воспитания в отечественной школе 1920-х г. исследовали О. А. Апраксина [154; 232], М. Г. Плохова [243]; программно-методическую работу по эстетическому воспитанию XIX – XX вв. рассматривали В. И. Адищев [180], Н. А. Арбатская [235], З. П. Игнатьева [237], В. В. Сараева [245] и др.

Вопросы организации любительских театров как элемента образовательной и культурной среды изучали О. А. Лапина [239], В. Н. Михайлов [198], О. А. Стаина [222]. Театральную деятельность как форму досуга школьников рассматривала Н. А. Опарина [203; 204].

Теория, методика и история организации школьного театра была рассмотрена в трудах Т. Ф. Завадской [225], Т. Н. Поляковой [210; 244], Ю. И. Рубиной [216], Н. Н. Шевелева [225] и др.

Педагогические возможности драматизации и театрального искусства исследовали Е. В. Марченко [240], О. А. Михалева [241], Т. В. Надолинская [199; 242], С. Р. Фейгинов [246] и др.

К истории школьного театра обращались О. А. Антонова [153; 234], С. В. Куликова [194], С. М. Машевская [196] и др. Воспитательные возможности театрального искусства XIX – XX вв. изучала Е. А. Ильина [238].

Таким образом, можно утверждать, что исследованы многие аспекты театральной работы в школе: теория, методика, история школьных театров, драматизация и театральная деятельность как элементы эстетического воспитания. Однако очевидна потребность в обобщающем историко-педагогическом исследовании, посвященном анализу школьного театра и драматизации в отечественной педагогике и образовательной практике 1917 – 1931 гг.

Хронологические рамки исследуемого периода охватывают 1917 – 1931 гг. *Нижняя граница* – 1917 г. Она обусловлена началом революционных преобразований, среди которых обозначилось радикальное реформирование образования. Пришедшие к власти большевики создали и воплотили проект Единой трудовой школы, который сопровождался рядом экспериментов и инноваций (новаторские программы Государственного ученого совета (ГУС), комплексность, метод проектов, деятельность опытных станций и пр.).

В качестве *верхней границы* рассматривается 1931 г. В это время период экспериментов в жизни школы был завершен. Началась стабилизационная контрреформа (по М. В. Богуславскому [166]), выразившаяся в цикле партийно-правительственных постановлений 1931 – 1936 гг., в жизни школы наступил новый

этап: ее обновление проявилось в отказе от педагогических поисков 1920-х гг. и восстановлении многих традиционных явлений дореволюционной школы.

Современное состояние исследованности школьного театра и драматизации в отечественной педагогике и образовательной практике 1917 – 1931 гг. позволяет выявить ряд **противоречий**:

– между значимостью и признанностью возможностей театрального искусства в общем образовании и фрагментарным состоянием изученности школьных театров и драматизации 1917 – 1931 гг., когда театральная работа официально была включена в программы Единой трудовой школы и регулировалась на государственном уровне;

– наличием значительного и признанного опыта использования театра и драматизации в школьном образовании 1917 – 1931 гг. и отсутствием комплексной историко-педагогической рефлексии этого опыта.

Необходимость разрешения указанных противоречий в отечественной истории педагогики и образования послужила основанием для формулирования **проблемы** исследования – какова целостная историко-педагогическая картина театральной работы в отечественной теории педагогики и образовательной практике 1917 – 1931 гг.?

Таким образом, по теме исследования имеется обширная библиография, но история школьного театра и драматизации в отечественной школе и педагогике 1917 – 1931 гг. в целостном виде рассмотрена не была; не был выявлен вклад педагогов-театралов в отечественную педагогику и отрефлектировано влияние театра на специфику образовательной практики 1917 – 1931 гг. Уникальность опыта организации театральной деятельности в школах 1917 – 1931 гг., значимость сформированной в этот период педагогической теории, востребованность театрального искусства в современной школе и необходимость разрешения выделенных противоречий обуславливают актуальность темы диссертационного исследования **«Школьный театр и драматизация в отечественной теории педагогики и в образовательной практике 1917 – 1931 гг.»**.

Ведущая идея исследования. В 1917 – 1931 гг. формировалось целостное представление о месте школьных театров и драматизации в общем образовании; о цели, средствах и результатах театральной работы в школах. Театр в Единой трудовой школе 1917 – 1931 гг. был значимым воспитательным средством, драматизация широко использовалась для решения дидактических задач, театральная работа носила системный характер (что подтверждают труды отечественных педагогов). Теоретическим фундаментом исследования явились труды ведущих отечественных педагогов первой трети XX в. (А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского, С. Т. Шацкого и др.), а также исследователей вопросов эстетического воспитания рассматриваемого периода (С. А. Ауслендера, А. В. Бакушинского, Н. Н. Бахтина, Н. С. Шер и др.), в которых была сформирована методологическая, теоретическая, методическая база для включения драматизации и театра в процесс обучения и воспитания школьников.

Объект исследования: теория и практика отечественного общего образования первой трети XX в. с позиций использования средств театрального искусства в воспитании и обучении школьников.

Предмет исследования: процесс развития представлений о школьном театре и драматизации и применение средств театрального искусства в педагогике и образовательной практике 1917 – 1931 гг.

Цель исследования: воссоздать историко-педагогическую картину использования педагогических средств театра и драматизации в советской школе и педагогике 1917 – 1931 гг.

Задачи исследования:

1. Выявить социокультурные и историко-педагогические предпосылки развития школьного театра и драматизации в отечественном общем образовании 1917 – 1931 гг.
2. Установить цель, содержание, методы и формы организации театральной работы в отечественной педагогике и школьной практике рассматриваемого периода.

3. Раскрыть специфику понимания драматизации и ее функций в школьном образовании в отечественной педагогике 1917 – 1931 гг.

4. На основе анализа программ Единой трудовой школы и методических трудов 1917 – 1931 гг. определить тенденции использования драматизации как педагогического средства решения образовательных задач в рассматриваемый период.

5. Выявить специфику организации практической работы по внедрению театра и драматизации в образовательные учреждения 1917 – 1931 гг.

6. Охарактеризовать структуру управления театральной работой в школе 1917 – 1931 гг.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

1. Выявлены социокультурные и историко-педагогические предпосылки включения средств театрального искусства в образование 1917 – 1931 гг.:

– к 1917 году существовал значительный опыт организации школьных театров в различных типах учебных заведений XVIII – XIX вв. (духовных академиях, кадетских корпусах, гимназиях, лицеях, народных училищах и пр.); в педагогике XIX в. (Н. Ф. Бунаков, Н. И. Пирогов, С. А. Рачинский, К. Д. Ушинский и др.) были осмыслены широкие просветительские, эстетико-воспитательные, коммуникативные возможности школьного театра, а также выявлены и обозначены проблемы театральной работы в школе;

– становление отечественной театральной педагогики (К. С. Станиславский и др.), развитие театральных школ и студий помогли транслировать идеи и практику театрального искусства в школу;

– агитационные и просветительские возможности театра были востребованы молодой советской властью; к этой работе были привлечены государственные, партийные, профсоюзные органы, способствовавшие работе школьных театров.

2. Выделены и обоснованы элементы системы театральной работы в Единой трудовой школе 1917 – 1931 гг. (цель, задачи, содержание, методы, формы

(экскурсии, клубная, кружковая деятельность в школе и др.), субъекты и результаты).

3. Определена специфика понимания сущности драматизации как педагогического средства, характеризующегося использованием элементов театрального искусства в образовательном процессе, применительно к педагогике 1917 – 1931 гг.; выявлены:

– функции драматизации (реализация задач идейно-политического воспитания, совершенствование эстетического воспитания, реализация комплексного подхода при освоении содержания образования, развитие «творческого инстинкта», игровой деятельности, мотивированное и глубокое освоение конкретных учебных тем);

– спектр трактовок драматизации в отечественной педагогике 1917 – 1931 гг. (метод обучения, метод эстетического, коллективистического воспитания, школьный предмет, метод коррекции ментальных и других нарушений, форма, групповое действие и др.).

4. На основе анализа программ Единой трудовой школы и методических трудов выявлены имена авторов, разрабатывавших конкретные элементы методики театральной работы (А. А. Бардовский, Н. Н. Бахтин, С. И. Бонди, М. С. Бурданова, Б. С. Глаголин, Н. Дмитриева, А. Н. Лебедев, В. С. Мурзаев, Н. Ольденбург, Н. А. Пашков, Л. А. Розанов, Н. И. Сац, К. П. Спасская, Н. С. Шер и др.); доказано, что:

– драматизация наиболее масштабно представлена в самых ранних программах рассматриваемого периода: с 1918 г. – в предметных программах по русскому языку, истории и других, в 1921 г. – в программах ГУС для I и II ступени семилетней Единой трудовой школы. Драматизация выделялась в отдельный подраздел и трактовалась как средство освоения предметных умений и как предметная область, способствующая эстетическому воспитанию;

– наибольшее развитие драматизация получила в программах по русскому языку и литературе;

- на протяжении рассматриваемого периода представленность драматизации в программах имела тенденцию к уменьшению;
- в период 1917 – 1931 гг. активно развивалось методическое творчество в области школьного театра; были обоснованы возможности игры с элементами драматизации, драматического, кукольного театра, театра теней;
- методическую помощь театральной работе в школе оказывали журналы «Искусство в школе», «Педагогический театр» и др.

5. Наиболее ярко театральная работа была развита в ведущих образовательных учреждениях 1917 – 1931 гг., на опытных станциях Наркомпроса, в деятельности А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского, С. Т. Шацкого. В массовой школе театральная работа также присутствовала (чаще всего в виде театральных кружков).

6. С 1917 по 1931 г. формировались органы управления театральной работой в школе (Специальная комиссия по детскому театру Подсекции художественного воспитания ГУС; Государственные мастерские Педагогического театра; Педагогическая секция Театрального отдела Наркомпроса и др.); а также формировались механизмы шефства профессиональных театров над школьными, обратной связи. Управленческая структура была разветвленной, но несовершенной.

Теоретическая значимость диссертации:

- воссоздана и представлена в целостном виде историко-педагогическая картина процесса теоретического осмысления педагогических возможностей школьного театра и драматизации, осуществления театральной работы в советской школе 1917 – 1931 гг., что обогащает историю педагогики и образования;
- выявлены и введены в научный оборот новые и малоизученные документы и материалы, которые позволят расширить эмпирическую базу истории педагогики и повысить теоретический уровень исследований, посвященных отечественной школе и педагогике первой трети XX в.;

– определена специфика понимания сущности драматизации по отношению к процессу общего образования 1917 – 1931 гг., что обогащает теорию обучения и теорию воспитания.

Практическая значимость:

1. Использование результатов исследования для историко-педагогического обоснования реализации принципа системности при управлении театральной работой в школах будет способствовать повышению качества подготовки руководителей школьных театров и театральных студий в рамках осуществления программ повышения их квалификации (частично такое обоснование осуществлено в 2022 – 23 гг. в процессе разработки и проведения семинаров на базе Владимирского института развития образования им. Л. И. Новиковой для руководителей школьных театров и театральных студий в рамках реализации задач проекта «Школьный театр»).

2. Материалы исследования могут стать научным основанием для выстраивания содержания историко-педагогического модуля в учебно-методических пособиях, программах работы методических объединений по подготовке организаторов театра в школе, что будет способствовать совершенствованию, фундаментальности их педагогической (а не только режиссерской и актерской) подготовки.

3. Материалы исследования могут быть использованы в учебном процессе педагогических учебных учреждений:

– при включении в программы и содержание подготовки студентов по направлениям 44.03.01 и 44.04.01 «Педагогическое образование» (профиль «Театральное искусство», уровни бакалавриата и магистратуры) историко-педагогического блока, что будет способствовать освоению студентами классической педагогической теории и опыта внедрения театра и драматизации в общее образование;

– при подготовке учебно-методических разработок по драматизации, ролевым играм для будущих учителей всех профилей, материалы которых

включают отдельные дидактические приемы, выработанные в 1920-х г. и не утратившие своей актуальности;

– при выстраивании стратегий развития театральной работы в современных общеобразовательных организациях с опорой на исторические достижения отечественной педагогики в этом направлении (связь с игрой, многообразие видов детского театра, доминанта процессуальности, а не показательных спектаклей и др.).

Этапы исследования. Исследование осуществлялось с 2017 по 2023 г.

1. *На первом этапе (2017 – 2019 гг.)* была выбрана тема исследования, изучена степень ее разработанности в теории и истории педагогики; выявлена основная проблематика исследования и логика изложения; обобщен и систематизирован источниковый материал.

2. *На втором этапе (вторая половина 2020 – 2021 г.)* осуществлено историко-педагогическое осмысление комплекса архивных материалов, ретроспективное осмысление исследуемого процесса реализации педагогических возможностей театрального искусства в школе на базе современных методологических подходов; был систематизирован, классифицирован и теоретически осмыслен собранный материал; скорректирована и уточнена логика исследования.

3. *На третьем этапе (2022 – 2023 гг.)* уточнены методологический аппарат и структура исследования, осуществлена рефлексия ранее полученных результатов; завершалась подготовка диссертационной работы: шло обобщение материалов исследования, оформление текста диссертации, опубликованы материалы обобщающего плана.

Методологической основой исследования выступили современные историко-педагогические подходы:

– *системный подход* (В. В. Краевский [193], Г. Б. Корнетов [186], А. М. Новиков [205], В. А. Сластенин [219]) позволяет выявить системные связи театрального искусства с педагогикой, с системой школьного образования; дает возможность изучить внутренние и внешние системные свойства и связи театра и

драматизации с общим образованием; рассмотреть элементы системы управления театральной работой в школе в их иерархической упорядоченности;

– *культурологический подход* (В. Л. Бенин [158], В. С. Библер [160], Ю. М. Лотман [195]) позволяет проанализировать школьный театр и драматизацию с позиции их «вписанности в культуру», связи с профессиональным театральным искусством;

– *аксиологический подход* (Н. А. Асташова [146; 155], М. В. Богуславский [165], Е. В. Бондаревская [168], М. А. Захарищева [179], И. Д. Лельчицкий [221], Н. Д. Никандров [201], З. И. Равкин [213] и др.) позволяет анализировать процесс развития театра и драматизации в школе 1917 – 1931 гг. с позиций формирования ценностных ориентаций.

Теоретической основой исследования явились:

– педагогические положения, отражающие сущность детского художественного творчества в области театрального искусства (О. А. Антонова, Н. Н. Бахтин, Т. В. Надолинская, Т. Н. Полякова, Н. С. Шер и др.);

– психологические концепции, отражающие связь театральной деятельности с игрой (Л. С. Выготский, М. М. Рубинштейн и др.);

– историко-педагогические идеи, интерпретирующие педагогический процесс как неотъемлемую составляющую историко-культурного процесса (Н. А. Асташова, М. В. Богуславский, М. А. Гончаров, А. Н. Джурицкий, Э. Д. Днепров, М. А. Захарищева, А. И. Пискунов, Е. Ю. Рогачева, Н. П. Сенченков, Ф. А. Фрадкин и др.);

– идеи эстетического воспитания, художественного образования в истории отечественной педагогики (Ю. Б. Алиев, Н. А. Асташова, С. И. Дорошенко, М. Г. Плохова и др.).

Методы исследования. На *теоретическом уровне* применены методы *теоретического, терминологического анализа и синтеза, аналогии, интерпретации и смысловой реконструкции исторического материала, моделирования.* Эти методы были ориентированы на систематизацию разнопланового исторического материала, связанного с театром и драматизацией в

советской школе 1917 – 1931 гг., и выявление образовательных возможностей театральной работы в школе.

На предметно-научном уровне использованы следующие методы, способствующие получению новой информации из уже известных источников:

– *историко-структурный метод*, определяющий выделение исторического периода (1917 – 1931) и особенностей образовательного процесса, ориентированного на использование средств театрального искусства;

– *метод изучения разноплановых историко-педагогических источников*, способствующий привлечению в контекст исследования педагогической, психологической, публицистической, мемуарной, краеведческой литературы, а также неопубликованных источников для достижения объективной историко-педагогической картины;

– *конструктивно-генетический метод*, основанный на принципе историзма, обуславливающий возможность охарактеризовать генезис школьных театров и драматизации в отечественном общем образовании 1917 – 1931 гг.

В источниковую базу исследования включены:

1. Законодательные акты и нормативные документы: распоряжения, декреты правительства, положение о Единой трудовой школе (1918); программы Единой трудовой школы (1921, 1923, 1928), Первой опытной станции по народному образованию (1922), Примерные программы по русскому языку для школы 1-й ступени (1918), Примерные программы по истории в советской Единой трудовой школе 1-й ступени (1920), Программы на второй триместр для 1, 2, 3-й и 4-й групп I ступени Единой трудовой школы (1926).

2. Архивные материалы:

– Научного архива Российской академии образования: фонд Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР (Ф. 1); НИИ методов внешкольной работы (Ф. 5); НИИ детского чтения Наркомпроса РСФСР (Ф. 16), В. Н. Шацкой (Ф. 106);

- Центрального государственного архива литературы и искусства: Петроградское (Ленинградское) театральное управление политико-просветительного подотдела губернского отдела народного образования (Ф. 30);
- Государственного архива Российской Федерации (Ф. 1575, А-1575);
- Государственного архива Владимирской области (Ф. 470, Р - 1073, Р - 1080);
- архива Российской академии наук: фонд Института литературы и искусства Коммунистической академии ЦИК СССР (Ф. 358).

3. Материалы педагогической, театроведческой, искусствоведческой периодики 1917 – 1931 гг. (журналы «Искусство в школе», «Педагогический театр» и др.), раскрывающие просветительскую роль театра в обществе, связь школьных театров с жизнью социума, проблемы школьных театров, общественно-педагогическую дискуссию о театре в школе.

4. Теоретические труды и учебники по педагогике и психологии, «Педагогическая энциклопедия» 1917 – 1931 гг. (А. Н. Граборов, А. Я. Гуревич, Е. Г. Кагаров, А. Г. Калашников, А. П. Пинкевич, М. М. Рубинштейн и др.).

5. Искусствоведческая литература рассматриваемого периода (Б. Е. Захава, В. Э. Мейерхольд, К. С. Станиславский и др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Развитию школьного театра и драматизации в Единой трудовой школе 1917 – 1931 г. способствовали социокультурные и историко-педагогические предпосылки: развитие отечественной театральной педагогики (система К. С. Станиславского, новаторские идеи Е. Б. Вахтангова, В. Э. Мейерхольда, А. Я. Таирова и др.); осмысление просветительских, агитационных, пропагандистских возможностей театра; развитие педагогической мысли о школьном театре в XIX в. (Н. Ф. Бунаков, Н. И. Пирогов, С. А. Рачинский, К. Д. Ушинский и др.); развитие театров в школах разных типов XIX – начала XX в.

2. Воссозданная на основе теоретических трудов (К. Н. Вентцель, А. Н. Граборов, Л. А. Розанов, М. М. Рубинштейн, И. А. Челюсткин, Н. С. Шер и др.) и анализа практического опыта выдающихся отечественных педагогов-

практиков (И. В. Ионин, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий и др.) историко-педагогическая картина осуществления театральной работы в советской школе 1917 – 1931 гг. включает в себя:

- цель: «поставить русскую школу ... на первое место в цивилизованном мире» (А. В. Луначарский), воспитать гармонически развитую личность;
- задачи: идейно-политическое, трудовое, эстетическое, умственное воспитание средствами театра; просветительское влияние на социальную среду; формирование коллектива; освоение предметного содержания образования (по литературе, истории, иностранному языку и пр.) и наглядное представление результатов обучения;
- принципы: добровольности и свободы творчества, коллективизма, ориентации на социум;
- субъекты: воспитанники (колониисты, школьники), педагоги (школьные работники, работники культуры), представители общественности;
- содержание: широко понимаемая трудовая деятельность, игра, чтение, коллективистическое общение, освоение содержания общего образования через отбор и проработку репертуара (народное, классическое искусство, самостоятельно сочиненные пьесы и импровизации, революционные и агитационные пьесы, сценки; драматизированный учебный материал);
- виды деятельности: сочинение пьесы, чтение пьесы, работа над ролью и ее исполнение, изготовление подмостков, декораций, костюмов, звуковое сопровождение, зрительская деятельность (активное восприятие и критика), работа с публикой (приглашение и размещение в зале, распространение билетов и др.);
- методы: экскурсионный, метод рассказывания, драматизация как разновидность лабораторного метода (включала приемы инсценировки, импровизации, драматической игры), метод проектов;
- формы: кружок, студия, урок; формы, учитывающие специфические особенности постановок (традиционные спектакли на сцене или открытой местности, спектакли-импровизации (со зрителями), спектакли-игры (без зрителей)); контролирующие, итоговые, зачетные мероприятия;

– результаты: организованное времяпрепровождение, творческая заинтересованность, рост эстетической культуры, сплочение коллектива, политическая просвещенность учащихся и социума.

3. В отечественной педагогике 1917 – 1931 гг. драматизация трактовалась как многофункциональное педагогическое средство. Драматизация понималась как представляемое в различных формах (урок, кружок, студия и пр.) применение в процессе воспитания и обучения элементов театрального (драматургического, актерского, режиссерского) искусства, а именно: переработка учебного материала в сценарий, рассказывание, чтение по ролям с элементами театрализации, игра в сценках, спектаклях, импровизациях, подготовка и обслуживание театральной постановки и др. Функции драматизации: совершенствование эстетического воспитания, реализация комплексного подхода при освоении содержания образования, развитие творческого потенциала школьников, развитие и совершенствование игровой деятельности, развитие драматического инстинкта, глубокое и мотивированное освоение содержания конкретных тем, предметов.

Драматизация осмысливалась как школьный предмет; метод обучения; метод эстетического, социального, коллективистического воспитания; метод коррекционно-педагогической деятельности; психологическая характеристика любой игровой деятельности.

4. Основными направлениями разработки теории и методики театральной работы, отразившимися в методических трудах, стали рекомендации по отбору состава участников, работе со сценарием и переработке текста художественных произведений, осмыслению особенностей организации «показательных спектаклей», выделению элементов и техник драматизации, основания для подбора постановочного материала, разработке репертуара (репертуарные сборники), а также рекомендации по созданию материально-технической базы школьного театра.

5. В ходе исследования выявлено, что наиболее значительным в организации театральной работы стал опыт ведущих образовательных учреждений Наркомпроса (колония им. М. Горького, школа им. Ф. М. Достоевского, опытные

станции Наркомпроса). При этом средства театрального искусства активно включали в учебно-воспитательный процесс многих школ указанного периода. Практический опыт организации театральной работы в образовательных учреждениях 1917 – 1931 гг. показал, что:

- в большинстве случаев цели театральной работы, заявляемые школьными театральными кружками, совпадали с целями, прописанными в программах начала 1920-х г.; в качестве основы театральной работы в школе рассматривалась детская игра;

- процессы драматизации, импровизации, постановки спектакля в воспитательном плане ценились выше, нежели результат (сам спектакль);

- к середине 1920-х г. начали прослеживаться тенденции формализации процесса внедрения театрального искусства в школы. К концу 1920-х г. можно увидеть, с одной стороны, структурирование, расширение работы, профессионализацию через привлечение профессиональных кадров к школьному театральному делу, с другой – возрастание роли отчетности, что приводило к увеличению ненужной работы и приукрашиванию результатов. Отсюда появилось стремление увеличить количество постановок, уход во «внешние» задачи при подготовке спектаклей.

6. Наркомпрос управлял школьной театральной работой через ряд структур: управленческие и методические функции были распределены между ГУСом (через Научно-педагогическую и Научно-художественную секции), Главсоцвосом (через государственные учреждения Педагогического театра) и Театральным отделом Наркомпроса (через Педагогическую секцию, включавшую группу школьного театра). Велась диагностика результатов театральной работы в образовательных учреждениях.

Личный вклад автора заключается в:

- определении проблемы, темы, логики исследования;
- отборе, изучении, введении в научный оборот новых источников;
- систематизации историко-педагогических представлений о драматизации и школьных театрах в Единой трудовой школе 1917 – 1931 гг.;

– реконструкции системы управления театральной работой в Единой трудовой школе со стороны Наркомпроса.

Степень достоверности результатов исследования. Научная достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена теоретическим обоснованием его исходных методологических позиций, применением адекватных цели и задачам исследования методологических подходов, всесторонним набором методов историко-педагогического анализа, логикой исследования, теоретической и практической обоснованностью основных положений и выводов, сопоставимостью результатов теоретического исследования с педагогической практикой рассматриваемого исторического периода.

Репрезентативная источниковая база также обеспечивает достоверность научных результатов.

Апробация результатов исследования. Итоги исследования, его основные положения, результаты и выводы представлены в 19 публикациях автора, включая 5 статей в изданиях, рекомендованных ВАК РФ; а также изложены на научно-теоретических и научно-практических конференциях:

– международных: XXI Международная научно-практическая конференция «XXI век: фундаментальная наука и технологии» (Morrisville, 2019); XXXV Сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования «Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века» (Вологда, 2022); III Международные историко-педагогические чтения (Москва, 2023);

– всероссийских: Десятая Всероссийская научно-практическая конференция «Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика» (Владимир, 2021); V Всероссийская молодежная конференция «Педагог-профессионал в школе будущего» (Элиста, 2022);

– межвузовских: «Студент – Исследователь – Учитель» (Санкт-Петербург, 2023); получен диплом за лучший доклад в секции по итогам голосования слушателей;

– на научных и научно-практических конференциях профессорско-преподавательского состава, магистрантов и аспирантов Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ): «На пути в педагогическую науку» (2018, 2021, 2022 г.), «Дни науки студентов» (2021 г.);

– в процессе обсуждения на заседаниях кафедры педагогики, Школы молодого ученого ВлГУ.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности: тема и результаты исследования соответствуют требованиям паспорта специальности 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), п. 7 «История развития педагогической науки и образования. Историко-компаративные исследования».

Объем и структура диссертации: работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, включающего в себя 265 наименований, также работа содержит 2 рисунка, 1 таблицу.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВВЕДЕНИЯ ТЕАТРА И ДРАМАТИЗАЦИИ В ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ 1917 – 1931 гг.

1.1. Социокультурные и историко-педагогические предпосылки использования средств театрального искусства в общем образовании 1917 – 1931 гг.

В истории отечественной педагогики театральное искусство играет особую роль. Оно является мощным средством духовно-нравственного, художественного, социального воспитания личности, формирует эстетическую и интеллектуальную культуру личности. Средства литературы, музыки, изобразительного искусства, синтезированные в театре, на протяжении веков способствуют одухотворению образовательного процесса, формированию гармонически развитой личности, способной к сочувствию и сопереживанию, оценке художественного образа и его созданию (хотя бы в минимальной степени).

С момента зарождения на Руси театр прошел множество этапов развития, от обрядовости в народном творчестве, праздников с ряжеными до действия высокого художественного уровня и глубокого педагогического смысла. Он отражал в себе особенности исторической эпохи, обогащал народную культуру, в разное время решал развлекательные, социальные, педагогические, политические задачи.

Из-за широкого распространения, очевидного просветительского потенциала, влияния на социум театром всегда интересовались педагоги, психологи, философы. Постепенно между образованием и театром образовывалась особая связь. С помощью театральных средств решались как воспитательные, так и обучающие задачи. Однако не так быстро и просто выстроилось взаимодействие между этими двумя сферами жизни общества. Опыт включения театральной работы в образовательный процесс накапливался, анализировался, критиковался. Рассмотрим более подробно, какие факторы, предпосылки привели к активному

включению драматизации, а также деятельности школьных театров в школьное образование первой трети XX в.

Зарождению театра на Руси предшествовали обрядовые действия. Наиболее древние обряды соотносят с мифологическим олицетворением стихий и различных природных явлений. В подобных обрядах присутствовали первые элементы театральности – использовались костюмы, определялись места для действий, имелась определенная логика и последовательность событий, которую отчасти можно назвать сценарием или планом. Люди на обрядовых праздниках меняли свои наряды и принимали на себя определенные роли и обстоятельства, однако от актерства, в связи с магическим или мистическим смыслом действия, были очень далеки.

Другими предшественниками театральных артистов считают скоморохов, театральных шутов, балаганного Петрушку. Скоморошество можно связать с карнавальной культурой [157, с. 8], язычеством, со стихийным социальным протестом и одновременно с развлечением и даже некоторым просвещением широких социальных кругов (от правящей элиты до простых смертных).

Во второй половине XVII в. образуется театр, имеющий более привычный и понятный для нас вид. Было выстроено первое специальное театральное помещение – Потешная палата, штат которой состоял не только из скоморохов и шутов, но и польских артистов. Также к участию в организации театрализованных представлений привлекали детей, учащихся духовных учебных заведений. Зарождение школьного театра связывают с именем Симеона Полоцкого, который оказал определяющее влияние на содержание образования в Славяно-греко-латинской академии. В этом учебном заведении впервые стали привлекаться к постановкам учеников. В начале XVIII в. школьный театр начинает приобретать воспитательные и обучающие функции. Первая документально подтвержденная постановка спектакля учениками Славяно-греко-латинской академии состоялась в 1701 г. [176]. Пьеса содержала детальные ремарки, были распределены участники по ролям, что позволяет отнести ее к упрощенному виду сценария. Как видим,

школьный театр и профессиональный театр пришли в Россию практически одновременно.

Во времена правления Петра I также были сделаны попытки создать театр в Москве. В самом центре города, на Красной площади, было возведено здание так называемой комедиальной храмины, где первое время ставились спектакли только на немецком языке [253]. Однако цель создания данного театра Петр видел в доступности драматического искусства для масс, понимании зрителями происходящего на сцене, воспитании и возвращении русского человека. Позже к постановкам стали привлекаться русские ученики, репертуар обогатился русскоязычными спектаклями.

Осмысление воспитательных возможностей театрального искусства уже в XVIII в. стало одним из направлений развития педагогической мысли, а также детской драматургии. А. Т. Болотов, ученый, писатель, автор трудов по лесоводству и агрономии, в 1779 г. организовал детский драматический театр в г. Богородицке Тульской губернии [257]. Из-за недостаточности репертуара для детских постановок он самостоятельно писал пьесы, в которых рассказывал различные поучительные истории, высмеивал отрицательные качества героев. Театр был очень популярен среди местных жителей, спектакли в летнее ярмарочное время собирали более 200 зрителей. Со временем труппа, состоящая из шести человек (двух девочек 13 – 14 лет, дочери А. Т. Болотова Елисаветы и дочери городничего Катерины Сухотиной, и четырех мальчиков 9 – 16 лет), выросла до довольно крупного сообщества с оркестром и хореографом [257].

В XIX в. по сравнению с XVIII в. отношение к школьным театрам несколько изменилось. В XVIII столетии школьники были, как правило, задействованы в спектаклях по необходимости, согласно идеям и умозаключениям педагогов. В XIX в. театральной деятельностью стали заниматься сами учащиеся, исходя из собственных интересов. При этом их активность постоянно ограничивали, так как театр начали (и не безосновательно) считать делом, отвлекающим от учебы и других благородных занятий.

Ярко демонстрируют противоречия между увлечением театром и необходимостью учебы мемуары артиста А. А. Алексеева, который в 1830-х г. учился в столичной гимназии, возглавляемой видным педагогом А. Ф. Постољсом. В воспоминаниях А. А. Алексеева, как и потом в хрестоматийном труде К. С. Станиславского «Моя жизнь в искусстве», зафиксированы разногласия между задачами гимназии, чаяниями семьи и театральными устремлениями гимназиста. Сам А. А. Алексеев, как потом и К. С. Станиславский, описывал эти противоречия с юмором и самокритикой [247].

В педагогической мысли театр стал осмысливаться более глубоко, появились критические суждения. Н. И. Пирогов обобщил опасения педагогов XIX в. относительно влияния школьного театра, дешевого успеха на школьной сцене на духовно-нравственный мир школьников [262]. До некоторой степени в этих опасениях с ним были солидарны К. Д. Ушинский [143] и С. А. Рачинский [132]. Мысль о сомнительности театрального влияния на детей обсуждалась и на рубеже XIX – XX вв., уже фактически в проблемном поле формирующейся педологии, в частности в трудах Г. И. Россолимо [134].

В то же время театр стал распространяться не только в элитарных учебных заведениях, но и в народных школах. Так, успешная попытка организации и осмысления возможностей школьного театра в народном училище связана с именем Н. Ф. Бунакова [220].

Таким образом, в начале XX в. сложились историко-педагогические предпосылки для развития школьного театра, широкого использования средств театрального искусства в общем образовании. К ним относятся:

- опыт организации школьных театров в различных типах учебных заведений: гимназиях, лицеях, народных училищах и пр.;
- формирование детской драматургии, школьного театрального репертуара;
- осмысление в отечественной педагогике возможностей (духовно-нравственное, эстетическое воспитание, формирование языковой, коммуникативной культуры), а также проблем, опасностей широкого развития

школьной театральной работы (тяга к развлечениям, фальшь и притворство, не соответствующие возрастным возможностям эмоциональные перегрузки);

– опыт влияния школьных театров на социальную, культурную жизнь города, сельского поселения.

Выявление социокультурных предпосылок использования средств театрального искусства в общем образовании 1917 – 1931 гг. требует обращения к обстоятельствам развития самого театрального искусства в России первой трети XX в.

Театр первой трети XX в. отличается многоликостью и новаторством. Он занимал особое место в духовной жизни русской интеллигенции. Для педагогики важно присущее для рассматриваемого периода представление о «своем театре», то есть театре, который выбрал конкретный человек, семья или социальный кружок. Театр первой трети XX в. – это театр, характеризующийся:

- единством духовно-нравственных и художественных установок;
- единой, постоянной труппой с ее «звездами» (ведущими актерами);
- ярко выраженной режиссерской линией, определяющей «лицо» театра;
- постоянством сотрудничества с драматургами, создающими неповторимый стиль этого театра;
- складывающимся и рефлексирующим себя театральным образованием.

Идея и практика режиссерского театра (К. С. Станиславский [263], В. И. Немирович-Данченко [200]), в котором доминируют режиссерский замысел и выбор пьесы (даже при частичных недостатках исполнения), а ведущий актер мог быть назначен на эпизодическую роль, в котором не было места артистическим капризам и своенравию, очень хорошо подходили для молодой советской педагогики с ее яркими лидерами, идеями коллективизма и направленности на общее дело. Разумеется, режиссеры не были диктаторами по отношению ко всему театральному процессу.

Социально-воспитательные задачи театра в начале XX в. выдвигались на передний план. В хронике газеты «Южное обозрение», освещавшей, в частности, деятельность в Херсоне молодого В. Э. Мейерхольда и его труппы, театр назван

струей свежего воздуха для городской среды [197, с. 32]. Остро ощущалась потребность в театральном искусстве [264]. Создавались театральные школы, налаживался процесс образования при театре. Отметим, что вплоть до XX в. артистическая и режиссерская деятельность не рассматривалась в полной мере как профессиональная; вернее, доля институционально организованной подготовки в этой сфере была низкой. Хотя с XVIII в. существовали школы театрального, хореографического мастерства, очень многие артисты, особенно в провинциальных театрах, не учились ни в каких театральных учебных заведениях. Сложившаяся ситуация легко прослеживается даже по судьбам героев пьес конца XIX в.: Нина Заречная («Чайка» А. П. Чехова), Катя («Скучная история» А. П. Чехова) идут в актрисы, не имея подготовки; Лидия («Бешеные деньги» А. Н. Островского) в отчаянии заявляет, что пойдет в актрисы; Счастливцев и Несчастливцев («Лес» А. Н. Островского) нигде не учились актерскому мастерству – этот список можно продолжать очень долго.

К. С. Станиславский прямо констатировал отсутствие в России 1880-х г. отвечавшей потребностям времени театральной школы [263]. В Москве было открыто театральное училище, обучение в котором продолжало традиции М. С. Щепкина. К. С. Станиславский с большим теплом вспоминал об этой «новой театральной школе». Но она никоим образом не обеспечивала потребностей всех театров; кроме того, не вполне отвечала новаторским поискам рубежа XIX – XX в.

Для того чтобы осмыслить роль театра в педагогике и школе первой трети XX в., нужно иметь в виду такой фактор, как востребованность театральных школ, театрального образования. В. Э. Мейерхольд в 1903 г. в Херсоне был вынужден оправдываться через газету, что не открыл широко востребованную и ожидаемую школу театрального мастерства [197, с. 33]. Как видим, отказавшись ввиду бытовых трудностей от создания полноценной театральной школы, В. Э. Мейерхольд не мог полностью проигнорировать общественные запросы и взялся (даже, вернее, был вынужден) организовать «художественное воспитание» группы-массовки.

В начале XX в. театральные студии начали формироваться если не массово, то весьма интенсивно. Этот факт еще более сблизил театр и педагогику. Согласно системе К. С. Станиславского, были важны личностные переживания каждого участника действия, те смыслы и идеи, которые он закладывает в свою деятельность, самостоятельность и личная творческая инициатива [248]. (Педагогическое наследие и функции режиссеров XIX – первой трети XX в. становятся предметом изучения современных исследователей [236]).

Система К. С. Станиславского была первично теоретически осмыслена уже в рамках рассматриваемого в данном диссертационном исследовании периода. Так, в 1928 г. комиссия марксистского театроведения обсуждала доклад П. И. Новицкого об этой системе (выступали Г. И. Вакс, И. М. Нусинов и др.) [30]. Обсуждение в соответствии с темой акцентировало не столько искусствоведческие, сколько социологические (что отразилось в названии доклада [30]) и даже социально-педагогические (просветительские) смыслы и результаты внедрения системы К. С. Станиславского. К концу рассматриваемого периода социологические, агитаторские смыслы еще ярче стали проявляться в рефлексии по поводу системы Станиславского и ее воплощении в МХАТ (например, в дискуссии о постановке пьесы В. М. Киршона «Хлеб») [38].

Не случайно способом решения проблем театра стало студийное движение. Режиссура требовала эксперимента, лабораторного опыта, новых форм, приемов и способов организации постановки, совершенствования сценического мастерства – решение было найдено в организации театральной студии. Педагогико-ориентированное наследие К. С. Станиславского оценивалось как система и творческий метод [29], что облегчало его трансляцию в общую педагогику.

Студийная деятельность рождалась в синтезе театра и школы. В. Э. Мейерхольд вывел формулу, которую поддерживали и другие режиссеры – «школа – студия – театр». Именно студия была связующим звеном и почвой для рождения новых театральных форм, средств, приемов. Режиссерам, возглавлявшим студии, была присуща особенная любовь к педагогическому процессу, их вдохновляла возможность формировать творческий коллектив и возвращать на

основе студий новых театральных деятелей. Подчеркнем, что творчество В. Э. Мейерхольда тоже стало объектом пристальной рефлексии к концу исследуемого периода 1917 – 1931 гг. Так, комиссия марксистского театроведения [36], а также «Литературная газета» [75] весьма критически высказались о спектакле «Командарм», который «не доходит» до зрителей и не выполняет идеолого-просветительских задач. Несмотря на революционное содержание, спектакль критиковали, прежде всего, именно с агитационно-просветительских, по сути тоже не столько искусствоведческих, сколько педагогических позиций.

В своей книге «Вахтангов и его студия» Б. Е. Захава писал, что, несмотря на небольшой процент воспитанников, прошедших через студию и ставших профессиональными актерами, остальные не жалели о своем истраченном времени, ведь студия и занятия театральной работой научили их пониманию человеческих сердец [178, с. 20]. Сам же Е. Б. Вахтангов говорил, что основная задача в студиях и театральных школах – не обучиться театральному, сценическому искусству, а воспитать творческую индивидуальность [178, с. 30]. Сама театральная деятельность порой становилась целью, большое внимание уделяли возвращению актерского состава, не было стремления к быстрым постановкам – спектакль со зрителями перестал быть самоцелью для многих студийных организаций. Опыт Е. Б. Вахтангова осмысливался с позиций театральной педагогики как «творческий метод» [21; 33].

Говоря о студии, Е. Б. Вахтангов отмечал, что это идейно сплоченный коллектив, только при таком коллективе можно браться за создание театра, только в этом случае может сложиться настоящая школа. В подобных идеях присутствует педагогический смысл, ведь постоянная труппа непрерывно развивается и совершенствуется – и отдельные ее участники, и весь коллектив. Некоторая замкнутость круга участников в театральной, студийной деятельности роднит театр того времени со школьным театром. Подобно постоянной труппе, коллектив класса, школы, параллели участвует в общем деле, постоянно растет, набирается опыта. В подобных театрах было очень мало приходящих актеров («звезд»,

приглашенных «со стороны»), ведь цели школьного театра направлены на внутришкольный коллектив.

Профессиональная подготовка актеров, педагогическая деятельность в самом театре были необходимы в связи с переосмыслением художественных задач, возвышением роли интеллектуальной, нравственной, эстетической работы актера над собой, формированием субъектной позиции всех участников театральной постановки. Так, работавший в театре Мейерхольда А. М. Ремизов, будущий писатель, яркий представитель литературного русского зарубежья, в 1919 г. писал о своей службе в провинциальном театре как о «настройке человек» [178, с. 39]. В театре он выполнял весьма своеобразные педагогические функции, заключающиеся в «доведении» до актеров замысла драматургического произведения. Нужда в таком работнике театра явно связана с воспитанием самих актеров, возвращением их нравственной, художественной культуры.

В. И. Немирович-Данченко был преподавателем драматического искусства в Московской филармонии, его называли «гениальным учителем». Он умел объяснить актеру особенности его роли, вскрыть и преподнести ее психологический рисунок; учил донесению замысла до зрителей с помощью множества внешних характеристических подробностей.

Особенную роль театр играл в представлении новых идей, в утверждении социалистических преобразований после революции 1917 г.

Теоретики театрального искусства первых лет советской власти всячески подчеркивали возрастание влияния на театральное искусство рабочего класса. Так, в 1922 г. на заседании Секции литературы и искусства Социалистической академии обсуждался доклад В. Ф. Переверзева «Искусство и производство» [20], согласно которому производство до некоторой степени становится моделью художественной деятельности. В сознание масс внедрялось понятие «пролетарский театр». Пролетарский театр СССР был включен в Международное рабочее театральное объединение (МРТО) [39].

К работе по вопросам театра были привлечены государственные, партийные, профсоюзные органы. Они были нацелены на участие людей в театральной

практической работе, то есть на развитие самодеятельности, взаимодействие театра с народными массами, формирование новых театральных форм.

В общественное сознание внедрялась мысль о различных до противоположности целях и задачах театрального искусства до и после революции. В буржуазном обществе театр обычно стоял на уровне досужего развлечения. «Ни одной статьей закона» в дни царского режима «театр как фактор культуры, просвещения, внешкольного образования и т. п.» не признавался [103, с. 377].

Послереволюционный театр, напротив, считался делом чрезвычайно серьезным и прямо направленным на социальное воспитание. В театре видели потенциал для нравственного и художественно-эстетического воспитания.

Историк русского театра В. Н. Всеволодский, работавший в первой трети XX в., выделял два этапа в истории советского театра 1917 – 1932 гг.:

1. 1917 – 1920 гг. – период идейно-художественной перестройки театрального дела в связи с революцией и гражданской войной;

2. 1921 – 1932 гг. – период активного и напряженного поиска нового художественного стиля, что впоследствии приведет советских актеров и режиссеров к формированию метода социалистического реализма.

В научной дискуссии, помимо укоренившегося позже термина «социалистический реализм», появилось понятие «диалектическая драматургия» [35]: последняя должна была воплощать марксистское учение в драматургии.

Предпринимались административные и художественные усилия, направленные на то, чтобы изгнать из театра пошлость, мещанство, примитивную развлекательность. Сразу после Октябрьской революции репертуар театров был пересмотрен, были закрыты миниатюры и частные театры фарсов. В 1920-х г. создавалось большое количество новых театральных студий и театров, так как потребность в искусстве была велика. Однако старые театры, такие как Малый, Московский художественный, продолжали действовать. Театр был признан национальным достоянием и стал субсидироваться государством [259].

Агитационная функция театра быстро вышла на первый план. Успешность ее реализации была связана с психологией восприятия театрального зрелища массой

зрителей, подчиняющейся воле и идее драматурга и режиссера [263]. Широко распространилось такое явление, как агитационный театр [54]. В 1924 г. был даже создан специальный Кабинет агитационного театра Секции литературы и искусства Коммунистической академии [18]. Он занимался подбором и созданием репертуара, инсценировок, частушек. В дальнейшем деятельность Кабинета агитационного театра расширилась: он стал проводить выставки, организовывать «Показательные музеи по театральному искусству», а также формировать инструкции и программы занятий театральных кружков [19], которые частично или полностью копировали руководители школьных театров 1920-х г.

Кабинет агитационного театра возник не на пустом месте: опыт театральной агитации развивался с первых лет советской власти. В 1920 г. В. Э. Мейерхольдом был создан Театр РСФСР Первый, позже переименованный в Театр имени Вс. Мейерхольда, основной идеей которого была политическая агитация.

К концу 1920-х г. агитационная функция в процессе организации выборов была возложена на театральный журнал «Новый зритель»: в предвыборной кампании в Моссовет в феврале – марте 1929 г. прошли массовые мероприятия, в том числе выступления кружков художественной самодеятельности, эстрадных коллективов. Журнал «Новый зритель» создал «Смотровую комиссию», которая заполняла анкеты, давала отзывы, анализировала программы выступлений [17].

Усилия по внедрению театрального искусства в массы, конечно, не могли сразу принести результат. Поэтому в этом внедрении следует видеть два аспекта: сам факт прихода в театр нового зрителя и его воспитание средствами театрального искусства. Изменение социального состава зрителей после революции – это одна из доминирующих линий в воспоминаниях театральных деятелей того времени. Главная трудность состояла в элементарной невоспитанности новых зрителей, попросту срывающих спектакли [263]. В то же время нельзя не поверить К. С. Станиславскому, свидетельствовавшему о воспитательной силе театра, которая воздействовала на зрителей, формировала культуру поведения у аудитории. К этому стремились так или иначе многие театры. Ведь немаловажной для показа спектакля является и зрительская аудитория, для понимания которой

подбирался материал, разрабатывали содержание и форму всего спектакля. А. Я. Таиров писал об ориентированности на нового зрителя, а не на мещанина, несмотря на все трудности воспитания этого нового зрителя [224, с. 37].

Далеко не вся мемуарная литература благодушна в отношении нового, нуждавшегося в воспитании, зрителя. Например, Н. И. Сац [217] описывала трудный и долгий путь к нему, сопровождавшийся срывами, отказами, неудачами.

По окончании гражданской войны в театральном искусстве начали происходить стилистические изменения. Постепенно театральная деятельность стала развиваться в направлении реализма, осмысления характеров людей, событий, проходя через другие творческие течения. Некоторые молодые театры выступили площадками для активной пропаганды советской драматургии (Театр имени Московского губернского совета профессиональных союзов), в их постановках отражались события и картины гражданской войны и трудового фронта.

Малый театр развивался как театр реализма, ярких актерских индивидуальностей. Академическая линия иногда частично уступала агитационной. Происходили постановки современных произведений. На сцене Московского Художественного академического театра были поставлены спектакли, посвященные годовщине Октября, под руководством таких режиссеров, как К. С. Станиславский, И. Я. Судаков, Н. Н. Литовцева.

На рубеже 1920 – 1930-х г. возросла политизированность театра. При театрах работали художественно-политические советы [34]. В это время режиссеры обращались к произведениям с образами советских героев – простых рабочих, ставили спектакли о зарождении новой интеллигенции, коллективизации сельского хозяйства. Драматургов и режиссеров вдохновляла героика первых пятилеток. Даже этапы театральной деятельности, по аналогии с экономическими этапами развития страны, стали мыслиться пятилетками [27]. Особую роль в поддержании этого направления играл Театр Революции, созданный еще в 1922 г.

На содержание театральной работы в школе повлияла и такая значимая тенденция в театральном искусстве, как развитие национальных театров в СССР.

Предметом научной рефлексии стало развитие армянского, белорусского, грузинского, еврейского, тюркского и других национальных театров [16; 22; 24; 25; 26]. В 1930 г. была проведена Олимпиада театров народов СССР [31]. Воспитание интернационализма стало включаться в ряд воспитательных задач и профессиональных, и школьных театров.

Популярным направлением становится самодеятельность в театральном искусстве. Проводились массовые смотры (например, в Парке культуры и отдыха в Москве в 1930 г.), к экспертизе которых привлекали профессионалов. Например, упомянутый смотр возглавлял видный режиссер, педагог и театральный критик С. Э. Радлов [37].

С 1925 г. движение ТРАМ (театров рабочей молодежи) приобрело массовость и размах [28], организовывались общественные просмотры. Деятельностью ТРАМов (в Ленинграде во главе стоял Михаил Соколовский, во Владивостоке руководитель Хардин и др.) интересовались, она была темой дискуссии и активно освещалась на страницах газеты «Комсомольская правда» [32].

К концу рассматриваемого периода встал вопрос о сближении самодеятельных и профессиональных театров, точнее, о профессионализации самодеятельных театров [23]. Этой проблеме посвящали свои доклады представители Пролеткульта, руководители театральных кружков и самодеятельных коллективов. Отчетливо возник вопрос о недопустимости кустарной работы, антихудожественности в самодеятельных театрах. Эта тенденция имела прямое отношение к школьному театру, потому что он был самодеятельным.

Таким образом, в начале XX в. можно выделить следующие историко-педагогические и социокультурные предпосылки, которые оказали влияние на развитие школьной театральной работы 1917 – 1931 гг.:

1. К 1917 г. накоплен значительный опыт организации школьных театров в различных типах учебных заведений XVIII – XIX вв. (духовных академиях, кадетских корпусах, гимназиях, лицеях, народных училищах и пр).

2. В отечественной педагогике (Н. Ф. Бунаков, Н. И. Пирогов, С. А. Рачинский, К. Д. Ушинский и др.) были осмыслены широкие просветительские, эстетико-воспитательные, коммуникативные возможности школьного театра, а также выявлены и обозначены проблемы (формирование тяги к развлечениям, наличие фальши и притворства, не соответствующие возрастным возможностям эмоциональные перегрузки), которые необходимо учитывать в школьной театральной работе.

3. Существовал опыт влияния школьных театров на социальную, культурную жизнь города, сельского поселения.

4. Становление отечественной театральной педагогики, развитие театральных школ и студий помогало транслировать идеи и практику театрального искусства в школу.

5. Агитационные возможности театра были востребованы молодой советской властью; к этой работе были привлечены государственные, партийные, профсоюзные органы, способствовавшие работе школьных театров.

В 1917 – 1931 гг., когда в образовательный процесс внедрялось большое количество новых педагогических идей, школьные театры организовывали почти в каждом образовательном учреждении; необходимость театральной работы школьников обсуждали на всероссийских съездах; выпускали журналы по тематике детских и школьных театров, важность драматизации отражалась в образовательных программах того периода.

1.2. Драматизация как средство обучения и воспитания школьников в отечественной педагогике 1917 – 1931 гг.

Теоретически описанного, обоснованного понятия «драматизация» в педагогике не существовало до начала XX в. Как педагогическое средство драматизация начинает интерпретироваться зарубежными и отечественными педагогами в 1910 – 1920-х гг. Понятие «драматизация» происходит от глагола

«драматизировать», то есть придавать произведению драматическую форму: например, рассказ переделать в пьесу, предназначенную для исполнения актерами на сцене. Для драматизации необходимо как минимум создание текста с диалогами и (или) разными действующими лицами.

Для понимания драматизации в общем смысле и применительно к образовательному процессу обратимся к профессиональному театральному искусству. В профессиональном театре неотъемлемой частью всей театральной работы считаются драматургия и работа драматурга. Согласно словарям, под драматургией понимается теория построения драматических произведений [260]. Работа драматурга с текстом так же важна, как и постановка спектакля режиссером.

Существенный признак драматургии – не просто создание текста с диалогами, а именно свернутого в текст театрального действия. Драматург В. С. Красногоров писал о том, что драматург создает не текст (имеется в виду текст пьесы), а сразу предполагаемое зрелище, воображаемый им спектакль [252]. Это свойство прямо проецируется на драматизацию в образовательном процессе.

Создавая пьесу (или драматизируя прозаическое или поэтическое произведение), драматург прописывает действующих лиц, обозначает место и время действия, описывает реквизит и мизансцены, указывает, когда появляется тот или иной персонаж, когда и почему он покидает сцену. В тексте закладывается мотивировка действий, эмоциональное состояние персонажей. Часто драматург берет на себя часть работы художника и режиссера: описывает внешность, одежду, указывает на степень проявления эмоций («сдержанно», «смущенно») [252].

Драматург, осуществляя драматизацию, должен глубоко понимать текст, верно интерпретировать характеры героев, переносить в пьесу атмосферу, логику всего действия. Эти задачи в школьном театре или при применении элементов театральных постановок в школе решает либо учитель (организатор постановки), либо ученики.

При определении понятия «драматизация» в узком (профессиональном) смысле необходимо подчеркнуть, что важнейший ее аспект – это работа с текстом, превращение в пьесу (в драматическое произведение) того текста, с которым идет

работа. Сам же процесс постановки пьесы правильнее обозначить словом «инсценировка».

Но в 1920-х г. драматизация в образовательном процессе понималась весьма широко – и как создание пьесы или элемента пьесы, и как любая стадия предварительной работы с драматургическим текстом или текстом, хотя бы как-то подходящим для драматизации (начиная с чтения по ролям), и как инсценирование, и как собственно создание театрального спектакля.

Такое понимание драматизации сохранилось и в современной школе: ее понимают как постановку, инсценировку; как синонимы к понятию «драматизация» используют понятия «дидактический театр», «театрализация».

Для определения понятия «драматизация» применительно к школьному образованию 1920-х г. нужно отказаться от узкопрофессиональной трактовки драматизации как переделывания в пьесу произведения другого жанра. В педагогической мысли начала XX в. драматизация включала в себя все виды лицедейства, воспроизведения в лицах, от ролевых (драматических) игр до настоящего спектакля и от наивной импровизации до сознательного воплощения пьесы в сценическое действие [258].

Подчеркнем, что к драматизации относили далеко не только постановки школьных театров, но и импровизацию, творческую передачу текста в любой подходящей для этого обстановке, в том числе без дополнительных технических, сценических средств.

В начале XX в. драматизацию стали трактовать как метод обучения и воспитания, и само понятие драматизация стали активно включать в педагогический лексикон. Отчасти развитие данному понятию обеспечило взаимодействие и обмен идеями в педагогической среде между отечественными учеными и педагогами из Америки и Европы. В начале XX в. происходило активное заимствование зарубежных педагогических идей и адаптация их к реалиям отечественной школы. Подобными заимствованиями стали метод проектов, методики преподавания ручного труда и др. Становление понятия и метода драматизации также связано с развитием педагогической

компаративистики. На русский язык были переведены труды многих зарубежных педагогов, а также статьи, монографии.

Педагогический метод драматизации учебного материала зародился в конце XIX в. за рубежом; впервые встречается в школах С. Холла и П. Эллиота, Х. Финлей-Джонсон, С. Фора, М. Гайяра. В России первая книга по драматизации была опубликована в 1911 г. – «Драматизация как один из методов современной школы». Автором книги был американский педагог Н. Тичер. Отечественные педагоги основывались на идеях американского коллеги при изучении метода драматизации и включении его в отечественную педагогическую практику. В своем труде Н. Тичер обосновывал метод драматизации с помощью драматического инстинкта ребенка, который присущ каждому человеку. Опираясь на современную ему возрастную психологию, автор описывал стремление ребенка к драматическому изображению жизни, подражанию, выражению чувств и мыслей с помощью мимики и жестов.

В российских школах и до осмысления драматизации как самостоятельного дидактического средства нередко применялись ее элементы – выразительное чтение произведений, чтение в лицах. Часто встречалось чтение стихотворений с элементами драматизации. Драматизация была естественным для школы средством освоения содержания образования, практическим действием, не имевшим проработанной методической основы.

В своей книге Н. Тичер противопоставлял детскому театру и любительским представлениям, целью которых, по его мнению, чаще всего было увеселение, драматизацию учебного материала, имеющую под собой педагогическую основу, которая помогает в освоении наук, способствует целенаправленному воспитанию и обучению. Драматизация в данном контексте служила средством удовлетворения драматического инстинкта детей, ограждая от влияния «дурного» непедagogического театра.

Кроме того, американский автор осмысливал драматизацию как метод (драматический метод), конкретизируя тем самым ее место в образовательном процессе. Драматизация, согласно Н. Тичеру, представляет собой конкретный, не

отвлеченный метод, позволяющий детям получать впечатления от «живых» предметов, разнообразных, меняющихся, вызывающих любопытство и интерес. Совершенно естественно, что драматизация связывалась с творчеством. Ученик, пробуя сам создавать нечто новое, становился более восприимчивым к красоте созданных другими произведений искусства [142, с. 28].

Н. Тичер видел в драматизации «идейно-моторную» силу или даже идейно-моторный принцип: мысль о движении (даже самая отвлеченная) есть уже начало этого движения; уже сама идея драматизации побуждает к действию [142, С. 28]. Он предостерегал педагогов, указывая на возможные негативные воспитательные последствия увлечения драматизацией. Педагогу, с точки зрения Н. Тичера, важно определить, какие именно мысли будут побуждать ребенка к действию, каким поступкам он будет подражать. Воображение ребенка не должно воспроизводить негативные, губительные для его психики ситуации; отрицательные черты и поступки не должны быть заразительны. Педагогу необходимо со всей серьезностью относиться к подбору материала для драматизации, обращая внимание на нравственно-воспитательный компонент образования.

Несколько позже, в 1917 г. в русском переводе вышла книга «Драматизация как метод преподавания» английской учительницы Х. Финлей Джонсон. В книге автор рассматривал опыт организации уроков истории с применением драматизации исторических романов. В рамках первого опыта основным действием было распределение ролей и начало инсценирования. В дальнейшем драматизации стали более серьезными, а работа над ними – продолжительной. В процессе инсценирования в детях пробуждались любопытство, интерес к произведению, незнакомым словам, историческому периоду и особенностям организации быта. Драматизация стала методом повышения мотивации учеников к изучению не только истории, но и родного языка, литературы. Полученные таким образом новые знания гораздо прочнее закреплялись в памяти детей. Каждая последующая драматизация литературного или исторического произведения способствовала не только приобретению новых знаний и их углублению, но и достижению эмоционального отклика, воспитательных результатов.

Х. Финлей Джонсон отмечала, что важным этапом при подготовке постановки была переработка литературного материала, приспособление его для драматизации [144, с. 9]. Вначале большую часть работы учителю приходилось брать на себя. Постепенно детям давалось все больше свободы: подбор произведения, оформление постановки, проработка диалогов и т. д.

Интересно, что драматизации не противопоставлялись письменные упражнения. Напротив, дети видели необходимость в фиксировании ролей, реплик, замечаний, что способствовало добровольному совершенствованию навыков письма. Х. Финлей Джонсон подчеркивала, что «именно как метод драматизация, и все с ней связанное делала наших детей самостоятельными, учила их учить самих себя и развивать самих себя» [144, с. 11].

Английская учительница применяла драматизацию на уроках истории – совместно с детьми ставились сцены из исторических романов, арифметики – разыгрывались условия задач, организовывались драматические игры, природоведения – использовались игры с элементами драматизации, разыгрывались сценки с включением в них природоведческих фактов. Драматизация также была связана с ручным трудом. Сама организация постановки требовала от детей освоения различных навыков по созданию декораций и бутафории. Дети осваивали конструирование из дерева, создание природного ландшафта; девочки учились шить и вязать. Стоит отметить, что к постановкам чаще всего привлекали учеников начальной школы, так как считалось, что именно для данного возраста драматизация имеет наибольшее значение, но к ручному труду при организации спектаклей привлекали и более взрослых учеников школы.

Итак, к 1917 г. драматизация в отечественной педагогике выглядела преимущественно как зарубежный новаторский метод обучения и воспитания; наиболее известные труды, посвященные драматизации в общеобразовательной школе, были созданы англоязычными авторами. Под драматизацией подразумевалось включение в образовательную деятельность постановки, инсценировки с предварительной проработкой текста. Учитывались разный уровень подготовленности и способностей учеников, а также разница в

постановочных возможностях. Поэтому и процесс, и результаты драматизации были различными, от экспромтов на уроках природоведения, ненавязчивой инсценировки математических задач до постановок школьных спектаклей по литературным произведениям и изучаемым историческим событиям (наиболее широко драматизация применялась на уроках литературы и истории).

В 1918 г. была издана книга «Игра» [110], в которой обсуждались возможности реализации воспитательной функции в театральной деятельности. До 1920 г. в данном сборнике публиковались статьи общественных деятелей, публицистов, педагогов по тематике детских театров, праздников, драматизации (Н. Н. Бахтин, А. В. Луначарский и др.) [111; 112]. В это время драматизации как педагогическому методу уделялось большое внимание, а Наркомпрос предложил целую программу по воспитанию через театр.

Авторы статей рассматривали драматизацию учебного материала как один из методов, позволяющих активно усваивать учебный материал. В психологическом плане отечественные авторы основывались на драматическом инстинкте детей, о котором писали С. Холл и Н. Тичер. Развивая идеи Единой трудовой школы, советские педагоги связывали драматизацию с трудовым началом. Возникли попытки включения драматизации в складывающуюся классификацию методов обучения. Метод драматизации отнесли к лабораторному методу, который должен присутствовать в работе всякой школы [97, с. 8]. Через инсценировку басен, историй, рассказов, бытовых сценок драматизация должна была использоваться в преподавании словесности, географии, истории. Согласно А. В. Луначарскому, игра, труд и познание в этом случае должны были дополнять друг друга и идти «в связке» [121, с. 3].

Авторы, которые писали для сборника «Игра», не разделяли инсценировку и драматизацию как два существенно отличных друг от друга понятия. Точного определения и соотношения выявлено не было. Но драматизацию и инсценировку не идентифицировали. Скорее, драматизация как метод включала в себя различные приемы – инсценировку, импровизацию, драматическую игру и пр.

В 1920-х г. методу драматизации стали придавать все большее значение, все чаще его применяли при изучении родного языка. По мнению Н. В. Кузнецова, драматизация стимулирует психический процесс, при котором все виденное, слышанное и прочитанное ранее снова проживается, продумывается, воспроизводится с использованием слова, жеста, интонации, мимики. Драматизация развивает наблюдательность, умение синтезировать проявления окружающей жизни [119, с. 1]. Автор считал, что драматизация способствует нравственному воспитанию, преодолению замкнутости и эгоцентричности. Метод драматизации, согласно Н. В. Кузнецову, воздействует на умственную и эмоциональную сферы, ведь дети в процессе перевоплощения, переработки литературного материала запечатлевают ряд живых, ярких представлений, побуждающих к глубоким переживаниям.

К. Н. Вентцель, наряду с иллюстративным и лабораторным методами обучения, рассматривал метод драматизации и подчеркивал ориентацию на символическое изображение некоторого предметного содержания с помощью этого метода. Признавая приоритетное значение драматизации для истории и литературы, он распространял ее возможности и на другие предметы, например, арифметику [72].

Включение драматизации в школьную практику, организацию школьных театров описывал К. Н. Вентцель в своей книге «Новые пути воспитания и образования». Характеризуя школу будущего («Дом свободного ребенка»), он подчеркивал роль искусства в ней [101, с. 44] и указывал на потребность детей в театральные представлениях. Однако, скорее, он имел в виду драматическую игру детей с перевоплощением, импровизацией и самостоятельной творческой деятельностью, нежели серьезные постановки на сцене с участием детей. Отмечалась польза такой деятельности, в которой дети переживают и воспроизводят изучаемые жизненные события, поразившие их. По мнению автора, такое переживание углубляет и расширяет в детях понимание явлений «общечеловеческой жизни» [101, с. 51].

Русский педагог-дефектолог А. Н. Граборов, профессор, доктор педагогических наук, в 1920-х г. рассматривал драматизацию как одно из средств эстетического воспитания детей с умственными отклонениями. По его мнению драматизация, используемая в качестве методического приема, позволяет ребенку с проблемами в развитии установить гармонию между идеей и ее выражением.

В книге «Вспомогательная школа (школа для умственно отсталых детей)», изданной в 1923 г., А. Н. Граборов подчеркивал роль развития речи в коррекционной работе [107, с. 109]. Речь должна быть ясной, чистой, благозвучной и богатой. У ребенка необходимо воспитать «легкость сочетания словесных образов и, что особенно важно для умственно отсталых, установить тесную связь представлений и понятий с их словесными обозначениями» [107, с. 109]. Обучению и коррекции в этом направлении должна была способствовать драматизация. Проблема недостаточного развития движений также сказывается на развитии функции выражения. Драматизация же как «мимическое выражение явления» позволяет детям проживать и демонстрировать внутренние процессы [107, с. 109].

А. Н. Граборов выделял этапы развития ребенка и отмечал разницу в уровне развития выразительных средств. Для первого периода (до 7 – 8 лет, в случае отставания в развитии – до 10 лет) характерна ограниченность выразительных средств при наличии у детей природной тяги к перевоплощению и подражанию. Подражание осуществляется в изобразительной, конструктивной форме, восприятие неточно, но все неточности восполняются воображением. В качестве доступных форм драматизации для указанного периода автор выделял хороводы, где драматическое действие – лишь выражение общего настроения; инсценировку сказок с несложными, примитивными сюжетами; хоровое пение – не больше чем в два голоса, танец – в хороводе или отдельно, в виде групповых ритмических движений. К костюмам и декорациям много требований не предъявлялось. По мысли А. Н. Граборова, было достаточно «аксессуаров», чтобы полный образ был завершен при помощи воображения. Как видим, драматизация должна была сопровождать детскую музыкальную, музыкально-ритмическую деятельность.

Для второго периода, 8 – 12 лет, согласно периодизации А. Н. Граборова, становятся возможными уже собственно драматические представления. Автор отмечал, что достижения детей с умственной отсталостью в драматизации весьма высоки. Для названной категории детей драматизация становится средством не столько эстетического воспитания, сколько методическим приемом умственного развития [107, с. 111]. Во время второго этапа отмечалась развитость у детей средств выразительности: речь стала богаче, жесты точнее, голосовые возможности полнее. Для драматизации предлагалось использовать те же формы, что и на предыдущем этапе, но с более сложными примерами. Также возможны были постановки полноценных драматических произведений.

А. Н. Граборов указывал, что в 8 – 12 лет дети начинают предъявлять все больше требований к декорациям и костюмам; появляется необходимость в зрителях; хоровое пение усложняется до трехголосья и может сопровождать драматизацию. Танцы становятся самостоятельными элементами или частью драматизации. Подчеркнем, что, по мысли А. Н. Граборова, танец – всегда форма драматизации, он должен выражать какую-либо идею, внутреннее настроение.

Внимание исследователя также было обращено и к проблеме репертуара. Репертуар, согласно не только его позиции, но и многих педагогов начала XX в., может быть выбран с использованием следующего материала: детские пьесы и пьесы, соответствующие детским интересам; отрывки из классических литературных произведений; «усвоенный сюжет», когда темой для драматизации может служить любое переживание или явление внешнего мира; литературно-драматургический продукт детского (особенно ценно, если коллективного) творчества [107, с. 112].

Драматизация, в которую включаются дети 12 лет и старше (третий период), ориентирована на те же формы работы, но предполагает более высокий уровень достижений.

Применению драматизации в работе с детьми во вспомогательной школе, по мысли А. Н. Граборова, должно было способствовать посещение драматического театра. Автор предъявлял специфически педагогические требования к

деятельности взрослого, профессионального театра: по его мысли, в организации театральных действий (спектаклей) для детей должен был участвовать человек, интересующийся воспитанием и искусством.

Можно утверждать, что драматизация в 1920-х г. трактовалась как универсальное средство воспитания: эстетического, умственного, физического, трудового.

В теории педагогики 1920-х г. в драматизация часто интерпретировалась как эффективный методический прием развития «выразительности» детей, в том числе с умственными отклонениями. Отметим, что выразительность, способность к выражению (чего-либо: мысли, эмоции, мотива) в педагогике 1920-х г. осмысливалась как отдельная важная педагогическая задача или функция; в соответствии с педагогической лексикой того времени не всегда уточнялось, что именно предполагалось выражать.

Широкое обсуждение и развитие метода драматизации не могло не повлечь за собой постановку и решение вопроса создания школьных театров. Хотя фактически все теоретики того времени подчеркивали различие между театром и драматизацией и даже критиковали театр как более трудоемкую, обязывающую и не всегда продуктивную форму организации школьного образования, конечно, развивались и практика, и теория театральной работы в школе.

В 1924 г. увидела свет книга под редакцией Н. С. Шер «Театр в школе». В этом сборнике обсуждались проблемы и театра, и драматизации. При этом именно термин «драматизация» (и метод драматизации) продолжал развиваться как сугубо педагогический.

Л. А. Розанов пытался сделать из драматизации отдельный предмет: он мыслил драматизацию как самостоятельную «школьную дисциплину» [133]. Однако в соответствии с психолого-педагогическими взглядами своего времени Л. А. Розанов определял драматизацию одновременно и как форму детской игры, считая ее малоисследованной, но важнейшей частью детской жизни [133].

Л. А. Розанов выделял и обосновывал потребность детей в драматизации, подтверждая и развивая идеи американского коллеги Н. Тичера о драматическом

инстинкте детей. Согласно автору, любая детская игра содержит драматизацию, будь то игра со сверстниками во дворе, или действенное выражение образов, возникающее в голове ребенка и отражающееся в его действиях. Основу драматизации, по мнению автора, составляет «потребность выражения». При этом детская драматизация намеренно отделяется от театральной игры, так как ничего существенно общего, по мысли Л. А. Розанова, они не имеют. Драматическая игра должна сопровождаться гибким и радостным состоянием, которое меркнет перед сценой и наблюдающей толпой зрителей.

Статья Л. А. Розанова ценна тем, что он попытался разделить организованную и стихийную драматизацию и, соответственно, их воспитательные и, как бы мы сейчас сказали, социализирующие возможности. Он подчеркивал значительные воспитательные возможности драматизации. Однако, по его мнению, стихийная драматизация вне стен школы не окажет должного воспитательного воздействия, она зиждется на влиянии окружающей среды (не всегда здоровой), улицы, кино. (Видимо, неразвитость киноискусства в начале 1920-х г. еще не позволяла осмыслить кино как воспитательную силу; кино было экзотической забавой). Л. А. Розанов защищал ценность организованной, контролируемой драматической игры (драматизации) ребенка под опосредованным руководством учителя. Только учитель осознает важность драматической игры ребенка и ее воспитательное значение. При этом автор уделял основное внимание именно самостоятельной игре детей, при которой сохраняется основной ход сюжета, а реплики, мизансцены и общие картины действия дети продумывают сами. Таким образом, в статье Л. А. Розанова выделяется и описывается один из способов (видов) драматизации – импровизация. Автор статьи дал следующее определение импровизации: «способ максимально свободного выявления участниками одного общего сюжета своими словами, движениями без заранее обдуманного текста» [133].

Задача драматизации в трудовой школе I ступени осмысливалась как развитие воображения школьников через «коррекцию проявления творческого драматического инстинкта» [10]. Однако драматический инстинкт, в который

верили педагоги 1920-х г., а также способы его развития или раскрытия были недостаточно исследованы, что вело к мысли о необходимости последовательного и планомерного введения драматизации в образовательный процесс.

При организации драматической игры в школе самым важным Л. А. Розанов считал установить верное соотношение между детской инициативой и работой педагога как руководителя. Автор многократно подчеркивал, что нельзя уничтожать детское стремление к творчеству неумелым руководством. При этом роль учителя Л. А. Розанов старался не принижать, утверждая, что материал необходимо тщательно проработать, а от учителя требуется наличие способностей драматурга, режиссера, художника.

Согласно Л. А. Розанову, видевшему в драматизации отдельную дисциплину, для нее должны быть отведены учебные часы в общей программе. В этом случае возможны проработка учениками материала, получаемого на других предметах, установление связей между разными учебными дисциплинами и драматическим искусством. Эти установки соответствовали комплексному подходу в педагогике, который стал развиваться в 1920-х г.

Во второй половине 1920-х г. в советской педагогике набирал популярность метод проектов. В этой связи стоит отметить, что драматизация легко сочеталась с проектным методом, становясь одним из основных видов игровых проектов. Е. Г. Кагаров на основании трудов Э. Коллингса, делил все учебные проекты на экскурсионные, игральные, конструктивные и проекты рассказа. К игральным проектам, кроме драматизации, относились коллективные игры, спортивные упражнения, инсценировки и т. д. [117, с. 42]. Автор также отмечал, что «игральные проекты часто захватывают собою даже глубокие и серьезные жизненные вопросы» [117, с. 47].

Педагог-практик И. А. Челюсткин в 1927 г. описал методы, используемые в Единой трудовой школе. Основным методом, который исследовал педагог, был экскурсионный, однако в его труде были рассмотрены и другие методы. И. А. Челюсткин отмечал недостаточную разработанность метода драматизации по

сравнению с иными методами, и высоко оценивал потенциал его использования в учебном процессе.

Ссылаясь на В. С. Мурзаева, И. А. Челюсткин понимал под драматизацией «выражение в движении». К драматизации он относил игру, жест, мимику, а также виды учебной работы (упражнения), «которые, как, например, писание пьесы или исполнение декорации детьми», тесно связаны с «выражением в действии» [145, с. 115]. В качестве одной из задач использования драматизации он выделял реализацию детского стремления к движению, активности и творчеству. Драматизация «стремится развить в ребенке «язык движений» как дополнение к языку словесному, графическому и музыкальному» [145, с. 115].

Отдельно И. А. Челюсткин рассматривал возможности нравственного воспитания средствами драматизации: игра-драматизация «является нередко орудием борьбы с аморальными прирожденными наклонностями детей» [145, с. 115]. Он осмысливал драматизацию и как метод коллективистического воспитания: «В этом методе больше, чем в других методах, выявляется коллективность», – писал педагог-практик И. А. Челюсткин [145, с. 121].

И. А. Челюсткин приводил пример из практики использования драматизации в одной из ленинградских школ в 1920-х г. на уроках обществознания, истории, языков, арифметики, литературы и даже химии. Он делился опытом драматизации исторического обзора развития химии и жизни алхимиков. Пьеса была разыграна сначала внутри класса, а потом и для всего собрания учащихся II ступени и педагогов. Отмечалось, что постановка заметно увеличила интерес школьников к предмету. «Учащимися была воспроизведена обстановка, среди которой жили и работали алхимики; продемонстрированы опыты, вызывавшие изумление у современников алхимиков» [145, с. 125].

Значимость эстетического, художественного воспитания (эти понятия использовались как синонимы), а также метода драматизации в школе и педагогике 1920-х г. подтверждают представленные в «Педагогической энциклопедии» 1927 г. (под редакцией А. Г. Калашникова) статьи.

В издании содержится информация о многих аспектах организации педагогической деятельности того времени. В одном из разделов энциклопедии рассмотрены особенности содержания и организации педагогического процесса в трудовой школе. Кроме школьных предметов (математики, родного языка, химии, биологии и т. д.) большое внимание отводится музыке, школьному краеведению, кинематографу и радио, а также изобразительному искусству и драматизации.

Трудовая школа, в отличие от «старой» школы (так называли школу при царском режиме), в своих программах для I и II ступени по художественному воспитанию значительно расширяет само понимание искусства в школе. Часть предметов, ранее не обязательных, имеющих «служебно-иллюстративный» характер, была внесена в целостную систему по художественному воспитанию школьников. В программах предусматривались и другие виды деятельности, направленные на эстетическое воспитание: самостоятельное обустройство детьми пространства вокруг себя (класс, школа, огород, сцена) и своего быта. Автор этого раздела Я. А. Башилов – сформулировал принципы художественного воспитания и творчества, согласно которым принуждение детей к творческой деятельности недопустимо; только свободное творчество имеет педагогический смысл. От учителя требовалось создание в школьной работе обстановки и творческих моментов, которые позволят ученикам проявить себя полнее как потенциально творческую личность.

Драматизация в «Педагогической энциклопедии» 1927 г. рассматривалась и как самостоятельный метод преподавания, и как составляющая школьной театральной деятельности.

Школьные театры К 1927 г. достаточно развитые школьные театры еще не обрели четких принципов деятельности. В школе использовались весьма разнообразные театральные формы, от ультрареалистичного подражания до форм прогрессивного театра, со всеми положительными, а порой и отрицательными их сторонами.

Некоторые педагогические характеристики школьного театра начинали формироваться в педагогической среде как необходимые, общепринятые, и были обобщены автором в энциклопедической статье [98, с. 930].

Во-первых, школьный театр рассматривался как источник радости для детей. Спектакли со скучными и грустными сюжетами должны были смениться героическими пьесами и комедиями, подходящими для детей первой ступени обучения.

Во-вторых, необходимо было «упрощение» детского театра, доступность его всякому ребенку. Отсутствие сложной техники в организации постановки, ясность и простота сюжета, отсутствие ненужных деталей, стремительность действия и благополучный финал – все это способствует пониманию детьми произведений театрального искусства.

Еще одно требование – детский театр должен отвечать потребности детей в творчестве и развивать их способности.

Материалы энциклопедии интересны тем, что в них большое внимание уделялось материально-техническим аспектам, например, как сделать подмости и другое театральное оборудование. К материальной части детского театра предъявлялись требования дешевизны и портативности. Не должно быть много бутафории, сложных, неперевозимых конструкций. Как дети в своей игре из «ничего» организуют целый мир, так и спектакль должен быть наполнен фантазией, воображением и пространством, преобразованным детьми.

В психолого-педагогических исследованиях 1920-х г. продолжал обсуждаться вопрос о нравственном влиянии на ребенка художественных успехов, чаще всего не вполне заслуженных и дилетантских. М. М. Рубинштейн, специально останавливаясь на феномене дилетантизма, в какой-то мере неизбежном в эстетическом воспитании, подчеркивал опасность *яда публичности* [136, с. 104]. «Гром аплодисментов», согласно опасениям М. М. Рубинштейна, освобождает человека от сознания необходимости все более углубленной работы над собой [136, с. 104]. Автор писал о любых успехах детей в сфере искусства: музыкальных, литературных и пр. Но понятно, что «гром аплодисментов» наиболее

актуален и реален именно в театральном искусстве. В позиции М. М. Рубинштейна нельзя не услышать переключки с упоминавшимися опасениями Н. И. Пирогова, Г. И. Россолимо [134; 262].

Однако в книге «Психология, педагогика, гигиена юности» М. М. Рубинштейн предостерегал от преувеличения отрицательных последствий театральной деятельности учащихся. Хотя он и указывал на негативные стороны сценической деятельности (подрыв школьных занятий, возможность возникновения флирта и т. д.), основной мыслью было предложение связать драматизацию и школьную театральную деятельность с образовательной программой. Литература, история, этнография могли стать основой для установления содержательных связей с помощью драматизации. Вывод по отношению к драматизации в школе был оптимистичным: драматическая деятельность учащихся важна для социально-воспитательного процесса, ибо существует «широкая возможность вовлечь сюда большой круг образовательных интересов» [135, с. 205].

А. П. Пинкевич в своем учебнике «Педагогика» 1929 г. рассматривал драматизацию как одну из составляющих эстетического воспитания. Как и Л. А. Розанов, он отмечал необходимость инициативы учеников, свободы творчества: драматизация должна быть желанием ребенка [130, с. 231].

А. П. Пинкевич рассматривал драматизацию как вид творческого проявления детей, объединяющий в себе различные искусства: музыку, ритмику, художественное слово. Драматизация, по мысли педагога, не должна терять связи с самой простой игровой деятельностью детей, пытаться переходить на уровень актеров-профессионалов. Он считал, что такое отношение к драматизации в школе, при включении в деятельность всех детей, постоянной смене ролей, отсутствии деления на зрителей и выступающих, обезопасит педагогическую среду от опасений, высказанных Н. И. Пироговым в статье «Быть или казаться».

Кроме того, А. П. Пинкевич, как и Е. Г. Кагаров, рассматривал драматизацию в виде одной из форм «игральных проектов». Ссылаясь на Э. Коллингса, он писал, что под игровыми проектами понимаются «те детские «опыты», основной целью

которых являлось участие в групповых действиях», к которым причисляются игра, народные танцы, драматизация, общественные развлечения [130, с. 180].

Таким образом, можно утверждать, что в зависимости от педагогической задачи драматизация могла рассматриваться как форма, метод обучения или воспитания, вид образовательной деятельности.

Задачи, решавшиеся с помощью драматизации в школе, можно обобщить следующим образом.

1. Совершенствование эстетического воспитания.
2. Установление междисциплинарных связей, реализация комплексного подхода при освоении содержания образования.
3. Развитие творческого потенциала школьников.
4. Многостороннее развитие и совершенствование игровой деятельности, «развитие драматического инстинкта».
5. Более глубокое и мотивированное освоение содержания конкретных тем, предметов.

Драматизация в школе понималась:

- как метод обучения, способствующий повышению мотивации, преобразованию, более глубокому усвоению учебного материала;
- метод эстетического, социального, в том числе, коллективистического воспитания;
- школьный предмет, с помощью которого можно осуществлять интеграцию, реализовывать творческий подход;
- метод коррекционно-педагогической деятельности.

Кроме того, в теории педагогики драматизация трактовалась как психологическая характеристика любой игровой деятельности, способ раскрытия творческих сил, развития инициативы и самостоятельности.

В диссертационном исследовании драматизация понимается как направленная на решение задач воспитания и обучения театральная-игровая деятельность учащихся (игра в сценках, спектаклях, импровизациях), деятельность по подготовке и обслуживанию театральной постановки (написание сценария,

изготовление костюмов и декораций, работа со зрителями и др.), осуществляемая в различных формах (театральный кружок, студия и пр.); как педагогическое средство, характеризующееся использованием элементов театрального искусства в образовательном процессе и направленное на решение широкого круга образовательных и воспитательных задач, развитие инициативы, творчества, навыков групповой работы школьников.

Школьный театр на основе таких представлений о драматизации становился значимой формой организации воспитательной работы, в рамках которой ставились сценки, спектакли, драматические действия (в том числе массовые). Форма эта была, как правило, близка кружковой работе (часто школьный театр и назывался театральным кружком). Руководителем был педагог (зачастую школьный работник). Состав участников был достаточно стабильным, но мог свободно меняться.

Под театральной работой в школе в рамках диссертационного исследования понимается целенаправленная воспитательная, управленческая, художественно-творческая деятельность школьных работников (шкработов), школьников и других индивидуальных и коллективных субъектов, в том числе, профессиональных театров, театральных подразделений клубных учреждений и пр., включающая в себя освоение и применение первоначальных элементов актерского, драматургического и режиссерского мастерства (художественное чтение, пантомима, создание сценария, управление постановкой и др.), а также художественно-организационную и трудовую (создание эскизов, изготовление костюмов, декораций, музыкальное сопровождение, работа со зрителями и пр.), игровую (доминирующую в играх-драматизациях) деятельность.

1.3. Воспитательные возможности и способы организации театральной работы в отечественной педагогике 1917 – 1931 гг.

В педагогических трудах 1917 – 1931 гг. активно обсуждались воспитательные возможности школьного театра. Педагогическая мысль о театре была элементом общепедагогической дискуссии о целях, задачах, направлениях, средствах воспитания в Единой трудовой школе.

В 1918 г. А. В. Луначарский озвучил амбициозную цель «поставить русскую школу ... на первое место в цивилизованном мире» [81, с. 2]. В первых документах советской власти единства целеполагания нет: в широком смысле говорится о цели воспитания нового человека, воспитании гармонически развитой личности как о цели деятельности новой школы.

Задачи и содержание воспитания посредством театрального искусства в рассматриваемый период были связаны с идеологией Единой трудовой школы. Трудовое воспитание считалось приоритетным направлением воспитания. П. П. Блонский целью трудового воспитания видел развитие умений создавать «из вещей и явлений природы предметы, полезные для человечества» [163, с. 210]. Такое широкое понимание труда включало в себя и труд в области искусства. Воспитание коллективизма, «общественное воспитание» П. П. Блонский считал производным от трудового: он писал об общественно-трудовом воспитании [163, с. 211], противопоставляя его индивидуализму прежних времен.

А. С. Макаренко, обращаясь к идее трудового воспитания, подчеркивал ее динамику: «За 16 лет моей работы мне пришлось пережить очень сложную историю развития и моего отношения к воспитывающей роли труда...» [126, с. 98]. Он настаивал на том, чтобы трудовое воспитание рассматривалось не изолированно, а «как часть общей системы» [126, с. 98]. Важнейшими составляющими этой системы А. С. Макаренко считал «политическое и общественное воспитание» [126, с. 98].

А. Г. Калашников, видный теоретик трудового воспитания, ведущим направлением называл «общественное или партийное» [118, с. 18] воспитание.

Трудовое, общественное, политическое (партийное) воспитание в силу этих установок молодой советской педагогики становились ведущими направлениями воспитания, которые помогал реализовать театр.

В педагогике 1920-х г. выделялись и другие направления воспитания. Так, А. П. Пинкевич, подчеркивая ведущую роль трудового воспитания, его общественный характер, писал о физическом воспитании [129, с. 9], ссылаясь на К. Маркса [130, с. 74], а также об эстетическом, половом воспитании [130, с. 219]. Вопросы полового воспитания по отношению к театральной работе в школе обсуждались очень активно. Но в основном педагогическая дискуссия касалась борьбы с пошлостью, недопустимостью психозмоциональных перегрузок, кокетства, флирта и пр. С точки зрения современной теории воспитания это, скорее, вопросы нравственного, а не полового воспитания.

С. Т. Шацкий выделял в качестве направлений воспитания умственное, социальное, физическое, по искусству, по объединению детей [46].

Вопросами эстетического воспитания в рассматриваемый период занимались П. П. Блонский, Н. Я. Брюсова, К. Н. Вентцель, В. Н. Шацкая и другие выдающиеся педагоги.

Нравственное воспитание стало ведущим ориентиром для организации театральной работы в школе. В. М. Бехтерев [69], П. П. Блонский [149], К. Н. Вентцель [101], А. П. Пинкевич [129] и другие педагоги сходились во мнении, что не любой школьный спектакль и не любая экскурсия в театр будут созидательными для школьников, внесут положительный вклад в эмоциональную, духовно-нравственную сферу жизни ребенка. Особенно активно педагоги и психологи выступали против ранних «взрослых» театральных впечатлений, навязывания «взрослых» ценностей [173]. Например, В. М. Бехтерев ссылался на рассказ своего пациента о том, как он в тринадцатилетнем возрасте послушал оперу «Евгений Онегин» и тут же влюбился в свою кузину, которой был двадцать один год [69, с. 714]. А. П. Пинкевич видел в посещении спектаклей, не подходящих для

детей по эмоциональному содержанию, опасность «быстрого нарушения душевного равновесия» [129, с. 33]. В трудах К. Н. Вентцеля содержатся более обобщенные, но также связанные с формированием нравственных ориентиров требования к школьному театру сделать так, «чтобы поводом для театральных представлений детей служили действительно наиболее ценные события человеческой жизни, а не что-либо мелкое и пошлое...» [101, с. 51]. Театральное искусство попадало даже в число объектов засвидетельствованной П. П. Блонским борьбы с вредящими здоровью детей «кино, театром, низкосортными “романами”» [149, с. 11].

Как видим, обсуждение в педагогике вопросов о роли театра в нравственном, половом воспитании накладывало на театральную работу содержательные и возрастные ограничения. Но по всем остальным направлениям в 1920-е г. отечественные педагоги вели интенсивную деятельность.

Поскольку советская теория воспитания только складывалась, а общепринятых классификаций не существовало, были попытки сделать театр «особым разделом» в «типах воспитания» [118, с. 28]. Если сказать современным языком, театр рассматривался как равноправный элемент содержания воспитания. Но эта точка зрения не получила широкого распространения. Большинство педагогов вели речь о трудовом, нравственном, эстетическом и других направлениях воспитания, в которых театральное искусство играло важную роль.

Хотя театр, как и музыка, изобразительное искусство, явно является мощным средством эстетического воспитания, можно утверждать, что для советской педагогики 1920-х г. его воспитательные возможности рассматривались с иных позиций [192]. Так, школьный театр был востребован и осмыслен как орудие идейно-политического воспитания. Наряду с кино, концертами и выставками театр использовался «для коммунистической пропаганды как непосредственно, ... так и путем сочетания их с лекциями и митингами» [1, с. 25]. Эта линия, провозглашенная VIII съездом РКП(б), проводилась, по сути, с первых дней советской власти. Уже названия кружков, в которых занимались театром, свидетельствуют о политической, агитационной направленности воспитательной

работы в них: например, Н. Кучерова описывает «Политико-литературно-драматический кружок» [141]. Вся работа таких театральных школьных кружков двигалась от одного революционного праздника к другому: День Октябрьской Революции, 1 Мая и пр. [141, с. 19].

Трудовое воспитание как ведущее направление воспитания в 1917-1931 гг. пронизывало все виды школьной работы, включая театральную. Темы «Виды городского труда. Труд города и деревни. Можно ли жить без труда?» [141, с. 19], по мысли педагогов 1920-х г., должны были осваиваться в том числе с помощью театра, драматизации. Театр должен был связывать трудовое воспитание с идеологическим, ценностно окрашивать его: рассматривались проблемы богатства и бедности, на сцене представлялись «обыватель и гражданин, крестьянин и рабочий» [141, с. 19].

Сама постановочная работа рассматривалась как процесс освоения различных видов ручного труда (шитье костюмов, изготовление декораций, подмостков, техническое сопровождение спектакля). Важным аспектом театральной работы считалось освоение жизни закулисы, наблюдение или даже включение в деятельность «служб» театра [131, с. 60].

«Педагогическая энциклопедия» 1927 г. включала большую статью о школьном театре, рассказывающую в основном об изготовлении театральных подмостков. По сути, статья больше инженерная, нежели искусствоведческая или педагогическая. В ней предложены разные чертежи подмостков, описаны их особенности, связь с техническими возможностями школы [98].

Эстетическое воспитание тоже, разумеется, присутствовало в ранне-советской педагогической мысли о школьном театре. Так, М. С. Бурданова указывала на объединяющую роль театрального искусства по отношению ко всем средствам эстетического воспитания. Но при этом перечень взаимосвязанных искусств дополнялся перечнем ремесел, осваиваемых школьниками: школьный театр понимался как синтез «слова, музыки, ритма, живописи и, кроме того, ремесел: плотничьего, швейного и т. п.» [100, с. 108].

Нравственное воспитание до некоторой степени рассматривалось в контексте конфликта с эстетическим: педагоги 1920-х г. многократно подчеркивали возможность противоречий между художественными задачами юных актеров, работающих над образами персонажей (особенно отрицательных), и нравственными ценностями, которые должна формировать школа. Режиссер-педагог, согласно позиции авторов книги «Театр в школе», должен был без сомнения пожертвовать художественным результатом, если этот результат приходится «покупать» вживанием школьников в сомнительное в нравственном отношении действо. Так, критике подвергли «блестящее исполнение» девочкой роли Анны Андреевны, жены Городничего: «пошлость и кокетство зрелой женщины», передаваемое юной актрисой производило, по мысли К. П. Спасской, «тягостное впечатление» [140, с. 101]. Художественные ценности в этом случае, с позиции педагогов 1920-х г. должны быть подчинены духовно-нравственным. И функция режиссера школьного театра трактовалась, скорее, как педагогическая, нежели как художественная: режиссер – это человек, усиливающий положительное, нравственное, идеологическое влияние театра.

Подобная точка зрения рождала вопрос о том, кто предпочтительнее в школе в качестве режиссера, руководителя школьного театра: профессиональный артист (режиссер) или педагог? Вывод предлагался однозначный: театральной работой должен руководить шкраб (школьный работник), знающий детей, разделяющий идеи педагогического коллектива, выполняющий, прежде всего, воспитательную, а не постановочную работу. Считалось, что учитель должен изучать литературу по театру и учиться искусству режиссуры, а не артист переучиваться на педагога. Совершенствование по вопросам театра вменялось школьным работникам в обязанность, а театральные работники должны были помогать, брать шефство над школьными театрами.

Вопросы умственного воспитания не очень широко обсуждались сторонниками театра в школе, но были хорошо представлены возможности театра в освоении содержания общего образования (литературы, истории; часто в этом контексте упоминалась математика в начальной школе (наглядное представление

действий, описываемых в задаче)). Театр иногда понимался как средство самообучения школьников, так же как и юношеские игры и чтение [128, с. 229].

Особенно результативными считались педагогические возможности театра при обучении по комплексным программам. Варианты театральной работы, представленные К. П. Спасской («тесное сплетение» театральных постановок с материалом по литературе, родному языку, истории), детерминировались принципом комплексности – ведущим принципом советской педагогики 1920-х г.

Воспитание коллективизма (в терминологии тех лет оно также называлось общественным воспитанием) было важнейшим воспитательным направлением театральной работы в школе. Театр понимался как средство достижения «чувства общности» [147, с. 12].

В формирующейся теории театральной работы редко упоминалось понятие «коллектив», и, конечно, педагогика середины 1920-х г. не располагала еще сформированным учением А. С. Макаренко о коллективе, стадиях его формирования, принципах и пр. Рекомендации по общественному воспитанию средствами театра строились на борьбе с «резко выраженным эгоизмом», пробуждении «сочувствия, порывов великодушия и самоотверженности» [147, с. 13].

Процесс развития групповой сплоченности, осуществляемый с помощью театра, опытным путем был разбит на три содержательные стадии: «фантастика, героизм, общественность» [147, с. 14]. Эта последовательность предполагала постепенное возвышение общественных интересов и потребностей детей, «вырастание» из развлекательной игры. Нужно отметить идею Н. С. Шер, которая указывала, что, когда в детской игре появляются героические оттенки, из нее может вырасти театральное действие. Элемент фантастический, привлекающий детей и необходимый в процессе взросления, постепенно уходит из игры; возрастает и проясняется элемент героический. Игра переходит в драматизацию через «игру в драматизацию», которая появляется как грамотное руководство детской игрой, организованное вмешательство. «Свободная драматизация» состоит в том, что дети выбирают (намечают) свои роли, строят игру в соответствии с ними. Только после

этого может состояться переход к собственно театральной игре. Педагог на уроке драматизации (Н. С. Шер была сторонницей драматизации как самостоятельного урока) рассказывает сказку или рассказ на тему, соответствующую комплексному плану, пробуждая общественную реакцию: «дети вас слушают, перебивают, спрашивают...» [147, с. 21]. Вторым путем развития «драматической игры» Н. С. Шер называла умение удержаться в сюжете (игровой ситуации). Только после того, как будет освоено это умение, мог наступить этап работы «над твердым текстом какой-нибудь пьесы» [147, с. 23].

В контексте проблем «общественного воспитания» театральная работа в 1917 – 1931 гг. рассматривалась как средство развития детского самоуправления и маркер его развитости. По А. П. Пинкевичу, описавшему три ступени детского самоуправления, для второй ступени (13 – 15 лет) было характерно «самостоятельное ведение игр, спорта, театра» [130, с. 93].

К «общественному воспитанию» можно причислить и реализацию потенциала развития детско-родительских отношений средствами драматизации: М. М. Рубинштейн видел в ней предпосылку организации искреннего, живого общения между родителями и детьми, однако сетовал на то, что такое общение «отсутствует, к сожалению, теперь во многих семьях» [136, с. 115]. Как видим, вопросы «общественного воспитания» средствами театрального искусства были даже более широкими, нежели вопросы создания детского коллектива.

Таким образом, в 1917 – 1931 гг. ведущими направлениями воспитания были трудовое, общественное, политическое; развивалась теория умственного, нравственного, полового, физического, эстетического воспитания. В соответствии с этими направлениями формировались задачи и содержание театральной работы в школе.

Сделаем промежуточный вывод: воспитательные задачи театральной работы в школе коррелировали с основными направлениями воспитания. Можно выделить следующие задачи:

- повышать идейно-политическую грамотность школьников и населения, реализовывать агитационные возможности театрального искусства, оказывать просветительское влияние на окружающую среду;
- формировать трудолюбие, творческое отношение к труду;
- развивать «чувство общности», коллективизм;
- воспитывать нравственные качества, бороться с мещанством, распущенностью, жадностью и пр.;
- воспитывать художественный вкус, эстетическую культуру, стремление к прекрасному;
- способствовать умственному воспитанию, расширению кругозора, развитию интереса к освоению различных предметных сфер (литературы, истории, иностранного языка и пр.).

Содержание воспитания средствами театрального искусства включало в себя:

- широко понимаемое трудовое воспитание, в том числе ручной труд по подготовке сцены, реквизита, костюмов и пр.;
- идейно-политическое воспитание и агитацию;
- «общественное воспитание», формирование навыков групповой игры и коллективной работы;
- умственное воспитание, освоение содержания общего образования через создание, отбор и освоение репертуара (народное, классическое искусство, самостоятельно сочиненные пьесы и импровизации, революционные и агитационные пьесы, сценки; драматизированный учебный материал);
- нравственное воспитание через сопереживание героям, обсуждения, беседы;
- эстетическое воспитание через знакомство с различными видами искусства, синтезированными в театре (драматургией, музыкой, изобразительным искусством и др.), формирование художественного опыта и вкуса.

Организация театральной работы в школе оказалась возможной во многом благодаря тому, что Наркомпросу подчинялись и образовательные учреждения, и учреждения культуры, в том числе, театры.

Театральный отдел (ТЕО) Наркомпроса в 1918 г. определил направления и задачи театральной работы в школе [122, с. 3]. Предполагалась разработка пошаговой, удобной для педагогов методики организации школьного театра и руководства им, включавшей в себя привлечение детей к театральным постановкам как актеров, режиссеров, а также суфлеров, декораторов, гримеров и пр. Имелось в виду, что следующим шагом должно стать создание уже внешкольных постоянно действующих детских театров, на сценах которых будут идти спектакли высокого уровня, обращенные к аудиториям населенных пунктов (речь здесь шла о городской культуре, даже преимущественно о больших городах).

Более близким и выполнимым было требуемое ТЕО Наркомпроса проведение выходных (субботних и воскресных) дней на благо школьного и внешкольного образования. Эта работа требовала установления творческих связей между образовательными учреждениями и профессиональными театральными коллективами. Ученики должны были не только смотреть спектакли профессионалов и ставить свои, но и «погружаться» в историю театра с помощью лекций и другой просветительской работы.

Результатом развития педагогической мысли и практики во всех указанных направлениях стало развитие ряда методов воспитания, обращенных к школьному театру и драматизации.

Посещение театра школьниками, организованное педагогами, называлось экскурсией. Экскурсионный метод был наиболее развитым и востребованным в деле использования школой воспитательных возможностей театрального искусства. Экскурсия в театр не ограничивалась простым посещением спектакля. Она предполагала предварительную подготовку, обсуждение, запись впечатлений детей (об этом, например, говорит документ НИИ детского чтения, датированный 1921 г.) [50].

Теоретик театра в школе Н. Н. Бахтин специально писал о том, как нужно готовить детей к просмотру спектакля в театре [97, с. 5]. О педагогических средствах и условиях, при которых театр становится школой жизни, а не развлечением, автор говорил преимущественно в будущем времени, как о перспективе театральной работы.

При изучении пьесы по литературе посещение спектакля по этой пьесе считалось одной из форм организации учебной деятельности. Предлагались различные варианты: просмотр, предваряющий изучение пьесы, «завершающая экскурсия» [116, с. 116] или итоговый урок, посвященный данному произведению. Задачи и содержание учебной работы при этом различались. Если имелось в виду предвосхищающее «погружение в эпоху», то анализ ограничивался общими впечатлениями от спектакля с акцентом на социально-экономические проблемы, идеологический контекст. «Осознанный просмотр» как итог изучения пьесы дополнялся анализом характеров и поступков героев, а также исторической ситуации. Был выработан план, на который учитель мог опираться при организации итогового просмотра спектакля. Этот план в методических рекомендациях 1928 г. включал в себя:

- 1) различие между образами героев в воображении читателей-школьников и в сценическом представлении (внимание нужно было обращать на черты внешности, голос, одежду, жесты и мимику);
- 2) воспроизведение на сцене быта (здесь внимание было обращено к декорациям, освещению, к реквизиту);
- 3) средства речевой выразительности (интонация, паузы, темп, мимика) и их соотношение с текстом пьесы;
- 4) поведение актеров на сцене в то время, когда основное зрительское внимание обращено на других действующих лиц.

План работы завершался рекомендациями к письменному отзыву на спектакль [116, с. 116].

Метод рассказывания также широко применялся в школе [42; 48]. Чаще всего о нем упоминается в связи с работой по организации и стимулированию детского

чтения. Так, в документах НИИ детского чтения Наркомпроса РСФСР содержатся записи о работе Грибоедовского кружка рассказчиков с 1918 – 1919 гг.: озвученные рассказы, характеристики читателей, литература по рассказыванию [51]. По отношению к материалу для рассказывания стабильно употреблялся театральный термин «репертуар». Известно, например, что создавались специальный репертуар по рассказыванию для детей и списки методической литературы по рассказыванию [49].

В качестве методов или приемов, применяемых в воспитательной работе посредством театра, рассматривались игра (манипулятивная (например, кошка играет с бумажкой), сюжетно-ролевая), инсценирование, драматизация. Эти методы, в отличие от экскурсионного и метода рассказывания, были не опосредованно, а напрямую связаны с театром в школе. Присутствие в числе методов воспитания игры было обусловлено педагогической установкой на решительное отделение театра в школе от профессионального театра, отказ от подражания взрослым, профессиональным спектаклям, признание этого подражания «безусловно вредным» [147, с. 8].

Игра становилась методом воспитания, когда взрослые прилагали к ней организационные и содержательные усилия. Авторский коллектив педагогов-театралов под руководством Н. С. Шер искал ответы на следующие вопросы: как и когда вмешиваться в детскую игру, как организовывать эту игру [147, с. 17].

Своеобразие метода инсценирования заключалось в том, что он в основном трактовался как способ изучения материала по истории, географии, словесности.

Драматизация в одном из педагогических смыслов рассматриваемого периода тоже представляла методом воспитания или обучения (это зависело от репертуара). Драматизация как метод конкретизировалась через приемы инсценировки, импровизации, драматической игры.

Вопрос классификации или хотя бы перечисления методов театральной работы в школе не может быть решен однозначно по отношению к рассматриваемому периоду, так как разные авторы прибегали к разной терминологии.

Так, А. В. Луначарский, большой любитель и знаток театра, называл внедрение в школу театрального искусства методом театральным [123]. Он горячо поддерживал самодеятельные усилия по постановке спектаклей к школьным праздникам, подчеркивая, что действовать дети должны своими силами. Саму постановку А. В. Луначарский называл драматизацией, игрой, групповым трудовым актом [123]. Он также видел близость театра и сюжетно-ролевой игры (например, в разбойники) [123]. Кроме того, в контексте возможностей театрального метода А. В. Луначарский описывал, по сути, экскурсионный проект. Изучая «дикарский период истории культуры», дети летом, как дикари, должны были пожить в лесу, выбивая огонь кремнем, готовить пищу. А. В. Луначарский видел в таком действе «разыгрывание патриархального быта» [123], то есть театрализацию. Можно сказать, что в сферу методов воспитания, связанных с театром, вводился и метод проектов. Сам А. В. Луначарский не настаивал на названии «театральный метод», употребляя параллельно понятия «драматизация», «игра».

Как видим, методы воспитания с помощью театрального искусства – экскурсионный метод, рассказывание, драматизация как разновидность лабораторного метода (включала приемы инсценировки, импровизации, драматической игры), метод проектов – тесно связаны с основными принципами и задачами воспитания 1920-х гг.

Формы театральной работы в школе были различны – уроки, клубная и кружковая работа. «Клубные дни», выделяемые в учреждениях, способствовали массовому распространению театральной работы и ориентации ее на социальные запросы. В «Сборнике официальных материалов Амурского Губернского отдела народного образования» (1925 г.) размещена информация о закреплении одного дня в неделю для клубной работы в части образовательных учреждений [137], с дальнейшим распространением инициативы.

Среди возможных направлений работы клуба выделяли следующие: игры и физическое воспитание, организация праздников и вечеров, литературно-художественная работа, производственное просвещение. При проведении

праздников и вечеров планировалось привлекать к участию всех членов клуба, а в структуре мероприятия выделялись блоки общественно-политической работы, игр, интеллектуального развития, труда и искусства.

Не всегда театральная работа в школе и драматизация выделялись в методических документах как самостоятельные виды деятельности. Иногда они входили в литературно-художественную работу, которая включала в себя (помимо драматизации в виде импровизации или инсценировок) изобразительное искусство, музыкальную и хоровую работу, художественные рассказы, создание стенных газет, проведение бесед, организацию чтения и т. д.

Н. Н. Иорданский отмечал многоаспектность направлений школьной работы, ее системность. Большое внимание в своих работах он уделял вопросам школьного самоуправления, имеющего связь с разнообразной трудовой деятельностью воспитанников. Самоуправление способствовало развитию самоорганизации учеников [167]. Формами организации деятельности воспитанников Единой трудовой школы, позволяющими проявлять самостоятельность, были кружки и клубы. В сборнике, посвященном вопросам организации кружковой и клубной работы, вышедшем в 1926 г. под редакцией Н. Н. Иорданского, отмечено, что клубная работа предполагает добровольное посещение занятий детьми, основанное на личных интересах и предпочтениях ребенка [114, с. 6]. При этом отмечается, что ребенок должен в течение недели выделять время на дополнительные занятия. Эта мысль была характерной для педагогики 1920-х г. [173]. Таким образом, предполагался выбор направления кружковой работы, но не добровольный отказ от дополнительных занятий.

Среди задач детского клуба в сборнике выделены, говоря современным языком, организация условий для удовлетворения детских потребностей в игре и движении; подведение к пониманию красоты, развитие способности получать эстетическое наслаждение через художественное восприятие образов из окружающей ребенка природы; передача знаний в области, наиболее интересной для ребенка; развитие чувства общности через различные формы самодеятельности и самоуправления. [114, с. 6 – 7].

В клубной форме театр реализовывал свои воспитательные возможности через посещение учениками профессиональных спектаклей, что имело отношение к экскурсионному методу [114, с. 13], активно применявшемуся в 1920-е г., а также при участии детей в праздниках и постановках. Стоит заметить, что театральная работа в клубе позволяла организовать совместную деятельность ребят из нескольких классов.

В драматических кружках предполагались изучение сценарного дела, организация концертов, чтение пьес, постановка спектаклей. Результаты их работы становились основой школьных праздников, вечеров, спектаклей. При том, что кружковая работа была достаточно распространена и насчитывала десятки направлений деятельности (литературные, спортивные, естественные, производственные, библиотечные, краеведческие, политические и др.), драматические кружки были наиболее популярны. Так, Н. Н. Иорданский приводил пример организации кружковой работы в Богородской опытно-показательной станции (1922 г.), в которой из 17 различных кружков именно литературно-драматический насчитывал наибольшее количество участников: в четырех его группах занимались более 220 человек [114, с. 18–19].

В сборнике «Клубная и кружковая работа» также представлен опыт других школ. А. Ахов вместе со своей женой занимался обустройством Спас-Лихневской школы в соответствии с новейшими педагогическими методами, в том числе была организована кружковая работа. Среди основных были выделены литературный кружок, драматический, столярный, по работе с гербарием и кружок ликвидации слабых навыков.

А. Ахов в своей статье писал, что драматический кружок за несколько месяцев достиг неплохих результатов в организации постановок, уровне игры учеников, качестве декораций, грима и костюмов. Также постановки были оформлены музыкально, ученики исполняли песни под рояль. Автор отмечал, что этот кружок разбудил ранее дремавшие таланты учащихся [114, с. 61].

Школьная театральная работа так или иначе была связана с идейно-политическим воспитанием. В качестве примера можно привести название

кружка – «политико-литературно-драматический», опыт организации которого был описан Н. Кучевской. Автором статьи описана работа кружка в 1922/1923 учебном году для детей 6 – 7-го классов. На первом этапе ребята овладевали основами мимодрамы (сами кружковцы называли ее «живым кинематографом»), способствующей выражению мысли, действия через движение. По мнению автора, работа двигательных центров мозга приводит к творческому усилию [114, с. 110], поэтому начинать работу с детьми необходимо именно с мимодрамы, а позже переходить к словесному изображению.

В 1926 г. вышел еще один сборник трудов под редакцией Н. Н. Иорданского – «Школьные спектакли и инсценировки» [148], в сборнике были представлены результаты по реализации школьной театральной работы, отобраны наиболее значимые статьи по теме из периодических изданий и книг.

Анализ методических трудов и публицистических источников отечественной педагогики 1920-х г. позволяет сформулировать следующие выводы относительно целей, содержания и организации театральной работы со школьниками.

Театр в школе 1917 – 1931 гг. представлял собой одно из эффективных средств идейно-политического воспитания, трудового, умственного, нравственного и, конечно же, эстетического. Кроме того, театральная работа способствовала воспитанию коллективизма, сплоченности группы, самоорганизации учащихся.

Театр присутствовал в жизни школьников в виде игры, драматизации в рамках обучения, в организуемых кружках и клубах, в виде экскурсий в профессиональные театры. Посещение последних позволяло познакомить учеников с основами устройства театра, добавить наглядности в изучение литературных произведений, дополнительно проанализировать прочитанное и просмотренное произведение. По вопросам организации экскурсий в театр разрабатывались методические рекомендации.

В основе школьной театральной работы лежала детская игра, со своими закономерностями и спецификой. При организации игровой деятельности учитывали возраст обучающихся (на основе этого подбирали игры

манипулятивные, сюжетно-ролевые), психологические потребности учеников в общении, проявлении героизма или включения фантастических элементов, а также их творческие возможности. Одобрялось погружение учащихся во все этапы работы над игрой-драматизацией или постановкой, приветствовалось посильное, а главное добровольное участие в подготовке декораций, сценария, костюмов, звукового сопровождения, инициативность и самостоятельность поощряли.

Кружковая и клубная работа могла иметь прямую театральную направленность или включать в себя элементы этой деятельности. Театральное творчество в школе приобретало различные интересные и действенные формы: пластические шарады и сценки, «живые картины», мимодрамы и др.

Театральная работа в школах действительно была широко распространенной, массовой, она открывала двери педагогическому и детскому творчеству и во многом оказалась «визитной карточкой», характеризующей облик школы 1920-х г.

Результатами театральной работы были искренний интерес детей к театру, повышение эстетической, нравственной культуры, способность и готовность проявлять себя в творческой деятельности. Более конкретные представления о результатах театрально-воспитательной работы изложены в гл. 3 диссертации, где рассматривается опыт внедрения театра и драматизации в жизнь образовательных учреждений.

На основании проведенной реконструкции внедрения театрального искусства в воспитательный процесс театральную работу в школе 1917 – 1931 гг. можно представить как педагогическую систему, состоящую из следующих взаимосвязанных элементов:

- *цель*: «поставить русскую школу ... на первое место в цивилизованном мире» (А. В. Луначарский), воспитать гармонически развитую личность;
- *задачи*: воспитание художественного вкуса, эстетической культуры; просветительское влияние на социальную среду; формирование коллектива; воспитание положительных морально-нравственных качеств; умственное воспитание, повышение наглядности изучаемого материала и интереса к изучению предметов (литературы, истории и пр.);

- *принципы*: добровольности и свободы творчества, коллективизма, ориентации на социум;
- *субъекты*: воспитанники (колониисты, школьники), педагоги (шкрабы, работники культуры), представители общественности;
- *содержание*: широко понимаемое трудовое воспитание, игра, чтение, коллективистическое общение, освоение содержания общего образования через отбор и освоение репертуара (народное, классическое искусство, самостоятельно сочиненные пьесы и импровизации, революционные и агитационные пьесы, сценки; драматизированный учебный материал);
- *виды деятельности*: сочинение пьесы, чтение пьесы, работа над ролью и ее исполнение, изготовление подмостков, декораций, костюмов, звуковое сопровождение, зрительская деятельность (активное восприятие и критика), работа с публикой (приглашение и размещение в зале, распространение билетов и др.);
- *методы*: драматизация как разновидность лабораторного метода (включала приемы инсценировки, импровизации, драматической игры), рассказывание, метод проектов, экскурсионный метод;
- *формы*: кружок (драматический, театральный, политико-литературно-драматический), студия, урок (в том числе игроурок); формы, учитывающие специфические особенности постановок: традиционные спектакли на сцене или открытой местности, спектакли-импровизации (со зрителями), спектакли-игры (без зрителей); контролируемые, итоговые, зачетные мероприятия;
- *результаты*: организованное свободное времяпрепровождение, раскрытие творческих возможностей, рост эстетической культуры, сплочение коллектива, политическая просвещенность учащихся и социума.

Выводы по главе 1

Включение театральной работы в школьное образование имеет достаточно долгую и богатую историю. Востребованность в применении драматизации в

воспитательном и образовательном процессах Единой трудовой школы 1920-х г. основывается на двух важных факторах:

- развитию идей школьной театральной работы отечественными педагогами XVIII – XIX в., накоплении теоретического и практического опыта организации театральной работы в образовательных учреждениях царской России;
- развитию профессионального театра, оказавшего значительное влияние на театральную самодеятельность, в том числе школьную.

Исходя из этих факторов в гл. 1 диссертационного исследования выделены историко-педагогические и социокультурные предпосылки, которые способствовали возрастанию роли театральной работы в школе 1920-х г.:

1. Накопление образовательными учреждениями различных типов (гимназиями, лицеями, кадетскими корпусами, народными училищами и т.д.) значительного опыта в организации школьных театров.

2. Осмысление отечественными педагогами широких эстетико-воспитательных, коммуникативных, просветительских возможностей театра и в то же время выявление и обозначение проблем, которые необходимо учитывать при организации театральной работы (представление театра и драматизации в качестве развлечения, формирование фальши и притворства у учеников, эмоциональные перегрузки, не соответствующие возрасту, и др.).

3. Наличие опыта установления взаимосвязи между школьными театрами и социальной, культурной жизнью населения.

4. Становление отечественной театральной педагогики, развитие театральных школ и студий, трансляция идей и практики театрального искусства в школу.

5. Востребованность агитационных возможностей театра молодой советской властью; к этой работе были привлечены государственные, партийные, профсоюзные органы, способствовавшие работе школьных театров.

В послереволюционный период произошел новый виток в осмыслении возможностей школьных театров и драматизации. Уточнялось понятие драматизации, ее содержание, определялись способы применения в

образовательном процессе. Драматизацию трактовали как универсальное педагогическое средство, для которого характерно использование элементов театрального искусства в образовательном процессе. Драматизация включала театрально-игровую деятельность учащихся (игру в сценках, спектаклях, импровизациях) и деятельность по подготовке и обслуживанию театральной постановки (написание сценария, изготовление костюмов и декораций, работу со зрителями и др.).

В результате анализа источников выявлен спектр педагогических трактовок понятия «драматизация»:

- метод обучения, способствующий повышению мотивации, преобразованию, более глубокому усвоению учебного материала;
- метод эстетического, социального, трудового и другого направления воспитания;
- школьный предмет, с помощью которого можно интегрировать, реализовывать творческий подход;
- метод коррекционно-педагогической деятельности;
- психологическая характеристика любой игровой деятельности; способ раскрытия творческих сил, развития инициативы и самостоятельности.

В целом школьная театральная работа была предметом дискуссий многих отечественных педагогов и неотъемлемой частью образовательного процесса. Большое воспитательное значение придавалось театральной работе – она выступала средством реализации таких направлений воспитания, как трудовое, общественное, политическое; развивалась теория умственного, нравственного, полового, физического, эстетического воспитания. На основе данных направлений воспитания были определены некоторые **задачи** театральной работы в школе.

На основе анализа историко-педагогических и публицистических материалов в данной главе определена **цель** театральной работы (соотносимая с целью Единой трудовой школы); выделены **принципы** (добровольности, свободы творчества, коллективизма, ориентации на социум), которыми руководствовались отечественные педагоги при организации театральной работы; определены

субъекты, которыми являлись не только воспитанники, но и школьные работники, работники культуры и представители общественности; установлено **содержание** театральной работы, к которому предъявлялись достаточно жесткие требования (соответствие возрастному, эмоциональному развитию и т. д.); выделены **методы** театральной работы, которые не были четко определены отечественными педагогами 1920-х г. (драматизация как вид лабораторного метода, рассказывание, метод проектов, экскурсионный метод); перечислены **виды деятельности**, представляющие все этапы театральной работы в школе (сочинение пьесы, чтение пьесы, работа над ролью и ее исполнение, изготовление подмостков, декораций, костюмов, звуковое сопровождение, зрительская деятельность и др.); в качестве **форм** театральной работы зафиксированы кружок, студия, урок, спектакли на сцене или открытой местности, спектакли-импровизации, спектакли-игры и др.; установлены **результаты** включения театральной работы в образовательный процесс (организованное свободное времяпрепровождение, раскрытие творческих возможностей, рост эстетической культуры, сплочение коллектива, политическая просвещенность учащихся и социума).

Рассмотрение театральной работы в Единой трудовой школе с данных позиций позволяет говорить об этом явлении как о педагогической системе.

ГЛАВА 2. ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ 1917 – 1931 гг.

2.1. Театр и драматизация в программах Единой трудовой школы 1918 – 1928 гг.

Революция 1917 г. изменила общественный, политический, культурный облик государства. Образовательная политика как часть общей государственной политики также подверглась изменениям. В первую очередь реформы коснулись законодательной части: были созданы нормативные акты, образовательные программы, декларации. В 1918 г. был опубликован Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов, увидело свет «Положение о Единой трудовой школе РСФСР» [6], были выделены ее принципы [81].

В стране было закреплялось право всех детей на образование, которое провозглашалось единым, доступным и всеобщим. Единая трудовая школа делилась на две ступени, ее главная задача – всестороннее развитие учеников (умственное, физическое, эстетическое). Большое внимание уделялось производительному труду детей, проявлению их активности.

Реформирование школьного образования потребовало активизации программно-методической работы. В данном параграфе рассматриваются созданные отечественными педагогами программно-методические документы [7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15], которые определяют место, функции, формы применения драматизации и организации театральной работы в образовательном процессе Единой трудовой школы.

Начало 1920-х г. характеризуется переходом к комплексной системе обучения, которая должна была заменить собой предметную.

Первые документы молодой советской власти содержали только основополагающие принципы. Но вскоре в образовательных программах появились более конкретные требования и методические советы.

Обратимся к Примерным программам по русскому языку (1918 г.), в которых очевидным образом просматриваются идеи эстетического воспитания. Предполагалось воспитание у школьников «способности художественного восприятия» [8, с. 4] (данное положение в основном применялось к литературе), получение не только репродуктивного опыта, но и опыта словесного художественного творчества. Обращалось внимание на установление связи с изобразительным искусством и музыкой [8, с. 4].

Первый год обучения русскому языку был нацелен на знакомство с буквами, освоение чтения, запоминание текстов басен, стихотворений. Драматизация и декламация стихов рекомендовались со второго года обучения [8]. Они должны были включаться в учебную работу при изучении блока «Чтение».

На третьем году обучения предполагалось углубление и отработка навыков иллюстрирования текста – ученики приобретали опыт выразительного чтения и чтения в лицах, а драматизация использовалась для разбора, анализа текста, понимания его содержания.

Четвертый год обучения был заполнен большим количеством упражнений, занятий по отработке навыков чтения, письма и выразительной речи. При этом драматизация оставалась методом иллюстрирования прочитанных произведений.

Пятый год обучения в школе первой ступени предполагал максимальное расширение и содержательное углубление драматизации в учебной работе – предлагалось инсценировать как отдельные фрагменты драматических произведений, так и целые произведения (имелась в виду постановка учениками небольших спектаклей по литературным произведениям).

В Примерных программах по истории (1920 г.) говорилось о необходимости сочетать обучение истории с «различными формами производительного труда» [7, с. 4]. Программы были составлены таким образом, чтобы получение знаний из книг подкреплялось трудом (физической работой). Под физической работой понимались

многие виды художественного творчества, а именно лепка, рисование, а также драматизация. Таким образом, согласно Программам, изучение истории было тесно связано с художественным творчеством, а драматизация стала одним из главных педагогических средств, способных проиллюстрировать содержание предмета, а также помочь детям прочувствовать и понять исторический период, с которым они знакомились посредством книг [7, с. 4].

Обратившись к Отчету о работе отделов Замоскворецкого совета (1921 г.), видим обозначение проблемы неподготовленности учителей к работе согласно принципам Единой трудовой школы [4, с. 26]. Подобную проблему описывает и методист Н. В. Андреевская [152, с. 21], так как подготовка педагогических кадров в соответствии с реформаторскими идеями требовала времени. Часть учителей быстро адаптировалась под новые реалии Единой трудовой школы, другая же часть работала «по-старому».

При этом учителям в той или иной степени требовалась переподготовка, которую проводили в форме курсов. Для учителей организовывали конференции, лекции, а в клубах работников просвещения учителя самостоятельно создавали «кружки по изучению экскурсионного метода, культурно-исторический, естественно-научный, эстетический, по драматизации в школе и по изучению вопросов организации новой школы» [4, с. 26]. На базе Первой опытной станции по народному образованию были организованы курсы по эстетической направленности: работа с глиной, организация игр, занятий по музыке и др. [41].

В 1921 г. Научно-педагогической секцией ГУСа были утверждены Программы для I и II ступени семилетней Единой трудовой школы [10], в которых было изложено содержание основных предметов: русского языка и литературы, математики, обществоведения, естествознания, географии и предметов эстетического цикла. Данные программы еще не были комплексными; с точки зрения содержания они тоже еще основывались на предметных дореволюционных программах.

Драматизация в Программах была представлена двояко: как средство освоения предметного содержания и как предметная область. В соответствии с

Положением о Единой трудовой школе эстетическое воспитание являлось неотъемлемой частью взращивания гармонично развитого человека. Наряду с драматизацией в разделе, посвященном эстетическому воспитанию, были представлены такие предметы, как музыка, пение, ритмика и изобразительное искусство.

Подчеркнем еще раз, что в виде педагогического средства, способствующего освоению учебного материала и его иллюстрированию, драматизация встречается в программах других предметов.

Авторы Программ подчеркивали, что средства драматизации должны соответствовать возрастным особенностям детей и уровню их развития, дабы избежать негативного влияния такой театрально-драматической работы, которая не будет понята и принята детьми [10, с. 330].

В программах 1921 г. достаточно полно была представлена информация о драматизации – ее сущности, содержании. В тексте были зафиксированы связи между драматизацией и игрой ребенка, а самостоятельная детская игра представлялась в качестве простейшей формы драматизации (в отличие от игры профессионального актера в театре). Имелось в виду, что порой самая простая детская игра содержит определенные элементы драматизации – декорации и бутафорию, диалоги и монологи и др.

Драматизация, по мнению авторов программы, должна была применяться в соответствии с возрастом и развитием обучающегося. Так, для учащихся 8 – 11 лет рекомендовалось организовывать постановки с марионетками или балаганным Петрушкой, так как психологические особенности этого возраста требуют «простого, даже примитивного зрелища и примитивного переживания» [10, с. 333]. При этом необходимость декораций и прочих физических выражений драматизации отрицалась: дети обладают живым воображением, позволяющим им «довольствоваться намеками и символами вместо натуральной сцены» [10, с. 333].

Авторы программ противопоставляли понятия «драматизация» и «школьный театр». Школьный театр они понимали как устаревшее понятие, ограниченное рамками: местом, временем, содержанием, декорациями.

При критическом отношении к школьному театру драматизация рассматривалась как более широкое понятие, варьируемое от выразительного чтения до постановки, от драматической игры до импровизации, от постановки в классе, сцене до организации действия в любом свободном пространстве.

Наиболее масштабно драматизация как педагогическое средство была представлена в программах по языку и литературе. Как и в Примерных программах по русскому языку 1918 г., в них было рекомендовано включать драматизацию в образовательный процесс со второго года обучения; начинать с приобретения простейшего опыта драматизации прочитанных произведений или наблюдаемых событий. Ко второму году обучения необходимо было перейти к более сложным формам драматизации, где в качестве объектов драматизации выступали бы исторические сцены, фрагменты изученных произведений.

Только к четвертому году обучения ученики должны были переходить к целостным постановкам драматических произведений, а на пятый год предполагалась постановка спектаклей собственными силами учеников и даже создание ими собственных драматургических произведений [10, с. 12].

Достаточно разнообразно виды драматизации были представлены в рамках курса по развитию речи: выразительное чтение и чтение по ролям сказок и басен, проведение литературных вечеров, организация спектаклей, экскурсий.

Подобные же виды драматизации были включены в программы по литературе (раздел «Литературное чтение»). Здесь драматизация определялась как воспроизведение литературных произведений с добавлением различных выразительных средств, среди которых выделялись мимика, позы, жесты, интонации, декорации, костюмы [10, с. 34].

Драматизация материала при литературном чтении допускалась в виде полного сохранения текста с добавлением внешних предметов, элементов, находящихся в гармонии с темой и идеей произведения, либо в виде полной переработки текста, добавления реплик, уточнений.

В программах особое внимание было уделено такому виду учебной работы, как рассказывание. Рассказывание как схожий с драматизацией вид деятельности

должен был организовывать передачу слушателям словесных образов. Для этого рассказчику необходимо было обладать хорошей дикцией, владеть интонацией, чувствовать аудиторию и уметь погрузить ее в общий замысел. Учась на примере своего учителя, дети должны были овладевать навыками выразительной речи, громкого, правильного произношения, расстановки логических ударений, звукоподражания. Все перечисленные навыки, несомненно, были связаны с театральным (драматическим) мастерством.

Идея использовать драматизацию в качестве универсального педагогического средства была поддержана в регионах. Так в Примерных программах школы I ступени 1922 г. (г. Пермь), мы видим подтверждение тезиса о распространенности драматизации и ее широком включении в учебный процесс. Начиная с первого года обучения на протяжении трех лет драматизация, согласно этому документу, выступала неотъемлемым педагогическим средством преподавания родного языка. Для четвертого года обучения авторы предлагали такие близкие к драматизации виды деятельности, как выразительное чтение и многоголосую декламацию. Декламация преследовала цель углубления эстетических переживаний учащихся от знакомства с художественными произведениями [94, с. 12].

Более подробной информации о применении драматизации как педагогического средства данные программы не содержат.

По аналогии с программами 1921 г. в Программах-минимумах для Единой трудовой школы 1-й и 2-й ступени 1923 г. [13] был выделен раздел «Драматическая работа в школе» и были изложены идеи, выдвинутые С. Холлом, о реализации драматического инстинкта детей. Предлагалось два направления драматической работы учащихся:

- 1) драматизация как вспомогательное средство при преподавании отдельных учебных предметов;
- 2) драматизация в целях театрально-эстетического воспитания.

В первом случае подчеркивались возможности применения драматизации на уроках родного языка, обществоведения, природоведения, музыки и др. При этом

сами авторы программ указывали, что для некоторых других предметов (кроме программы по родному языку. - *примеч. авт.*) использование драматизации как методического приема не описывается, хотя данный вид деятельности – наилучший способ повысить наглядность изучаемого материала. В качестве минуса драматизации авторы отмечали достаточно большие временные затраты при подготовке постановок [13, с. 152].

Отдельно выделялась возможность демонстрации результатов драматизации на публике, однако подчеркивалось, что это, скорее, исключение: драматизация, как правило, должна иметь «закрытый» характер и быть направленной на решение дидактических, а не артистических задач.

В программах 1923 г. упоминались образовательные возможности школьных театров: если драматическая работа организуется с целью театрально-эстетического воспитания, то педагог погружает учащихся в область искусства, в которой театральный коллектив «овеществляет художественный замысел» [13], объединяя в одном переживании всех участников действия (актеров и зрителей). В этом случае противопоставление дидактических и артистических задач не выглядело столь острым.

В программах описывались универсальные пути эстетического воспитания, используемые в театральном и других искусствах:

1. Воспитание эстетического восприятия. Для этого предлагалось посещение качественных театральных представлений, по возможности не ограниченных сценическим пространством, занавесом. После посещения рекомендовалось направлять детскую подражательность на создание макетов игрушечной сцены и организацию подражания увиденному в виде детского спектакля.

2. Развитие художественного творчества. Образцы для детского творчества авторы предлагали искать в истории кукольного театра и театра теней, в первоначальных формах народного театра, где участники не делились на зрителей и актеров, не выделялись постановщик и сценарист. Подходящей деятельностью для младших школьников, по мнению авторов, были хороводы,

драматические игры с пением, рассказывание и сказительство, мимические сценки, пантомимы, импровизации и т. д.

3. Развитие критического суждения, или «насаждение театральной грамотности». Для старших школьников предлагалось организовывать знакомство с историей театра, биографиями выдающихся театральных деятелей, со статьями по теории и эстетике театра. Для полного знакомства с произведениями выдающихся драматургов авторы программ рекомендовали не только просматривать удачные варианты постановки произведения, но и самостоятельно работать над воплощением хотя бы отрывка произведения.

Так как результатом драматической работы школьников в большинстве случаев мыслились демонстрации, спектакли, авторы программ предлагали избавляться от показного характера мероприятий с помощью организации школьных праздников. При отсутствии драматической работы в школе частично ее могла заменить подготовка к праздникам школьного и общественного характера. К праздникам следовало предъявлять педагогические и эстетические требования, в том числе, связанные с театральной культурой.

Авторы программ 1923 г. предупреждали о возможности негативных педагогических последствий при отсутствии педагогически и театрально грамотных руководителей, а также неправильном подборе произведений для постановки.

В плане программно-методической работы 1923 г. в отечественной педагогике ознаменовался констатацией перегрузки программ и учебных планов начала 1920-х г. из-за обилия учебных предметов и их содержания. По этой причине было принято решение о выстраивании взаимосвязи между учебными предметами. Впервые в 1923 г. были выпущены «комплексные программы», составленные Педагогической секцией Государственного ученого совета. Они имели совершенно новую структуру и кардинально отличались от программ старой школы и первых послереволюционных годов.

Учебные предметы были интегрированы в три основные темы, по которым происходило обучение: природа, труд, общество. В этом случае в программах не

было четкого разделения на учебные дисциплины, они «компенсировались». Создание комплексных программ было основано на идее связного, системного изучения явлений природы и общества, с включением в повествование основ учебных дисциплин, таких как физика, химия, математика, география, история и др. При этом учащиеся осваивали трудовую деятельность, получали новые навыки, готовились физически и психологически к самостоятельному труду.

В течение учебного года программы апробировали и отработали их содержание в опытных образовательных учреждениях страны. Масштабное распространение программ для двух групп I ступени и одной группы II ступени школы произошло к 1925 г.

На местах программы адаптировались под особенности конкретного региона с целью более органичного перехода на новую систему обучения. Рассмотрим программы, созданные Вологодским Губметбюро в 1925 г. для 1 – 4 группы I ступени Единой трудовой школы [11].

Драматизация как вид работ на занятии встречается на первом году обучения при изучении темы «Окружающая ребенка среда зимой». Наряду с драматизацией применялись также пение и иллюстративное рисование. Драматизация выступала как способ закрепления пройденного материала; предполагалась постановка некоторых зарисовок по изученному материалу.

На втором году обучения драматизация также встречалась в качестве одного из видов работ на уроке в рамках изучения домашних животных. Для драматизации школьникам предоставлялся достаточно богатый материал, так как в рамках данной темы изучались и особенности содержания животных, и уход за ними, и строение их тела, и переработка продуктов животного происхождения, и др. Драматизация должна была способствовать иллюстрированию содержания, практическому познанию различных видов работ и профессий.

На третьем и четвертом году обучения в программах драматизация представлена не была. Приоритет отдавался беседам, составлению диаграмм, чтению материала и записи основных положений, а из творческих работ оставалось пение, создание плакатов, иллюстраций, декламация.

Драматизация как средство эстетического воспитания в комплексных программах уже не была обозначена. Указывалась только возможность включения постановок, инсценировок в программы революционных праздников. Предполагаем, что отсутствие данного блока было связано с желанием облегчить содержание, а также с появлением достаточного объема методической литературы, в том числе посвященной драматизации. Драматизация уходила из программ в методические разработки.

Работа по комплексным программам не принесла ожидаемых результатов. На опыте было выявлено, что при подобной организации образовательного процесса у учеников не формируется целостной картины по учебным дисциплинам, предметные знания и умения оказываются отрывочными и несистемными.

На 1927/1928 учебный год были утверждены новые программы и учебные планы, которые касались школы II ступени. Программы содержали учебные дисциплины общественно-политической, естественно - научной, трудовой, физической и эстетической сфер [151].

Анализ программ и методических записок Единой трудовой школы 1927 г. [15] показывает, что для старших классов произошло возвращение к предметному освоению материала. Однако возвращение к отдельным аспектам программ 1921 – 1922 гг. не привело к возрождению драматизации как отдельного предметного блока в программах. Драматизации в программах 1927 – 1928 гг. как отдельный блок отсутствует. Как педагогическое средство драматизация, наряду с рассказыванием, встречалась в программах по языку и литературе в качестве вида работы по развитию художественной речи. Для развития устной речи также предлагалось использовать драматизацию и инсценирование литературного материала.

Таким образом, проанализировав программы, можно сделать следующие выводы:

1. Наиболее полно драматизация была представлена в программах Единой трудовой школы 1918 – 1923 гг. В них драматизация присутствовала как

отдельный предмет (предметная область) и как педагогическое средство (метод), используемое при преподавании всех предметов.

2. Начиная с 1923 г. (после создания и внедрения комплексных программ ГУСа) драматизация оказалась одним из объектов сокращения и упрощения программ и потеряла свой статус предмета (предметной области). Как педагогическое средство она была представлена в программах фрагментарно.

3. В середине 1920-х г. драматизация вытесняется из образовательных программ в методическую литературу. При этом количество и качество методических материалов растет. Но в программах 1927 г. о возможности использования драматизации на уроках языка и литературы упоминается редко. В данном контексте можно говорить о переходе драматизации в вариативную часть образовательного процесса.

Драматизация остается неотъемлемой частью школьной жизни. Она часто и эффективно применяется в Единой трудовой школе. Драматизация занимает прочное место как средство (метод) воспитания и как вид игровых образовательных проектов. Осмысление драматизации (и театральной работы) не как предмета, а как средства (метода) повлекло за собой исчезновение этих понятий из образовательных программ и развитие методического творчества в области школьного театра и драматизации.

2.2. Методические труды, посвященные школьному театру и драматизации

В период 1917 – 1931 г. для поддержки работы советских педагогов и в качестве дополнения к образовательным программам создавались методические труды, направленные на совершенствование школьного обучения и воспитания в целом и преподавания отдельных школьных дисциплин, на внедрение новых методов и нового содержания. Среди подобных материалов присутствовали издания по вопросам драматизации как метода преподавания, элемента

художественного воспитания и организации работы школьных театров. А. А. Бардовский, Н. Н. Бахтин, С. И. Бонди, М. С. Бурданова, Б. С. Глаголин, Н. Дмитриева, А. Н. Лебедев, В. С. Мурзаев, Н. Ольденбург, Н. А. Пашков, Л. А. Розанов, Н. И. Сац, К. П. Спасская, Н. С. Шер и др. посвятили свои исследования реализации воспитательных [97] и дидактических [169] возможностей театра, театрализации детских игр [95], драматизации, инсценировке [119], играм-драматизациям [113].

В неперiodическом сборнике «Игра» размещались статьи отечественных педагогов, общественных деятелей, адаптированные тексты произведений для постановок, сценарии и примечания к ним. Первая часть «Игры» была посвящена вопросам детской драматической игры, обмену опытом, отчетным данным по театральной работе. Вторая же часть содержала тексты произведений, предоставленных для постановок в школьных театрах.

В издании 1918 г. были опубликованы произведения Г. Х. Андерсена, к некоторым из них приложены режиссерские примечания. Например, для постановки сказки «Пастушка и трубочист» указывалось, что «интонации артистов должны быть музыкальны, движения определены, все позы должны подчеркивать – «милый излом», столь присущий фарфору, но, конечно, они не должны впадать в болезненную изощренность, манерность...» [115, с. 30]. Режиссер (автор методических рекомендаций) описал мизансцены, обратив внимание на применение способа «художественного примитива» [115, с. 30], делая акцент именно на действии, а не костюмах и декорациях.

Режиссерское описание было очень подробным, способным упростить работу педагогов над спектаклем: описаны ход спектакля, моменты поднятия/опускания занавеса, музыкальное сопровождение постановки, использование различных художественных средств в конкретных сценах («следует мимическая игра пастушки и трубочиста...») [115, с. 32].

Кроме «Пастушки и трубочиста» были представлены сценарии других сказок Г. Х. Андерсена – «Цветы маленькой Иды», «Лень», «Девочка, наступившая на хлеб», «Гадкий утенок», «Сказка о морковке», а также переложенные в

стихотворную форму сказки «Княжна на горошинке», «Королевское платье», «Девочка со спичками» и др.

В сборнике были размещены подборки репертуара для детского театра, сгруппированные по возрастам: для младшего, среднего и старшего возраста. Пьесы были разделены на бытовые, фантастические, исторические (предназначались для старших детей), детские оперы. Интересно примечание о том, что в продаже указанных в перечне произведений нет, но с рукописными пьесами можно поработать в библиотеке Курсов по руководству детскими театральными представлениями и праздниками в Петрограде. Этот факт свидетельствует о дефиците материалов для постановок и естественности мысли о живом общении энтузиастов школьного театрального дела.

В. Н. Всеволодский-Гернгросс во втором издании «Игры» указывал на основные принципы подбора и интерпретации сказок для подготовки их к рассказыванию, декламации, выразительному чтению. «В отношении сюжета сказка должна быть похожа на цветы, которые растут и цветут тем пышнее, чем глубже их корни проникли в унавоженную землю; сказка должна быть теснейшим образом связана с земным, с землей, с бытом, с реализмом, но тысячью нитей она должна устремляться к небу и солнцу, в воздух, в мир фантастического» [104, с. 11]. При работе с текстом сказки с целью дальнейшего рассказывания автор предлагает делать акценты на «ярких» сюжетных пятнах, убирая все лишнее, оставляя подробности для детской фантазии: «Нет ничего страшного в том, чтобы в сказке делать вымарки: вычеркивать целые абзацы, фразы, слова, исправлять обороты речи. Все лишние слова должны быть убраны из фразы; придаточные предложения заменены главными» [104, с. 12].

Все сказки Всеволод Николаевич по видам интерпретации разделял на сказку-эпос, сказку-ласку, сказку-призыв. Для первого вида сказок самым важным представало содержание, сюжет. Сказка-ласка предназначалась для убаюкивания, наполнения нежностью атмосферы, на сюжет в этом случае акцент не делался. Третий вид интерпретации предполагал игнорирование сюжета: вся суть «в движении, в порыве, в бужении фантазии, в призыве» [104, с. 14].

Вторая часть сборника по аналогии с предыдущим изданием содержала сценарные разработки В. Э. Мейерхольда и Ю. М. Бонди («Алинур», сказка в трех действиях с прологом и эпилогом), А. М. Ремизова («Е. Заяшние сказки», для рассказывания). Кроме режиссерских примечаний к данным спектаклям были разработаны и размещены рисунки декораций, мизансцен и приложено нотное сопровождение к сказке «Алинур» (рисунок 1).

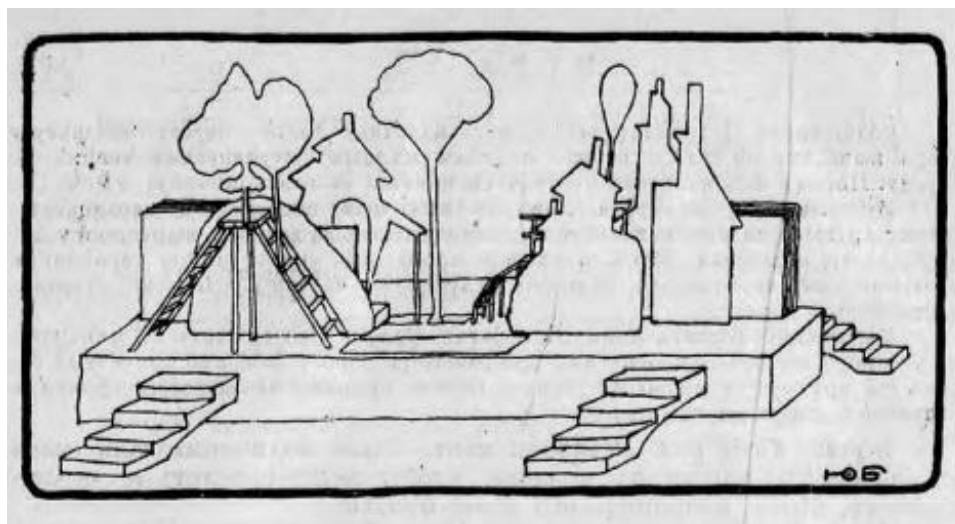


Рисунок 1. Изображение декораций к спектаклю «Алинур»

Авторы других методических трудов тоже включали в свои брошюры сценарии, пьесы для детского театра. Помимо этого, издавались подробные материалы для устройства праздников. Например, в 1923 г. вышел сборник материалов по устройству праздника «На пороге жизни» А. Н. Лебедева и Н. А. Пашкова [120]. В разделе «Пьесы и инсценировки» были помещены четыре пьесы: «Новый учитель», «Дождялся», «Человек», «Есть у нас великое наследство». Последнее произведение – чтение под аккомпанемент хора. В этом же сборнике давались методические рекомендации по хоровой декламации.

А. Е. Лебедев и Н. А. Пашков предложили для статичной постановки живые картины «Рыцарь на распутье» и «Искусство», которые следовало сопровождать декламацией и небольшим театральным действием.

Сборник Н. В. Кузнецова содержал стихотворения и прозаические произведения с переложением их для постановок [119]. При проработке произведения в него добавлялись действующие лица, ремарки, деление на действия и явления.

Одно из наиболее системных методических пособий (в некоторой степени оно приближается к учебнику) было написано В. С. Мурзаевым. Этот автор выделял и выстраивал в последовательность (для освоения) виды драматизации:

- жест;
- мимика и мимический рассказ;
- живая картина;
- рассказ в лицах;
- игры подвижные с пением;
- творческая игра;
- драматизация в связи с чтением;
- драматизация и рассматривание картин;
- часы «Свободной игры»;
- игры одиночные и коллективные;
- школьный театр;
- теневой театр и др. [127]

Методический труд по теневому театру и драматизации с приложением сборника теневых пьес, предложенный В. С. Мурзаевым, служил для последовательной реализации его методики. Для освоения самого простого элемента драматизации – жеста автор приводил следующее упражнение: руководитель предлагает детям игру, в которой он будет называть одно слово, а дети его должны «представить», то есть подобрать подходящий жест. В качестве слов рекомендовал следующие варианты: Тссс, Ого-го, Тьфу, Ха-ха-ха, Ай-ай-ай, Ни-ни и дру. [127, с. 7].

Для тренировки мимического представления В. С. Мурзаев предлагал учителю провести «беззвучный» рассказ, в котором происходящие события были бы показаны только жестами, мимикой, движениями. Дети же должны были описать мимическое представление. Для этого можно было выбрать следующие темы: «Дождик на улице», «Ловля бабочки ...», «Заноза в руке», «Разбитый кувшин» [127, с. 8]. Как видим, автор приводил набор упражнений на освоение техники драматизации для дальнейшего перехода к театральным постановкам.

Одним из эффективных упражнений для учащихся считалось рассматривание картин с дальнейшей драматизацией. Подобное занятие было упомянуто Н. Кучевской в контексте работы над сценкой по картине П. А. Федотова «Сватовство майора». Сначала картина демонстрировалась для обсуждения событий, представленных на ней. Ребята должны были определить основных действующих лиц, подметить особенности обстановки, среды, выдвинуть предположение о времени событий. Далее обсуждался вопрос: в чем разница между картинами и литературными произведениями? Ребята, как описано в методическом труде, дали на этот вопрос совершенно понятный ответ: «Картина неподвижна, а в сочинении – все движение» [114, с. 111]. Дальше сами ребята инициировали решение оживить эту картину, создать серию картин, которые сливались бы в единое движение, то есть практически организовать свой кинематограф.

Тщательная подготовка к мимической постановке включала в себя предварительный анализ исторических и экономических основ жизни государства. Он был нужен, дабы достоверно воссоздать купеческую и военную среду того времени. Кроме того, разумеется, предполагалось решение образовательных задач по истории. Сами ребята выходили на вопрос мотивации, которая подталкивала главных героев на те или иные поступки. Например, обсуждался вопрос, с какой целью купец, высоко ценивший материальный достаток, решил отдать свою дочь за майора, за душой у которого ни гроша? После подобного анализа выстраивалась внутренняя основа для действия, в котором были проработаны характеры главных героев, установлена связь между ними, обоснованы их поступки и мысли. Кроме того, были расширены хронологические рамки картины – воссозданы сцены, предшествующие событиям, изображенным на картине, а также следующие за ней. Только после такой тщательной подготовительной работы педагог с учениками приступали к распределению ролей между участниками и постановке действия. Н. Кучевская отмечала высокие воспитательные и образовательные результаты, связанные с анализом, оценкой действий героев, их мотивов. Кроме того,

результатом были возросшая свобода действий учащихся, формирование навыков использования жестов, движений, мимики, уместных в данной ситуации.

Широко пропагандировался методический прием использования для постановок близких детям житейских тем: приход нового ученика в класс, невольный воришка и др. Данный опыт подтверждал мысль о том, что «мимика – самый доступный и самый естественный для детей путь к творчеству» [100, с. 120].

Наиболее известное методическое сочинение, которое и сегодня присутствует в списках литературы по школьному театру, – сборник «Театр в школе» под редакцией Н. Шер, вышедший в 1924 г. Издание содержало несколько статей по вопросам организации драматической и театральной работы в трудовой школе.

Л. А. Розанов в статье «Драматизация в школе 1-й ступени» рассматривал сразу несколько аспектов организации работы школьниками. Автор уделял особое внимание составу участников. Игровая театральная работа должна была проводиться со всей группой. «Нет большей беды, если кто-то из детей не участвует» [133, с. 41]. Л. А. Розанов писал: «Драматизация-игра обладает свойством научить своих участников говорить без смущения все, что думаешь, доказывать, порицать, сообщает человеку упор в самом себе, а не в навитых на него мыслях...» [133, с. 42].

В связи с проблемой распределения ролей Л. А. Розанов предлагал следующую типологизацию групп детей, учащихся I ступени:

Первое состояние он определял как «дети нормальные»: «Образчик такого ребенка, такого школьника – школьник заграничный, маленький англичанин, маленький американец. Признаки: здоровый вид, свеж и румян, охоч ко всему, его окружающему, к любому занятию относится с равным интересом, все интересы как бы уравновешены» [133, с. 42];

Второе состояние, по мнению Л. А. Розанова, – дети «обычные». Облик этих детей – «несвежий». «Дурные условия раннего детства, невозможность развиваться в играх при этих условиях, преждевременно и дурно пресыщенная психика» [133, с. 42].

«Признаки даровитости характеризуют третье состояние, как и второе являющееся отклонением от нормы... Порывист, то горит, а то уж чересчур инертен... Интерес ко взрослому искусству» [133, с. 42].

По мысли Л. А. Розанова, распределение класса по схеме выделенных им состояний («нормальный», «нервный обычный», «даровитый») помогает в педагогически верном распределении ролей: «обычные» должны быть взяты в особую работу, им надо давать ведущие роли «даже в ущерб стройности и красоте выполнения» [133, с. 44].

В качестве важнейшего аспекта театральной работы в школе Л. А. Розанов выделял работу над сценарием, при этом основным принципом считал «фиксацию действенных моментов» [133, с. 53].

Л. А. Розанов объяснял специфику работы над сценарием на материале подробного разбора сказки Г. Х. Андерсена «Гадкий утенок» на предмет ее драматизации. «Лето. Сияет солнце. Гуляют дети – оттеняют обстоятельства лета и солнца. (Может быть музыка). Среди лопухов сидит на яйцах старая утка. Вдруг освобождаются от скорлупы веселые утята...» [133, с. 53]. Л. А. Розанов показывал, как вся сказка разбивается на четыре картины, соответствующие временам года, подбирается музыка к каждому времени года, выделяются только те фрагменты, где идет действие.

После подробного методического разбора был приведен краткий алгоритм действий: отмечаются действующие лица, имеющие реплики, далее – действующие лица без реплик; указываются танцующие лица и общее количество участников.

Л. А. Розановым было наглядно и просто показано, как в ходе переработки сказки для драматизации вводятся действующие лица, которых нет у Г. Х. Андерсена (Мальчик и Девочка, Охотник с Собакой, Жаворонки и пр.). Понятно, что текст нужно переработать так, чтобы у всех были роли.

В результате обработки должна получиться дидактическая разработка, включающая следующие элементы:

«Пригодность: для 1 и 2 группы.

Связь с предметами: родной язык, природоведение, лепка, рисование.

Протяженность во времени: примерно 4 часовых урока.

Подсобный материал для участников с подавленной еще фантазией: картон для скорлупы и крыльев, цветы, снег из клочков бумаги, украшающие одежды для лебедей, ружье охотнику» [133, с. 55].

Последний комментарий показывает, что реквизит – только средство оживления фантазии, можно обойтись и без него.

Интересна методическая рекомендация Л. А. Розанова, согласно которой нельзя читать текст рассказа или сказки для драматизации: нужно его рассказывать, невербально общаясь с учениками (тогда как в профессиональном театре, конечно, нужно читать). Подобный подход убеждает, что рассказывание было ведущим методом театральной работы в школе.

Л. А. Розанов привел также разработку игурока. Игурок представлял собой рассказ руководителя по драматизации (сказочный «страшный рассказ» «Карлун-колдун»). Ход урока:

– рассказывание с комментариями детей (например: «А страшный?»; «Нипочем не стану Колдуна представлять»), их предложения для развития сюжета (куда столкнул колдун мальчика);

– собственно драматизация: дети выбирают роли, Карла Ивановича и Амалию назначает руководитель; дети становятся «деревьями», «кроликами», «овощами» и др. Идет разыгрывание рассказа; дети по ходу меняются ролями, пока не начинаются жалобы и не поступает соответствующий запрет руководителя.

Для старшей группы был предложен сюжет революционного содержания. И хотя подчеркивалась свобода учащихся, здесь уже основой стал написанный сценарий; руководитель, по сути, выступает режиссером, распределяющим время и действия, объясняющим их смысл.

В результате таких подробных, осуществленных на примерах, проработок в методической литературе появилась понятная для учителей, воспроизводимая последовательность работы с художественным материалом.

Трудной методической проблемой считался вопрос показательных спектаклей. Л. А. Розанов выступал их противником, противопоставляя им

свободную драматизацию. Но все-таки он выделял вопросы (и соответствующие им условия) для показательного спектакля:

1. Необходимо определить: показательна постановка или нет?
2. Все моменты постановки показательны? Стоит ли смотреть постороннему?
3. Нервничают ли дети, участвующие в постановке? Если да, то почему?
4. Оборудована ли сцена для постановки?
5. Будет ли слышно всех актеров? Что может помешать услышать некоторых из них?
6. Можно ли устранить проблемы, препятствующие хорошей постановке?

Для показательной постановки Л. А. Розанов предлагал использовать уже традиционные механизмы: распределение ролей руководителем, работа над словом, постановка жестов, репетиция входов и выходов и пр.

«Высшим пилотажем» считалась показательная импровизация, сочетающая в себе спектакль для зрителей и отсутствие репетиций, свободное творчество.

Н. Дмитриева, Н. Ольденбург, Л. Перекрестова в своей методической работе делали акцент на возрастной периодизации и уровне развития детей, разбивая детскую театральную работу на шесть циклов: «В течение всего процесса развития художественного творчества человек должен решить шесть проблем (циклов). Каждый цикл разрешает свои собственные, ему лишь присущие задачи» [109, с. 8].

Первый цикл – период младенчества – разрешает проблему ритма. Ребенок осваивает движения.

Второй цикл – до 7 лет – разрешает проблему формы. «Игра становится изобразительной, дети подражают формам окружающего быта, играют «в папу-маму», «в хозяйство». Образы, которые они дают, схематичны, предметы, с которыми они оперируют, символизируются» [109, с. 9].

Третий цикл выпадает на период отрочества – разрешает проблему композиции. Ребенка начинают интересовать не сами предметы, а отношения между ними.

Четвертый цикл – юношество – разрешает проблему движения. Драматические игры этого периода динамичны, в них наблюдаются борьба, противопоставление, героизм. Четвертым циклом заканчивается школьный возраст.

Пятый цикл (психологизм) и шестой (эмоциональность) разрешаются уже во взрослом возрасте.

Таким образом, для эффективной организации драматической работы педагогу или драматическому работнику было необходимо:

- 1) уметь определять, какой цикл и фаза у конкретного ребенка;
- 2) точно знать материал, подходящий именно для данного уровня развития;
- 3) определять, когда происходит переход от одного цикла к другому, и помогать в этом переходе;
- 4) учитывать диапазон ученика.

Авторы разработали материалы, подходящие для конкретного цикла и его фазы. Для третьего цикла – драматические и сюжетные игры, для четвертого – драматические постановки.

К технической и материальной составляющим театральной работы также предъявлялись определенные требования, что было отражено и в методической литературе. В сборнике «Театр в школе» отдельная статья была посвящена предоставлению практических сведений о технической работе театра. Рассматривалось устройство сцены: для пола сцены предлагалось использовать столы или специально приготовленные станки (по типу лавок), возведение портала или порталовой рамы, установка балок, креплений и т. д. Отмечалось, что не обязательно следовать за театральными нормами устройства сцены, можно обойтись более примитивными и простыми в использовании средствами.

Декорации автор статьи разделял на натуралистические (воспроизводящие на сцене обстановку наиболее точно) и условные [93, с. 179]. Кратко были изложены варианты их размещения: или на заднем занавесе сцены, или в свободном месте на сцене, или существовать в виде выпуклостей – ям и пригорков. В качестве примера

расположения декораций был приведен рисунок, чертеж. Начало работы над декорациями предполагалось именно с создания плана – чертежа, отражающего примерные размеры и расположение элементов на сцене.

Методические рекомендации были настолько подробными, что приводились примеры использования красок для различных материалов, варианты креплений деревянных конструкций, установки стоек для вертикальных декораций и т. д.

Грим рассматривался как «подспорье естественной мимики лица» [93, с. 193]. Для этого рекомендовалось следовать следующим положениям: «Изучение лицевых мышц, в связи и в соответствии с которыми должен всегда даваться грим, 2) согласование грима с силой света рамп, окраской освещения во время спектакля и с величиной зрительного зала, 3) уяснение себе того определенного типа лица, под который нужно гримироваться, для чего необходимо предварительно сделать эскиз или сделать соответствующие рисунки» [93, с. 194].

Техническая составляющая театральной работы была действительно важна для организации спектакля. В «Педагогической энциклопедии» под редакцией А. Г. Калашникова в статье Я. А. Башилова о школьном театре наибольшее внимание уделялось именно техническому оформлению постановки, при этом автор считал нужным отказаться от «тяжеловесного натурализма» в пользу яркого, разнообразного, пригодного для различных комбинаций и легких переделок реквизита. Было рассмотрено создание оборудования для передвижной сцены, приведены рисунки «козлов» для подмостков, схема портала, указаны приспособления для занавеса сцены [98].

В журнале «Искусство в школе» 1929 г. С. Серпинский также обращал приоритетное внимание на «вещественное оформление спектакля» [87, с. 21], отмечал необходимость бороться с бедным оформлением и равняться на профессиональные театры. В качестве идеи оформления пространства сцены автор советовал отказаться от рисованных декораций и заменить их системой щитов, использование которых позволило бы раскладывать действие на несколько плоскостей, менять форму сцены, задавать разный фон. Занавес предлагалось также включить в декоративное оформление спектакля, изменив его конструкцию.

Стоит обратить особое внимание на методическую литературу по предметам, в которых драматизация мыслилась одним из педагогических методов. В методических трудах по родному языку, литературе или развитию речи переход к драматизации чаще всего описывался через освоение более простых методов: выразительного чтения, чтения в лицах, рассказывания, декламации и т. д.

На основе программ с начала 1920-х г. в помощь учителям начала издаваться методическая литература. Так, в соответствии с программами 1921 г. отечественный педагог П. О. Афанасьев создал «Путеводитель по вопросам преподавания родного языка в трудовой школе» [94], в котором содержались тематические подборки методической литературы по всем аспектам преподавания родного языка. Для освоения учителем драматизации как педагогического средства автор выделял специальную литературу, посвященную педагогическим возможностям драматизации: труды зарубежных (Н. Тичер, Х. Джонсон Финлей) и советских педагогов (Н.Н. Бахтин, В. С. Мурзаев, М. А. Рыбникова, С. Русова). Кроме того, был приведен отдельный список по вопросам организации школьных спектаклей и праздников.

О драматизации П. О. Афанасьев писал следующее: «О методе драматизации в применении к занятиям родным языком в трудовой школе мы находим во всех сочинениях по трудовой школе: драматизация мыслится как необходимый момент в занятиях этой школы» [94, с. 43].

К. Б. Бархин рассматривал применение драматизации на занятиях по развитию речи и при изучении художественных произведений. Автор отмечал, что для метода драматизации нет необходимости в костюмах и декорациях, а изложение текста должно быть максимально точным. Драматизации или коллективной декламации должно предшествовать обсуждение всех особенностей произведения: какая местность должна быть представлена, какой грим подошел бы для главных героев, какие манеры у героев и т. д. В этом случае крайне нежелательно использование готовых «партитур» для коллективной декламации [96].

В качестве примера К. Б. Бархин описывал использование драматизации на уроках развития речи: рассказы в прозе «Бабка и внучка», «Миша-учитель», пьеса «Как одолели репку» или словесные игры, превращающиеся в игру-драматизацию: «... постановка шарад переходит уже в игру-драматизацию: желая изобразить слово «капуста», дети подражают звуку падения капли («кап») и изображают наглядным образом «уста» (рот) или «К» и “пуста”» [96, с. 171].

При достаточной скупости материала по драматизации в программах 1927 г., мы можем обнаружить методические труды, прямо комментирующие эти программы и рассматривающие драматизацию в образовательном процессе. Драматизация определяется не только как средство эстетического воспитания. В книге И. А. Челюсткина она трактовалась как метод трудовой школы, а А. П. Пинкевич описывал драматизацию как часть метода проектов (один из видов игровых проектов), набравшего популярность в трудовой школе в конце 1920-х г.

Проанализировав методические проработки «К программам ГУСа по языку и литературе», стоит отметить наличие драматизации в разделе «Чтение и развитие речи». На протяжении четырех годов обучения учащиеся должны были осваивать драматизацию от самых простых форм до более творческих, таких как выразительное чтение, пересказы от имени одного из действующих лиц [116, с. 13]. Параллельно с этим на третьем году обучения с учениками должны были вести работу по освоению приемов театрального мастерства: анализ произведения с точки зрения интонации, ритмическое прочтение, расстановка логических ударений.

В рамках экскурсионной работы, широко распространенной в 1920-х г., учащимся предлагалось посещение профессиональных театров с целью закрепления материала, анализа возможностей постановки произведения на сцене. Ребята должны были наблюдать за обстановкой на сцене, действиями и мотивами артистов, обращать внимание на вербальное и невербальное выражение мыслей, чувств и эмоций.

На основании программ 1927 г. был выпущен еще один интересный методический труд – «Спутник преподавателя словесника» [108]. В издании

рассматривались методические вопросы преподавания языка и литературы в трудовой школе конца 1920-х г. Отдельным блоком была выделена программа по театральной работе. Согласно авторам, «театральная работа на 1-й ступени является непосредственным продолжением и развитием работы по драматизации и инсценировкам, включенным в программу устной речи» [108, с. 22 – 23]. Поэтому упражнения, используемые при овладении театральной деятельностью, были актуальны при работе над устной речью.

На первом году обучения учащиеся должны были осваивать навыки свободной творческой игры, рассказывания о себе и своих впечатлениях, жестикуляции во время рассказа, координации своих движений и движений других детей в процессе игры. Детям необходимо было освоить все виды драматических игр: со словами, без слов, с вещами, с пением, игры в «животных».

На втором году учащиеся, по мысли авторов методики, продолжали свободную творческую театральную игру, но усложняли свою деятельность до игр с сюжетом, легких импровизаций, игры-пантомимы, теневого театра или театра кукол.

Третий год позволял получить опыт инсценирования басен, стихотворений, бытовых сказок, исторических событий, фрагментов из классической литературы, современных произведений или бытовых сюжетов из жизни. Кроме того, должны были выполняться упражнения на выступление групп как игровых единиц, упражнения с шарадами. Ученики начинали привлекаться к коллективному созданию сценариев, разбору пьес. Подчеркивалась желательность посещения детьми театров с предварительной подготовкой и последующим анализом материала.

Учащиеся четвертого года обучения допускались до всех этапов работы над постановкой драматического произведения. Театральные работы усложнялись, дети составляли сценарии для массовых игр-празднеств, перерабатывали сценарии в пьесы, работали над афишами постановок и, конечно же, участвовали в праздниках.

Рассматривая особенности преподавания литературы, авторы методического пособия осмысливали драматизацию как один из методов обучения, позволяющих внести «немало свежего и здорового в школьную атмосферу» [108, с. 102]. В качестве элементов драматизации рекомендовалось использование выразительного чтения, в частности чтения по ролям.

Опыт методики чтения художественных произведений С. И. Абакумова также предполагал использование драматизации на занятиях. В качестве видов драматизации автор выделял школьные спектакли, «собственно «драматизацию», «живые группы», инсценировки, чтение по ролям, т. н. «многоголосую декламацию», разные виды детских игр» [92, с. 103].

Детские игры мыслились как одна из форм драматизации, подходящая для детей младшего возраста. С. И. Абакумов предлагал после прочтения рассказа «играть» по сюжету сказки: «...один из учащихся, изображающий тетерева, забирается на стол и, хлопая себя руками по бедрам, подражает голосом тетереву: «бу-бу-бу-бу!...» Из соседней комнаты быстро выбегает лиса. Остановившись рядом, она высоко поднимает голову и нюхает воздух: она чувствует тетерева» [92, с. 104]. Далее разыгрывается свободный диалог между героями сказки по сюжету.

Другой вариант драматизации предлагался для дошкольников – инсценировка прочитанного при помощи игрушек. В зависимости от сказки подбираются игрушки, окружающие персонажей предметы – и возникает коллективная игра.

Для более старших школьников рекомендовалась многоголосая декламация. С. И. Абакумов советовал произведения, наиболее для этого подходящие: баллада А. К. Толстого «Сватовство», стихотворения С. Городецкого «Яга», Л. Андрусона «За работой»; со ссылкой на сборник «На пороге жизни» А. М. Лебедева и Н. А. Пашкова – проработанное стихотворение «Песня труда» Оммулевского и т. д. Также был приведен пример многоголосой декламации «Мятеж» (Э. Верхарн) с указанием типов голосов: альты, меццо-сопрано, басы, баритон, сопрано, тенор.

От декламации и чтения по ролям С. И. Абакумов предлагал обращаться к инсценировкам. Согласно авторской формулировке, весь описательный материал

теперь переходил в разряд показательного – все происходящее изображается в действиях, позах, поступках. В качестве дополнительных изобразительных средств могла применяться бутафория: например, для создания образа бабушки из стихотворения А. Н. Плещеева «Бабушка и внушек» предполагалось наличие в руках вязания, а при постановке на открытом воздухе рассказа «Бежин луг» можно было изобразить костер с котелком над ним [92, с. 110].

Таким образом, можно утверждать, что 1917 – 1931 гг. были периодом расцвета методического творчества в сфере драматизации в школе и школьных театров. Была разработана довольно стройная и не очень трудная для освоения методика работы по драматизации. Были сформулированы основные направления, по которым развивалась методическая работа, даны конкретные, проиллюстрированные примерами, рекомендации:

1. По отбору состава участников и учету их особенностей:

- по возрасту (шесть циклов, из которых четыре детских (два школьных), либо в соответствии с годами обучения);
- социально-психологическим характеристикам («нормальный», «нервный обычный», «даровитый»);
- степени массовости (необходимость давать роли всем детям и рекомендации по введению в постановку нужного количества ролей).

2. По работе со сценарием, переработке текста художественных произведений с учетом:

- фиксации действенных моментов;
- разбивки на действующих лиц со словами и без слов;
- связи с предметами;
- протяженности работы во времени;
- доминирования рассказывания над чтением.

3. По организации «показательных спектаклей» с учетом:

- «показательности» постановки в художественном смысле;
- участия «нервных» детей;
- приспособленности сцены и зрительного зала.

4. По освоению элементов, техник и видов драматизации:
 - жест;
 - мимический рассказ;
 - живая картина, в том числе с элементами предваряющего и последующего действий;
 - групповая декламация, включая многоголосую (сопрано, альты, тенора, басы) и пр.
5. По внедрению различных видов театра: театра теней, кукольного, драматического и др.
6. Подбор материала для постановок, создание репертуара, издание репертуарных сборников.
7. Рекомендации по созданию материально-технической базы школьного театра (устройство сцены, декорации, костюмы, реквизит, грим и др.).

2.3. Управление театральной работой в Единой трудовой школе

В связи с революционными событиями 1917 г. модель государственного управления подверглась изменениям. Реформы произошли в системах управления сферами культуры, образования и др.

В отечественной школе 1920-х г. государственное управление школьными театрами и театральной работой в целом имело достаточно сложную организацию. В связи с важностью вопроса эстетического воспитания в трудовой школе в выстраивании стратегии развития школьной театральной работы принимали участие различные структуры. Для того чтобы систематизировать данные и структурировать полученную информацию, проанализируем особенности государственного управления народным образованием 1920 – 1930-х г. в сфере школьной театральной работы.

9 ноября 1917 г. под руководством А. В. Луначарского начала свою работу Государственная комиссия по просвещению. В состав комиссии входили

Н. К. Крупская, П. Н. Лепешинский, П. И. Лебедев-Полянский, Д. И. Лещенко, В. М. Познер, М. Н. Покровский и др. Комиссия разработала основные документы по реформе народного образования: «Положение об Единой трудовой школе РСФСР» и «Основные принципы Единой трудовой школы» [208, с. 56]. В течение нескольких лет, до 1919 г. Государственная комиссия по просвещению была главным органом Наркомпроса РСФСР (сначала она располагалась в Петрограде, а с середины марта 1918 г. – в Москве).

Во главе Наркомпроса стоял А. В. Луначарский, в должности заместителя – М. Н. Покровский. С самого начала своей работы Комиссия и Наркомпрос направили свои усилия на создание единой системы школьных учреждений, их унификацию, а также организацию централизованного руководства деятельностью сети учреждений системы народного просвещения.

В 1919 г. был сформирован руководящий научно-методический орган Наркомпроса РСФСР – Государственный ученый совет [208, с. 56].

Над решением вопросов школьных театров работали различные структуры Наркомпроса. Образованный Государственный ученый совет состоял из трех основных секций: Научно-политической, Научно-технической и Научно-педагогической [261]. Несколько позже, в 1923 г., была организована Научно-художественная секция. В конце рассматриваемого периода (1930 – 1931 г.) сформировалась Секция просвещения национальностей, Дошкольная секция, Университетская секция, Медико-биологическая секция и Секция профессионально-технического образования.

Научно-педагогическая секция занималась разработкой образовательных программ. В этих документах за 1920 – 1930-е гг. наиболее подробно и объемно представлена информация о применении драматизации в школьном образовании, а эстетическому воспитанию уделено особое внимание [189].

В 1922 – 1930 г. под началом Научно-педагогической секции выпускался научно-педагогический журнал «На путях к новой школе» [79; 80; 89], в котором размещались статьи о передовом опыте советских педагогов, учителей по вопросам трудового воспитания, преподавания естественных наук, борьбы с

беспризорностью и др. Периодически публиковались материалы по проблемам организации внешкольных занятий и мероприятий, работе школьных драматических кружков, постановке спектаклей, организации детской игры.

С апреля 1925 г. начал издаваться журнал «Педагогический театр» (он задумывался как серия сборников статей) под руководством Госмастерской Педагогического театра Главсоцвоса Наркомпроса. Госмастерские Педагогического театра, кроме того, были подчинены Специальной комиссии по детскому театру, которая входила в Подсекцию по художественному воспитанию ГУСа. Государственные мастерские Педагогического театра объединяли в себе следующие структуры: Педагогический семинарий по художественному воспитанию, Междушкольный театральный клуб и Театр для детей. Все три структуры относились к опытным учреждениям. Ко времени начала выхода журнала мастерские работали уже три года [189].

Отдельная структура появляется в подчинении Наркомпроса в 1919 г. - Театральный отдел. В материалах «Временника» Театрального отдела Народного комиссариата просвещения были обозначены основные функции отдела:

- «общее руководство театральным делом в стране, в широком государственном масштабе;
- создание нового театра, в связи с перестройкой государственности и общественности на началах социализма;
- упорядочение художественно-профессиональной жизни в сфере театра» [73, с. 1].

В состав театрального отдела входили: Репертуарная секция, Историко-театральная секция, Педагогическая секция и Секция театров и зрелищ. Однако последняя Секция не была введена в работу.

Педагогическая секция включала в себя научно-теоретическую группу, группу театральных школ и группу школьного театра или театральных искусств в школах (ранее – Совет детского театра и детских празднеств).

В составе Историко-театральной секции выделялись комиссия по организации лекций по истории театра и драматической литературы, комиссия по

учету частновладельческого историко-театрального имущества, комиссия издательскую и редакционную по выпуску сборника, комиссия по составлению библиографического, архивографического и иконографического указателя по истории театра в России [189].

В Репертуарной секции существовала группа архивных разысканий, издательская группа, переводческая группа, теоретическая группа, а также группа объяснительного чтения особо выдающихся пьес.

Среди функций Педагогической секции (точнее, ее подразделения, ранее имевшего название Бюро детского театра и детских празднеств, которое, в свою очередь, созывало Совет; немного позже все это было преобразовано в группу школьных театров в рамках Педагогической секции) было «содействие эстетическому воспитанию детей путем организации школьных театров, детских спектаклей, концертов и праздников» [73, с. 1]. Подразумевалось, что подобное содействие будет способствовать совершенствованию (обогащению и улучшению) репертуара для детского театра, в том числе путем издательской работы, рецензирования пьес и составления репертуарных рекомендаций для педагогов, отбора, регулярного обзора репертуарной литературы. В задачи группы школьных театров входила, по сути, вся работа со школьным репертуаром: она должна была обновлять, рецензировать и подбирать пьесы для песенных сборников, сборников для декламации. Кроме того, управление театральной деятельностью со стороны группы школьных театров включало в себя деятельность показательного театрального музея и его подразделения – игрушечного отдела (музей вел самостоятельную работу со школьными работниками, с детьми и другими посетителями, воплощая в жизнь идеи группы школьных театров). Группа школьных театров организовывала также курсы подготовки руководителей детскими спектаклями и праздниками (то есть педагогов и режиссеров) в школе и во внешкольной работе [73, с. 1].

Таким образом, можно утверждать, что система управления детскими и школьными театрами была достаточно разветвленной. Представим ее в схематическом виде (в виде модели управления) (рисунок 2).



Рисунок 2. Структура управления детскими и школьными театрами

Периодические издания, посвященные вопросам школьных театров, в частности сборник «Педагогический театр», помогал в осуществлении руководства и получении обратной связи от школьной театральной общественности. Обратная связь была необходима всем структурам Наркомпроса для определения широты распространения театральной работы и продуктивности ее включения в образовательный процесс на местах. Также руководящие органы, совместно с печатными изданиями, организовывали обследования учреждений по культурно-просветительским вопросам [40]. В первом сборнике «Педагогический театр» была опубликована анкета, адресованная широкому кругу заинтересованных лиц.

«Анкета для заполнения работниками детучреждений, артистами и режиссерами театра для детей и подростков, руководителями школьной работой по драматизации и юнкорами, желающими войти в переписку с журналом

1. Город, губерния (подробный адрес), где Вы живете
2. Ваша фамилия, имя, отчество и возраст
3. К какому разряду вышепоименованных работников Вы принадлежите (например: руководитель по драматизации, юнкор и т. д.)
4. О чем Вы пишете
5. Какого рода работа ведется этой организацией
6. Какими способами она ведется
7. Если ставятся спектакли, то что ставится
8. Ваше мнение об этой работе
9. Если у Вас есть вопросы, то какие» [63, с. 39].

Вопрос необходимости обратной связи достаточно остро стоял в статьях, посвященных различным аспектам театральной работы с детьми. Например, рассмотрим статью о школьном кукольном театре в «Учительской газете» 1927 г.. Деятельность Театрального отдела, созданного при Музее игрушки, была ориентирована на установление взаимосвязи со школой, реализацию воспитательных задач: эстетических и, несомненно, идеологических. Однако в статье из «Учительской газеты» четко обозначен разрыв между массовой школой и усилиями Театрального отдела Музея игрушки. В статье подчеркивалась массовость работы: музей пропускал через себя десятки тысяч детей (школьников и дошкольников). Большое количество посетителей и включенность в процессы исследования детского театрального творчества делало музей исследовательским центром, лабораторией по изучению творческих интересов и специфики процесса творчества детей (затрагивались вопросы не только театрального творчества, но и декоративно-прикладного, литературного и др.). Кроме того, музей оказался центром подготовки мастеров игрушки «для нужд кустарной промышленности» (в статье акцентировалось внимание на «увязку с производством»). При музее был создан техникум, который выпускал мастеров игрушки, способных на

преподавание ручного труда в школе. Организуемая в музее выставка игрушек демонстрировала достижения учащихся техникума, а следовательно, хороший уровень подготовки учителей ручного труда, обращенных к эстетическому воспитанию, кукольному театру.

Далее в статье был сделан акцент на обобщение опыта, массовость: выставка призвана суммировать «разрозненные усилия и раздробленный опыт» кукольников Москвы и Ленинграда. Содержание и построение материала в рамках выставки было продумано таким образом, чтобы высветить роль и возможности кукольного театра в работе педагога [74].

В качестве вывода в статье (и руководством к действию) обозначались претензии к недостаточно активным педагогам (и их ученикам), не предоставлявшим Музею игрушки и его кукольному театру подтверждающих документов о значимости их воспитательной работы: педагоги с учениками с удовольствием посещали музей, расспрашивали, желали всяческих благ, но ничего не писали. Известная кукольная художница Н. Я. Симанович-Ефимова (видный специалист в деле театра Петрушки) жаловалась на отсутствие поддержки: «Почти ни одного письма или зарисовки от зрителей» [74].

Данные выводы для убедительности подтверждались прямой угрозой – обвинением в аполитичности, идеологической враждебности пассивных педагогов, а также прямым указанием на то, что враг не дремлет: «Тем, кто любит детей и живет их интересами, этот упрек попадает не в бровь, а в глаз – будь то учителя или родители» [74]. Советские педагоги должны были понимать, что такое могучее средство воздействия на детскую психику, как театр кукол, при их бездействии может попасть в чужие, «зачастую весьма чуждые» руки [74].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что к концу 1920-х г. у посетителей театров формировалось потребительское отношение к работе учреждений, уход от деятельностной позиции. Деятели кукольного театра остро нуждались в получении живого отклика и отзывов от своих зрителей.

Возрастающие требования по отчетным документам породили такую оригинальную диагностическую процедуру, как «учет спектакля» [88].

Профессиональный театр должен был не только привлечь зрителей-школьников, но и представить ряд протоколов, отчетов, подтверждающих воспитывающий характер спектакля. Авторы журнала «Педагогический театр» справедливо жаловались на трудность заполнения и обобщения всех этих «схематически составленных протоколов» [88, с. 7]. Разумеется, публиковались оптимистичные результаты, свидетельствовавшие о том, что все, начиная от группы А и кончая «убеленным сединами педагогом Васильевым» [88, с. 7], выражали удивление и свежесть своих впечатлений от новаторства формы (зрители прыгали по ящикам, неожиданно попадали в подвал и пр.), что продуцировало их собственную творческую деятельность (они начинали игры, собеседования). Театр, согласно «учетам спектаклей», в антрактах превращался в трибуну, что трактовалось как наилучший результат учитываемого спектакля, его влияние на быт, мировоззрение зрителей. Об учете театрального восприятия также писал Н. Н. Бахтин. Его статья была посвящена изучению влияния постановок Театра юного зрителя на посещающих его детей [68].

Подведем итоги:

- 1920-е г. были особым временем для развития школьных театров и драматизации, поскольку в этот период драматизация была официально включена в программы Единой трудовой школы, а школьные театры оказались объектом управления Наркомпроса;
- Театральной деятельностью в школе управляли различные структуры Наркомпроса: Государственный ученый совет, Главсоцвос, Театральный отдел;
- необходимым элементом управления театральной работой было вовлечение школьников в экскурсионно-творческую работу: посещение театрального музея, спектаклей. От школьников и педагогов требовались письменные отзывы, заполненные анкеты. Театр должен был проводить «учеты спектаклей», посещенных школьниками, с заполнением специально составленных форм протоколов и отчетов;
- в управлении наблюдалась несогласованность. Обилие управляющих структур создавало трудности в деятельности школьных и профессиональных

театров, увеличивая количество отчетных документов, анкет и других средств обратной связи.

Выводы по главе 2

Анализ программно-методической и управленческой работы, направленной на использование в школе средств театрального искусства, показывает, что период 1917 – 1931 гг. был уникальным: драматизация была включена в первые программы Единой трудовой школы (1918 – 1923 гг.) и в качестве отдельного предмета, и в качестве универсального педагогического средства (метода) обучения и воспитания.

Однако уже с 1923 г. драматизация в значительной степени ушла из программ и потеряла свой самостоятельный статус, предполагавший отдельные театрально-игровые занятия (игроуроки). Эти изменения были связаны с внедрением комплексных программ Государственного ученого совета. Как педагогическое средство драматизация присутствовала в программах до 1928 г., но была представлена фрагментарно и только как метод обучения.

Вместе с тем можно утверждать, что развитие школьного театра и драматизации в методическом ключе не только не сворачивалось, но активно развивалось. Увеличивалось количество и росло качество методических материалов по драматизации и школьным (детским) театрам. В результате в 1920-х гг. сформировалась достаточно целостная методика работы по драматизации. В ней присутствовали:

1. Рекомендации по отбору состава участников и учету их особенностей:
 - по возрасту (шесть циклов, из которых четыре детских (два школьных), либо в соответствии с годами обучения);
 - социально-психологическим характеристикам («нормальный», «нервный обычный», «даровитый»);

– степени массовости (необходимость давать роли всем детям и рекомендации по введению в постановку нужного количества ролей).

2. Рекомендации по работе со сценарием, переработке текста художественных произведений с учетом:

- фиксации действенных моментов;
- разбивки на действующих лиц со словами и без слов;
- связи с предметами;
- протяженности работы во времени;
- доминирования рассказывания над чтением.

3. Рекомендации по организации «показательных спектаклей» с учетом:

- «показательности» постановки в художественном смысле;
- участия «нервных» детей;
- приспособленности сцены и зрительного зала.

4. Рекомендации по освоению элементов, техник и видов драматизации:

- жест;
- мимический рассказ;
- живая картина, в том числе, с элементами предваряющего и последующего действий;

– групповая декламация, включая многоголосую (сопрано, альты, тенора, басы) и пр.

5. Рекомендации по внедрению различных видов театра: театра теней, кукольного, драматического и др.

6. Подбор материала для постановок, создание репертуара, издание репертуарных сборников.

7. Рекомендации по созданию материально-технической базы школьного театра (устройство сцены, декорации, костюмы, реквизит, грим и др.).

Значительные усилия были направлены на создание управленческих структур и механизмов, которые объединяли усилия школьных работников (руководителей школьных театров) и профессиональных театральных работников, приоритетной задачей которых было воспитание юных зрителей.

Театральной работой в школе руководили различные структуры Наркомпроса: Государственный ученый совет (Научно-педагогическая и Художественная секция), Главсоцвос (особенно активно – Государственные мастерские Педагогического театра), Педагогическая, Историко-театральная и Репертуарная секциями Театрального отдела. Особое внимание уделялось управлению репертуаром (создание и пропаганда нового репертуара, его распространение и пр.). Театры и театральные музеи были подотчетны Наркомпросу на предмет количества посещенных школьниками мероприятий, содержания отзывов. Велась работа по «учету спектаклей», посещенных школьниками, с заполнением специально составленных форм протоколов и отчетов.

Немалую помощь в управлении школьной театральной работой оказывали средства периодической печати («Педагогический театр», «На путях к новой школе» и др.), которые вовлекали читателей в диалог, проводили анкетирование, собирали данные «с мест», организовывали обмен опытом.

Обилие организационных структур, в том числе вызванное попыткой управлять процессом и со стороны органов образования, и со стороны органов культуры, вызывало некоторую несогласованность.

Общим результатом масштабной программно-методической и организационно-управленческой работы стало широкое развитие школьной театральной работы; формирование оригинальных и доступных для школы практических рекомендаций, не потерявших актуальности и по сей день.

ГЛАВА 3. ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР И ДРАМАТИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ 1917 – 1931 гг.

3.1. Школьный театр и драматизация в ведущих образовательных учреждениях Наркомпроса 1917 – 1931 г. (колония им. М. Горького, школа им. Ф. М. Достоевского, Опытные станции Наркомпроса)

Педагогическая практика 1920-х г. века не отставала от теоретико-педагогической мысли, связанной с включением драматизации и театрализации в образовательный процесс Единой трудовой школы, а во многом и опережала ее.

Единство школы, предполагавшее, что все дети должны поступать в образовательные учреждения одного и того же типа [81], и то, что школа должна быть бесплатной, доступной, обязательной на первой ступени и преемственной на всех ступенях, не означало однотипности школ [81] (по мысли А. В. Луначарского). Это важное уточнение во многом обусловило становление и развитие в период 1917 – 1931 гг. опытных станций Наркомпроса и других учебных заведений с авторскими воспитательными системами; расцвет авторского педагогического творчества (А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий и др.), в том числе развитие школьных театров.

Трудовое начало в Единой трудовой школе трактовалось очень широко: и как «производительный настоящий труд» [81], и как «активное подвижное творческое знакомство с миром» [81]. Поэтому трудовое воспитание тесно связывалось с умственным, физическим, «моральным» (нравственным), эстетическим.

Труд в школе не был самоцелью, он был инструментом освоения учащимися новых навыков, сплочения воспитанников в единый коллектив, преобразования окружающей среды. Говоря о труде, отечественные педагоги часто употребляли понятие «творчество», а также сближали его с игрой. В этой трактовке театральная деятельность представляла одним из видов, направлений творческого труда школьников. Театр и драматизация давали возможность реализоваться в

творческом труде: в театральной работе учащихся осуществлялся синтез его видов (пение, танцы, декоративно-прикладное творчество). Труды в процессе подготовки спектакля уделялось важное, едва ли не решающее значение: так, в «Педагогической энциклопедии» 1928 г. основной объем текста о школьном театре посвящен разным способам самостоятельного изготовления театральных подмостков [98, с. 934 – 938].

В ведущих образовательных учреждениях рассматриваемого периода театральная деятельность активно внедрялась в процессы воспитания и обучения школьников. Наиболее известен и показателен опыт И. В. Ионина в школе-колонии «Красные зори», А. С. Макаренко в колонии им. М. Горького, в коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, В. Н. Сороки-Росинского в школе-коммуне им. Ф. М. Достоевского, С. Т. Шацкого на Первой опытной станции по народному образованию. Именно этот педагогический опыт можно положить в основу выстраивания структуры организации практической театральной работы в отечественной школе 1920-х г.

Каждое из этих легендарных учебных заведений имело уникальный опыт вхождения театра в жизнь учащихся. А сами педагоги, помимо блестящих результатов практической работы, оставили после себя теоретические, публицистические, художественные труды, описания этой практики, что создает предпосылки для историко-педагогической реконструкции воспитательного процесса с позиции реализации в нем возможностей театрального искусства.

Каким же образом театральная деятельность включалась в воспитательный процесс флагманов молодого советского образования, формирующих образцы для всей страны? Выстроенной системы, тем более единой для всех указанных образовательных учреждений, мы не видим. Но очевидно, что включение методов, средств театральной педагогики в обучение и воспитание не носило хаотический характер. Просматриваются и теоретические основания, и целеполагание, и обоснованный отбор содержания и форм, и фиксация результатов.

Теоретическое обоснование введения в школу театральной деятельности строилось на единстве труда и игры.

Так, в трактовке В. Н. Сороки-Росинского труд – это процесс преобразования, возделывания, «целенаправленного превращения одного предмета в другой» [138, с. 189]. Характеристика «превращение одного предмета в другой» очень сближает труд с драматизацией и театром. Основанием для такого сближения является развитие мысли о дихотомичном единстве труда и игры. Отмечая, что труд – привилегия взрослых, В. Н. Сорока-Росинский «оставляет» для детей естественную и необходимую для них деятельность – игру. «Без игры ребенок не может нормально расти и развиваться, так же как и нормальный взрослый человек без труда» [138, с. 190]. В процессе игры ребенок знакомится с окружающим его миром, взаимодействует с ним и своей средой, преобразует окружающее пространство.

В школе-коммуне имени Ф. М. Достоевского внедрение драматизации началось со всеобщего увлечения чтением. Большая библиотека, перешедшая школе по наследству, стала центром организации свободного времени учащихся. Учителя читали воспитанникам вслух литературные произведения. Позже и сами ученики прониклись искусством художественного слова и включились в работу по выразительному чтению. «И вот тут-то и была нащупана та золотая жила, драгоценная руда, которая вскоре легла в основу всей учебной и общественной жизни шкидцев» [138, с. 186]. Ученики уже не просто читали, а декламировали, драматизировали, оттачивали свои навыки: «А это сразу привлекло наиболее одаренных в этом отношении воспитанников и возбудило в остальных интерес и дух соревнования. От простой декламации перешли к инсценировкам, к чтению по ролям – совсем как в театре» [138, с. 186]. Таким образом, ученики школы-коммуны подошли к инсценированию и театрализации по собственной инициативе, постепенно, осознанно.

По другому пути шла школа-колония «Красные зори», руководителем которой был И. В. Ионин. Изначально использование элементов драматизации было ориентировано на более глубокое освоение учебного материала. Однако позже к увлечению театром пришел весь школьный состав, на сцене стали ставить полноценные постановки. «В подкрепление курса истории древней Греции учитель

истории Р. Э. Гольбек читал с ребятами «Антигону» Софокла, а потом решили сыграть трагедию на сцене» [250]. После этой постановки театрализация прочно вошла в жизнь воспитанников, а спектакль «вызвал увлечение драматическим искусством» [250].

В колонии им. М. Горького театральная инициатива зарождалась «снизу». Театр прошел путь от развлечения к организованному творческому труду. А. С. Макаренко писал: «... необходимо признаться, что на театр мы смотрели как на развлечение, как на очень хорошее дело для колонистов» [124, с. 263]. В описании театра педагогом присутствует динамика: первое время театр в колонии решал задачи организации культурного досуга воспитанников, позже он обрел большую воспитательную силу и стал мощным средством воспитания коллектива, организации социального взаимодействия колонии с окружающей средой, а также широкого гуманитарного, художественного образования колонистов.

Хотя возникновение и развитие школьных театров шло разными путями, педагоги, деятельность которых анализируется в данном разделе исследования, были едины в определении задач введения драматизации и организации театра. К воспитательным задачам относились формирование художественного вкуса, эстетической культуры, коллективистических ценностей и отношений, трудолюбия, ответственности за общее дело. К образовательным задачам относились задачи углубления и закрепления знаний в различных предметных сферах, расширения кругозора, обогащения языка. Развивающие задачи – развитие техники речи и мимики; коммуникативных качеств – не выделялись в особую группу, но присутствовали и в опыте, и в его осмыслении.

Конкретизируем трактовки задач внедрения театра и драматизации в жизнь показательных образовательных учреждений 1920-х г.

Руководители и педагогический состав всех ведущих (показательных) образовательных учреждений уделяли особое внимание возможностям драматизации в воспитании художественного вкуса и эстетической культуры воспитанников. Это, пожалуй, самая очевидная задача, определяемая отечественными педагогами. Из отчета о работе колонии им. М. Горького 1922 г.

выделим следующие строки, отнесенные А. С. Макаренко к разделу, связанному с эстетическим воспитанием: «Кроме рисования и пения, входящих в круг школьных занятий, обращено усиленное внимание на сценическое искусство. Ставятся шарады и спектакли, в последнее время и платные» [125, с. 14]. С. Т. Шацкий выражал подобные мысли, подчеркивая возможности театральной работы в процессе воспитания эстетической культуры, реализации творческого инстинкта и расширения художественного кругозора учащихся.

Удивительные отношения выстраивались между школами, колониями, коммунарами и населением близлежащих деревень и поселков через организацию театральных постановок. Драматическую работу каждого коллектива воспитанников жители принимали с интересом и любопытством, она захватывала и увлекала их. А. С. Макаренко с доброй самоиронией писал: «Уже с третьего спектакля наша театральная слава разнеслась далеко за пределы Гончаровки. К нам приходили селяне из Пироговки, из Грабиловки, Бабичевки, Гонцов, Вацев, Сторожевого, с Воловских, Чумацких, Озерских хуторов, приходили рабочие из пригородных поселков, железнодорожники с вокзала и паровозного завода, а скоро начали приезжать и городские люди: учителя, вообще наробразовцы, военные, совработники, кооператоры и снабженцы, просто молодые люди и девушки, знакомые колонистов и знакомые знакомых» [124, с. 264 – 265].

Факт влияния театральной деятельности в колонии им. М. Горького на ближайшее социальное окружение отмечали и проверяющие. Так, проверка 5 апреля 1925 г. выявила (это было оценено положительно) «тесную связь колонии с ближайшими селами» [255]. Но особенно ярко связь с социумом проявилась на Первой опытной станции по народному образованию.

В Положении о Первой опытной станции по народному образованию (от 19 мая 1919 г.) была обозначена идея внешкольного взаимодействия с населением «в смысле интеллектуального и эстетического развития» [43], в том числе через организацию народного театра [43]. Именно народный театр должен был стать объединяющим элементом для школы и социальной среды, что

способствовало бы педагогизации среды. В. Н. Шацкая писала: «Основная задача – это возбудить энергию к проявлению себя в творчестве у всех участников» [53].

Опытная станция, по замыслу С. Т. Шацкого, должна была стать педагогическим и хозяйственно-педагогическим центром. Массовые спектакли, организуемые на станции, имели не только эстетическую нагрузку, но и являлись «эффективной формой общественно полезной деятельности» [215, с. 172]. Перед спектаклем зрителей знакомили с главными героями, костюмами, подчеркивалось важное значение театра. Часто происходило «театральное просвещение» с заслушиванием докладов, лекций, рефератов.

Спектакли были призваны «служить средством пропаганды искусства среди населения района Первой опытной станции» [159, с. 195]. Несмотря на стесненные условия в зрительных «залах», холод, ограничение в количестве билетов, жители ценили результаты творческой работы воспитанников образовательных организаций. Воспитанники и руководители, в свою очередь, занимались культурным просвещением с самоотдачей. «Репертуар подбирался достаточно серьезный, чтобы зритель уходя из театра почувствовал, что он “что-то получил, что-то узнал”» [215, с. 172]. Стоит также отметить высокий уровень организации музыкально-воспитательной деятельности, реализуемой на опытной станции совместно с театральной работой [175]. Таким образом, явно реализовывалась такая задача театральной работы, как культурное и эстетическое просвещение окружающей социальной среды.

Театральная работа благотворно влияла на формирование коллектива внутри колонии, коммуны, школы. С. Т. Шацкий отмечал, что «спектакли имели ту хорошую сторону, что они очень объединяли детей» [146, с. 285].

В школе-колонии «Красные зори» и особенно в школе им. Ф. М. Достоевского театральная работа в значительной мере была направлена на освоение учебного материала. Содержание курса литературы, истории непременно подкреплялось спектаклями и небольшими постановками. Воспитанники посещали и профессиональные театры; причем после этого спектакли анализировали: игру актеров, декорации и т. д. Такой анализ объединял

различные способы общения детей с театральным искусством: в качестве исполнителей и в качестве зрителей.

В школе В. Н. Сороки-Росинского театральная деятельность проникала во все дисциплины и была неотъемлемой частью образовательного процесса. Она также использовалась при проведении итоговых смотров результатов обучения. Такие показы достижений называли учетами. Позже они оформились в логическую цепочку, органично входившую в образовательный процесс. На сцене ребята представляли не только литературные произведения, но и диалоги на немецком языке, физические и гимнастические упражнения, доклады, исследовательские работы и др. Педагог писал следующее: «Но лишь в школе Достоевского они (инсценировки литературных произведений. - *примеч. авт.*) стали одним из основных приемов обучения ребят, применявшимся так или иначе по всем предметам школьного курса» [138, с. 188].

Таким образом, можно более конкретно обозначить задачи, чаще всего выделявшиеся отечественными педагогами в области театральной деятельности в трудовой школе 1920-х г.:

- организация культурного досуга воспитанников;
- воспитание художественного вкуса и эстетической культуры;
- пропаганда искусства среди населения и культурное просвещение;
- воспитание социальной культуры, развитие коллективизма;
- стимулирование интереса к учебной деятельности, более глубокое освоение содержания учебных дисциплин;
- наглядное представление результатов обучения, интересных и ценных для всех участников образовательного процесса.

Все указанные задачи подкрепляют, поддерживают цель Единой трудовой школы, которая заключалась в воспитании активных, всесторонне развитых, готовых к труду детей. Драматизация и театрализация являлись одним из действенных средств достижения этой цели.

Анализируя педагогический опыт организации театральной и драматической работы в ведущих школах, коммунах и колониях 1920-х г. можно отметить, что

педагоги придерживались схожих принципов (хотя «принципами» свои ведущие идеи и установки они не называли).

Принцип добровольности и свободы творчества. Участие в театральной деятельности для всех участников было добровольным. Стоит обратить внимание на то, что добровольность не была абсолютной. Поскольку театральная деятельность, как уже отмечалось ранее, рассматривалась как разновидность трудовой, определенная обязательность присутствовала. К примеру, когда театральная работа в колонии им. М. Горького развернулась настолько широко, что текучесть актерского состава или излишний демократизм могли нарушить отточенный порядок, советом командиров было постановлено закрепить работу в театре как обязательную для каждого колониста. Были назначены сводные отряды, на которые были возложены определенные обязанности. А. С. Макаренко иронизировал (в духе театральной критики того времени), что такой подход к творческому делу приводил к «профанации искусства» [124, с. 267]. Однако то, что обязательность стала продуктом коллективного решения, само по себе не столько отрицает, сколько утверждает принцип добровольности. Кроме того, в рамках целостной работы проявлялась некоторая свобода в выборе видов деятельности (тоже не абсолютная и не всегда) и, безусловно, свобода творчества, причем в самых разных его проявлениях: например, творческая активность в организации взрывов на сцене (где педагогический риск А. С. Макаренко можно оправдать только безграничной верой в воспитанников), в «реквизировании» утвари, бытовых вещей и превращении их в декорации и костюмы и пр. Таким образом, можно говорить о принципе добровольности, который в основном соблюдался во всех организациях при работе над театральными постановками.

Говоря о свободе в выборе деятельности в рамках постановки спектакля, стоит дополнительно отметить и подчеркнуть, что свобода реализации творческих возможностей воспитанников не ограничивалась выступлением на сцене. С. Т. Шацкий писал: «... дети, не участвовавшие в спектакле в качестве актеров, делали декорации, бутафорию и костюмы» [146, с. 387]. В колонии был огромный выбор значимой для коллектива работы – от поддержания тепла на репетициях и

спектаклях до освещения, шумового сопровождения, уборки, работы с занавесом. Осознанно и целенаправленно в работу включались все воспитанники. «Мы решили подойти к искусству с разных сторон, чтобы все дети могли принять активное участие в общем деле. Таким образом, сама собой выдвинулась мысль об устройстве спектакля, требовавшем самых разнообразных работ» [146, с. 386]. Каждое дело воспитанники принимали как личную обязанность, за которую они несут ответственность. С полной отдачей они занимались костюмами, декорациями, договаривались со сторонними организациями, мастерили сами. В колонии им. М. Горького творческая коллективная работа также всех привлекала, притягивала, позволяла каждому чувствовать себя частью большого и важного дела, ведь, действительно, каждый человек имел значение. «Ни одного свободного колониста оставаться не могло, а если пьеса выбиралась с большим числом действующих лиц, то наших сил просто не хватало» [124, с. 268]. На основании этих фактов можно выделить такой принцип театральной работы, поддерживаемый отечественными педагогами, как принцип активного включения в деятельность всего состава воспитанников. Он не был абсолютным, но общая включенность была очень желательна.

Исходя из написанного выше и учитывая несомненность осознания воспитанниками своего вклада как части общего важного дела, стоит выделить принцип коллективизма, или коллективного творчества. Состав воспитанников (который и был в рассматриваемых образовательных учреждениях театральным коллективом) был достаточно стабильным, постоянным. Нужно было добиться, чтобы не было возвышения одних членов коллектива над другими, не было «звезд» сцены, был сменный, постоянно движимый состав участников постановки. Несмотря на это, со временем выделялись «профессионалы», специалисты определенного вида работ: «... были у нас замечательные пулеметчики, которые при помощи изобретенных ими приспособлений выделявали самую настоящую пулеметную стрельбу, были артиллеристы, Ильи-пророки, у которых хорошо выходили гром и молния» [124, с. 269].

Во всей театральной работе показательных учебных заведений 1920-х г. прослеживается еще одна особенность (принцип) – это ориентация на социум. Связь с социальной жизнью начиналась со взаимодействия с населением в рамках показа спектаклей и развивалась до целенаправленного, систематического просвещения населения. Общественно-политическая агитация также была важной составляющей театральной работы, а революционные праздники с привлечением театрализации становились неотъемлемой частью культурной жизни воспитанников. Их празднование проходило торжественно, с докладами, парадом и спектаклями. С. Т. Шацкий уделял особое внимание идейно-политическому содержанию произведений. Он указывал на важнейшее «воспитательное значение художественных произведений, проникнутых идеями революционной борьбы и социалистического строительства» [159, с. 188].

Говоря о содержании театральной работы, будем подразумевать материал, репертуар, отбираемый или создаваемый для постановок. Совершенно различный репертуар использовался при организации театральной и драматической работы, но исходя из примеров постановок, описанных отечественными педагогами в своих трудах, можно осуществить некоторую типологизацию.

Как отмечалось ранее, спектакли являлись неотъемлемой частью революционных праздников, и часть постановок имела пропагандистское, идейно-политическое содержание. Художественные произведения, в которых воспевались подвиги советского народа, содержались исторические зарисовки о великих событиях прошлого становились элементом политического просвещения масс.

Народное и классическое искусство также часто использовалось в агитационных целях: популярны были сюжеты, связанные с героическим трудом, с военными победами, а также рисующие тяготы и бедствия трудового народа до революции. Но широко входила в жизнь детей и классика: произведения Н. В. Гоголя, А. Н. Островского и других писателей осмысливались всесторонне и глубоко; работа над ними не сводилась только к политической агитации.

Вообще в опыте ведущих учреждений Наркомпроса идейно-политическое содержание не было доминантой. Так, в акте проверки колонии им. М. Горького от

5 апреля 1925г. полтавский губпрокурор Яковлев отметил как положительный факт, что колония «...часто своими силами ставит спектакли в своем клубе, на котором присутствуют селяне ближайших сел». А вот к большим просчетам и упущениям было отнесено, то, что «...политобработка колонистов слабая. Руководителя по политработе нет. На эту сторону жизни колонии следовало бы обратить серьезное внимание» [255].

Чаще всего для постановок использовали классические произведения, народные сказки, басни, рассказы, анекдоты. А. С. Макаренко со своими воспитанниками ориентировались на произведения, которые ставились в государственных театрах и «без лишнего смущения» повторяли их. Он свидетельствовал, что за театральный сезон они ставили около сорока спектаклей, при этом участники театральной работы никогда «не гонялись за каким - либо клубным облегчением» [124, с. 264], обращаясь к серьезным и большим по объему пьесам «в четыре-пять актов», при этом «повторяя ... репертуар столичных театров» [124, с. 264]. Как всегда, иронично А. С. Макаренко оценивал такой подход к отбору репертуара: «Это было ни с чем не сравнимое нахальство, но, честное слово, это не было халтурой» [124, с. 264]. В школе-колонии «Красные зори» были поставлены «Гибель Надежды» Г. Гайерианса, «Романтики» Э. Ростана. С. Т. Шацкий писал о постановках спектаклей «Спящая красавица», «Василиса Премудрая». Также педагог упоминал о проведении игры-сказки «Белоснежка или спящая царевна», где воспитанники сначала в тематической игре прониклись содержанием истории, а уже позже усложнили ее декорациями, костюмами. При этом монологи были свободными, присутствовала некая степень импровизации [146, с. 401]. Это выделяет деятельность С. Т. Шацкого из ряда школьных театров: речь идет, скорее, об игре-драматизации (играм педагог придавал большое образовательное значение [45]).

Игры-драматизации, импровизационные формы и импровизированные истории, созданные воспитанниками, – отдельный элемент содержания образовательной театральной деятельности. В этом случае за основу бралась бытовая ситуация, картина, событие и воспитанники сами в процессе

импровизационной игры создавали сюжет, постоянно дополняя и конкретизируя его. Работали над мотивами героев, их характерами, подбирали на роль исполнителей, создавали свою пьесу. Подобные импровизационные спектакли открывали большой простор для детского творчества и создавали благоприятные условия для коллективной работы.

Учебный материал – важнейший источник и направление отбора содержания деятельности по драматизации и театрализации. В. Н. Сорока-Росинский чаще других педагогов для драматизации использовал именно учебный материал. Основой для постановок, спектаклей, разыгрывания диалогов были школьные предметы, при этом инициатива постановок в основном исходила от воспитанников: «...вслед за русским языком, литературой и немецким языком пожелала инсценироваться и история, пока в порядке несомненно самостоятельной инициативы» [138, с. 186].

Обращает на себя внимание тот факт, что в трудах педагогов 1920-х г. фактически нет упоминаний о специальной детской, подростковой драматургии. Речь все время шла о полноценных «взрослых» пьесах, в которых подросткам приходилось играть взрослых людей. Это можно объяснить неразвитостью данного направления в драматургии, еще не сложившимися запросами к драматургам от театров юного зрителя.

Таким образом, при отборе содержания тем и произведений, предназначенных для драматизации или полноценной театральной постановки, доминировали:

- пьесы с революционным, агитационным политическим содержанием;
- классические пьесы русских и зарубежных авторов;
- фольклорные произведения (сказки, былины, анекдоты);
- учебный материал по любым дисциплинам.

В зависимости от содержания выбирались формы организации театральной работы и работы по драматизации. Здесь следует подчеркнуть, что ни сложившейся классификации форм, ни устоявшихся форм организации театральной образовательной деятельности в новаторских учреждениях Наркомпроса не было,

о чем неоднократно свидетельствовали их руководители. С. Т. Шацкий со свойственным ему публицистическим темпераментом оценивал рождающиеся «формы этой деятельности» как «дикие, первые, что приходят в голову, глубокие, искренние...» [47]. Отсутствие застывших форм оценивалось как условие педагогического творчества. «Организационные формы Опытной станции, естественно, должны иметь гибкий, эластичный характер, чтобы способствовать постоянной эволюции и усовершенствованию...» [43].

Но тем не менее можно выделить некоторые формы организации театральной деятельности в ведущих учреждениях Наркомпроса.

В колонии «Бодрая жизнь» «театральная работа... велась главным образом в порядке клубной работы в художественной студии» [53]. «Спектакли младших групп бывают связаны с работой художественной студии по ИЗО и мастерских, так как обычно они имеют большие конструкции и бутафорию, которые ребята делают сами. Вся постановочная часть организуется руководителем ИЗО» [53].

Формами театральной работы были также урок с элементами драматизации, театральный (драматический) кружок, театральная студия, школьный театр, народный театр с участием школьников. Между этими формами трудно провести границу. Кружок – либо основа, ядро деятельности школьного театра, его актив, либо самостоятельный коллектив, который ставит спектакли для зрителей – тех, кто не является членами кружка. Иными словами, не каждый театральный кружок дорастал до уровня школьного театра. При этом кружок, имея определенную связь со школьными спектаклями, мог реализовывать программу, гораздо более насыщенную, нежели подготовка спектаклей: работу над художественным словом, выразительной речью, мимикой, движениями, изучение теории и истории театра.

Руководитель драмкружка был отдельной штатной единицей. Так подобная должность была в штатном расписании ШКИД [139]. Это можно считать достижением В. Н. Сороки-Росинского, так как с денежным обеспечением и пайками (по свидетельству С. Т. Шацкого) дела обстояли катастрофически: «Работающие в учреждениях не интернатных не имеют никакого продовольственного обеспечения», «отсутствие полных штатов и, особенно,

технических работников, приглашение которых невозможно без пайков, сильно перегружает работников и создает полное их переутомление...» [57]. Как уже указывалось, организатором спектаклей в колонии «Бодрая жизнь» Первой опытной станции был руководитель ИЗО.

Формами также можно назвать различные виды школьных театров и специфические особенности постановок: традиционные спектакли на сцене или открытой местности; спектакли-импровизации, в которых дети творили на глазах у зрителей, спектакли-игры; при которых наличие зрителей было вовсе не обязательно.

Различия в формах были связаны, в частности, с возрастом детей. «В младшем возрасте это почти всегда спектакли-импровизации, где большая часть пьесы, а часто даже и фабула, создается ребятами. Иногда за основу берется то или иное произведение, но чаще всего это лишь идея (о чем будем представлять), на которой развивается уже коллективное творчество. Старшие группы охотнее берутся за готовые пьесы, но и здесь, наряду с такими спектаклями, имеют место спектакли-импровизации, которые создаются в процессе подготовки. Таким спектаклям мы придаем большое значение, помимо их прямых задач, еще как прекрасной возможности развития речи» [53].

Формами организации образовательной деятельности, где активно использовалась драматизация, были контролирующие, итоговые, зачетные мероприятия, на которых представлялись итоги деятельности ученика, группы учеников. Их можно назвать презентациями результатов образовательной работы.

Субъектами театральной деятельности в первую очередь были воспитанники (колониисты, школьники) и педагоги: шкрабы, а также работники культуры. Как уже указывалось, население также активно привлекалось к этой деятельности; поэтому взрослые люди, участвовавшие в работе «из любви к искусству», тоже, конечно, были субъектами этой деятельности.

Интересен вопрос о возникновении «специализации». Известно, что ученик В. Н. Сороки-Росинского Г. Ионин закончил режиссерское отделение в Институте сценических искусств, работал помощником Д. Шостаковича [265].

В опыте А. С. Макаренко в коммуне им. Дзержинского [254] проявился актерский талант воспитанника Терентюка, который впоследствии поступил в театральный техникум и стал профессиональным актером. Интересно также, что сам Терентюк выбрал другую профессию (инженера), но собрание коммунаров, которые платили ему стипендию и отслеживали судьбу (как и судьбу других выпускников), постановило: «Отчислить его из технологического института и определить в театральный техникум» (эту ситуацию анализировал исследователь творчества А. С. Макаренко В. В. Кумарин).

Хотя данный вопрос не является ведущим при рассмотрении субъектов воспитательной театральной деятельности, его нельзя обойти стороной, так как он показывает серьезность театральной работы и учет в ней индивидуальных актерских и режиссерских данных.

В процессе театральной работы воспитанники осуществляли достаточно широкий спектр видов деятельности. Перед любой постановкой присутствовал подготовительный этап, он мог содержать в себе собственно сочинение пьесы воспитанниками, обсуждение будущего сюжета, действующих лиц, декораций, мизансцен [146, с. 406 – 408]. Воспитанники с помощью педагога описывали характеры героев, мотивацию их поступков, наполняли деталями окружающую обстановку, делились ощущениями о настроении постановки [146, с. 416]. Они активно использовали фантазию и воображение, взаимодействовали друг с другом в процессе обсуждения, отстаивали свои идеи и пробовали их аргументировать. Подобная работа проводилась и над готовым произведением, ведь характеры необходимо было раскрыть, осознать идею произведения. Обсуждение обязательно было коллективным, с советами и критикой. «Возможность участвовать в самом создании сцены для всех очень важна – нет лиц, относящихся безучастно» [146, с. 388]. Ребята, имеющие опыт походов в театр, приносили свое видение произведения, иногда по аналогии с интерпретациями профессиональных театров. Каждое удачное движение, выразительно сказанная фраза, удачный костюм или декорация вызывали восторг у всего коллектива.

После разбора произведения или его сочинения чаще всего следовали репетиции, на которых отрабатывались движения, заучивались слова. Часть детей была занята игрой, они работали над ролью. Но не все воспитанники были актерами.

Большее число детей было занято при постановке «черновой» работой. Подчеркивалась мысль о том, что такая работа не хуже работы на сцене; она подготовительная, основная, сложная, без которой не будет создано пространство для выступающих. Часть детей занималась изготовлением бутафории, декораций, костюмов. Для этого осваивались элементы шитья, в жизнь детей входило декоративно-прикладное искусство: ребята мастерили из дерева, бумаги, подручных материалов.

Воспитанникам приходилось много взаимодействовать с окружающими людьми, со средой. Например, в поисках костюмов и декораций они чаще всего находили именно то, что требовалось согласно тексту пьесы: «Мы всегда доставали хорошие костюмы для какой угодно пьесы, но если и не доставали, то шестые «О» сводные умели их делать для любой эпохи и в любом количестве из разных материалов и вещей, находящихся в колонии» [124, с. 269].

Выступающим ребятам в зависимости от пьесы было необходимо петь или танцевать, быть убедительными в своей игре. С воспитанниками-актерами проводилась различная работа, направленная на улучшение сценической игры посредством различных упражнений и тренировок. Ближайший соратник А. С. Макаренко В. Н. Терский, учитель рисования и черчения, возглавлявший клубную работу, «организовал что-то вроде театральной школы», где воспитанники и примкнувшие к ним жители ближайшего села «упражнялись ... в дикции, ритме, позе и прочих театральных премудростях» [125, с. 54].

Иногда воспитанники выступали в роли зрителей театральных постановок, но и в этом случае их деятельность была активной и направленной на углубление в художественный смысл произведения. Просмотры спектаклей сопровождались активным обсуждением и анализом просмотренного, иногда воспитанникам удавалось пообщаться с профессиональными артистами. К примеру, «изучение

«Евгения Онегина» А. С. Пушкина в коммуне сопровождалось рядом культурно-массовых мероприятий: посещение театра, встречами с артистами, конкурсом чтецов и др.» [125, с. 241].

В опыте А. С. Макаренко, а также И. В. Ионина ярко представлено взаимодействие между образовательным учреждением и профессиональным театром на уровне шефства. Воспитанники А. С. Макаренко дружили с Харьковским драматическим театром, посещали спектакли. Над школой-колонией «Красные зори» установили шефство артисты ТЮЗа, во главе с А. А. Брянцевым. Воспитанники часто посещали спектакли в ТЮЗе, а артисты по возможности привозили спектакли в школу-колонию. Подобное взаимодействие оказало положительное влияние на культуру воспитанников и приобщение ребят к миру искусства.

Вообще посещение профессиональных театров нужно рассматривать как важный вид театральной воспитательной деятельности, который был в большом почете в учреждениях Наркомпроса. Такие посещения часто представляли собой настоящие образовательные мероприятия. Так, В. Н. Шацкая вспоминала, как она с воспитанниками слушала «вдохновенное, образное вступительное слово к спектаклю Большого театра “Князь Игорь”». Вступительное слово произносил сам нарком А. В. Луначарский. Он «в доступной и очень яркой форме... показал значение искусства прошлого для советского слушателя, раскрыв образы оперы, направив внимание на красоту музыки. Весь зал был захвачен, и эта настроенность сохранялась на все время спектакля» [52].

Субъектность позиции педагогов, руководителей и сотрудников учреждений Наркомпроса проявлялась в том, что большинство взрослых было задействовано в общем культурном деле. Никогда педагоги не позволяли себе быть диктаторами в творческой работе, контролировать все шаги, выстраивать от и до весь творческий процесс. Педагог оказывал поддержку, помогал выбрать направление деятельности, организовать ребят. Показателен пример организации репетиционной работы, описанный С. Т. Шацким. Сотрудником была подана идея постановки, воспитанники подхватили ее, развили, приступили к репетиции, но

оставили на какое-то время работу над спектаклем. Близился срок выступления, а репетиции не возобновлялись. Сотрудник колонии не стал собирать ребят на репетиции, он ждал, а на просьбу от воспитанников собрать всех на репетицию отвечал: «Нет, я только помогаю, а пьесу ребята составляют сами. Если интересно, то примутся все, а если не интересно, то все равно хорошего не выйдет» [146, с. 412]. После этого работа над спектаклем была успешно продолжена по инициативе самих воспитанников. Таким образом, сотрудники выполняли роль поддерживающих, помогающих старших, но не давили на ребят.

Некоторые педагоги наравне с воспитанниками участвовали в постановках, исполняли роли. Многие современники Антона Семеновича Макаренко отмечали его выраженные актерские способности: он блестяще сыграл роль Городничего в «Ревизоре», Жреца (Н. Э. Фере не запомнил названия пьесы) [227]. Н. Э. Фере писал также, что хорошо играл воспитатель И. П. Ракович. Конечно, педагогам приходилось выполнять те функции, в которых возникала необходимость – суфлерские, режиссерские: «...Для того чтобы спектакль проходил гладко, мне пришлось к своим обязанностям режиссера прибавить еще суфлерские функции, ибо от суфлера требовалось не только подавать текст, но и вообще дирижировать сценой: поправлять мизансцены, указывать на ошибки, командовать стрельбой, поцелуями и смертями» [124, с. 269]. Но самая главная работа педагога состояла в наполнении деятельности педагогическим, воспитательным смыслом. Во многом благодаря педагогам драматическая и театральная работа не оставалась развлечением, а выступала средством воспитания и обучения учащихся.

Менее активными, но неотъемлемыми субъектами театральной деятельности являлись зрители. В основном зрителями были сторонние люди, не из числа воспитанников, так как большинство или все ребята были задействованы в постановках. Зрители видели итоговые результаты театральной и драматической работы воспитанников, поэтому основным видом деятельности для них был просмотр. Остальные, неявные виды деятельности (например, обсуждение постановок) подробно в трудах педагогов не упоминаются.

Театральная работа в ведущих образовательных учреждениях Наркомпроса приносила выдающиеся воспитательные и образовательные результаты.

Задача по организации культурного досуга воспитанников, несомненно, была решена. Театральная работа стала неотъемлемой частью жизни ребят. Результатом стало организованное свободное времяпрепровождение, творческая заинтересованность, когда все погружены в общее дело, коллективную работу, которая положительно сказывалась и на выстраивании отношений в коллективе. Постепенно жизнь в колонии, коммуне, школе оказывалась все больше в руках самих воспитанников, самоуправление проникало во все сферы, каждый становился ответственным за жизнь детского сообщества. Все чаще и искреннее дети ставили интересы коллектива выше своих собственных.

Театральная работа помогла одновременно и в освоении предметного содержания, и в достижении ценностных, воспитательных результатов. Она «приобретает не только образовательное, но и воспитательное значение, помимо получаемого таким образом достаточно обширного круга сведений по литературе» [159, с. 194].

Педагоги отмечали положительное влияние театральной деятельности на общую эстетическую культуру воспитанников. У них формировался художественный вкус, они набирались опыта работы с классическими произведениями: «Откуда же у детей появился вкус? Да от наших же пения, художественных работ, от украшения общей комнаты, от наших спектаклей», – писал С. Т. Шацкий [146, с. 385]. Кроме того, у ребят, участвовавших в актерской деятельности, заметно улучшались дикция, жестикуляция; развивались языковые способности в целом. А. С. Макаренко отмечал: «Я придавал большое значение театру, так как благодаря ему сильно улучшался язык колонистов и вообще сильно расширялся горизонт» [124, с. 270].

В качестве результата также можно отметить культурное просвещение населения средствами театральной работы воспитанников. Постановки спектаклей вырабатывали у жителей привычку к проведению свободного времени «в

культурной обстановке», приобщали к искусству и, конечно, способствовали политическому просвещению.

Единичными результатами театральной работы были случаи, когда выпускники становились профессионалами в области театрального искусства. Хотя такая профессиональная ориентация и не была в приоритете при организации театральной работы, нельзя не отметить, что некоторые ученики открывали в себе актерские, режиссерские, художественные таланты, и поэтому связывали трудовую деятельность с театром. Так, к примеру, ярко выраженные актерские способности Дмитрия Терентюка, Клавдии Борискиной, Ивана Ткачука [249] – воспитанников А. С. Макаренко, проявленные во время обучения в коммуне им. Дзержинского, привели их в театральное училище, а позднее к профессиональной работе в театре. Также упоминаются воспитанники колонии Семенов, Ковалев, которые также числились среди выпускников, ставших артистами [251]. Выпускник школы им. Достоевского Г. Ионин получил образование режиссера, а воспитанник С. Т. Шацкого А. Ф. Лушин связал свою жизнь с театром, но в другой, не актерской ипостаси – он стал театральным художником, работал над оформлением постановок в музыкальных театрах [44].

Отчасти были решены задачи по внедрению театральной работы непосредственно в сам учебный процесс с целью улучшения наглядности материала, вовлеченности учащихся в учебную работу. Постановки спектаклей и включение драматизации в образовательный процесс поддерживали ход освоения содержания многих предметов, удачно дополняли его. «Поучительно то, что подготовка каждого спектакля в колонии была связана со значительной образовательной и воспитательной работой. В частности, в связи с постановкой спектакля «Венецианский купец» Шекспира Шацкий познакомил колонистов с историческим материалом, рассказывая им об эпохе Возрождения; он углублял и историко-литературные знания детей, беседуя с ними о жизни и творчестве Шекспира» [159, с. 196]. Чаще всего к театру обращались на занятиях по русскому языку, литературе, истории.

Таким образом, опыт выдающихся отечественных педагогов дает возможность уточнить, конкретизировать элементы системы воспитания и обучения средствами театрального искусства, которая создавалась в теоретико-педагогической и программно-методической литературе 1917 – 1931 гг.

Проанализировав опыт ведущих образовательных учреждений, возглавляемых А. С. Макаренко, И. В. Иониным, В. Н. Сорокой-Росинским, С. Т. Шацким, можно выделить следующие принципы:

- добровольности и свободы творчества;
- активного включения в деятельность всего состава воспитанников;
- коллективизма, или коллективного творчества;
- ориентации на социум.

Задачи, которые решались с помощью школьных театров и драматизации на уроках, можно систематизировать следующим образом:

1) воспитательные:

- формирование художественного вкуса;
- эстетической культуры;
- коллективистических ценностей и отношений;
- трудолюбия, ответственности за общее дело;

2) образовательные:

- углубления и закрепления знаний в различных предметных сферах;
- расширение кругозора,
- обогащение языка;

3) развивающие:

- развитие техники речи, мимики;
- развитие коммуникативных качеств (не выделялись в особую группу, но присутствовали и в опыте, и в его осмыслении);

4) просветительские:

- художественное просвещение окружающей социальной среды.

Субъекты:

- воспитанники (в ведущих образовательных учреждениях добивались всеобщего охвата детей театральной работой);
- педагоги (общее руководство, режиссура, суфлирование, исполнение ролей, учебная работа по развитию речи, пластики);
- представители общественности.

Содержание материала, на основе которого решались задачи:

- пьесы с революционным, агитационным политическим содержанием;
- классические пьесы русских и зарубежных авторов;
- фольклорные произведения (сказки, былины, анекдоты);
- учебный материал по любым дисциплинам.

Осуществленный анализ позволяет утверждать, что в театральной работе был дефицит детской, подростковой драматургии. Работа шла либо над самостоятельно созданными, либо над полноценными «взрослыми» пьесами, в которых подросткам приходилось играть взрослых людей. Это можно объяснить неразвитостью данного направления в молодой советской драматургии.

Формы организации театральной работы:

- урок с элементами драматизации;
- контролируемые, итоговые, зачетные мероприятия, на которых представлялись итоги деятельности ученика или группы учеников;
- театральный (драматический) кружок;
- театральная студия;
- школьный театр;
- народный театр с участием школьников;
- клубная работа в студии изобразительного искусства.

Формы театральных постановок:

- традиционные спектакли на сцене или открытой местности;
- спектакли-импровизации, в которых детское творчество происходило на глазах у зрителей;
- спектакли-игры, при которых наличие зрителей было вовсе не обязательно.

3.2. Школьный театр и драматизация в образовательной практике Единой трудовой школы 1917 – 1931 годов

Интенсивность, многогранность преобразований в педагогике и образовательной практике 1917 – 1931 гг. позволяет предположить, что новаторские идеи и практика ведущих учебных заведений нелегко входили в жизнь обычной массовой школы. В какой степени театральная работа становилась доступной для обыкновенных школьников, которым не посчастливилось быть учениками А. С. Макаренко или С. Т. Шацкого? Различались ли цель и задачи театральной работы, ее содержание, степень распространенности в практике флагманов и массовом педагогическом опыте? На эти вопросы ответить непросто, так как театр в школе был делом добровольным, чаще всего не оплачиваемым (и не отразился в финансовых документах).

Лучше представлены документально материалы опытно-экспериментальных школ. Нужно учитывать, что подобные учебные заведения были открыты и в сельских поселениях, и вообще в провинции. Они далеко не всегда активно продвигали театр и драматизацию; их наследие в данной области практически неизвестно, и может быть отнесено к массовому педагогическому опыту.

Обобщением опыта «с мест» занимались периодические издания «Искусство в школе», «Педагогический театр» и др. [64; 77; 84; 85]. Несмотря на отсутствие обобщающей статистики о количестве создаваемых школьных театров и применении драматизации в образовательном процессе, некоторые статьи тематических изданий показывают степень востребованности данных средств театрального искусства. Так, в журнале «Педагогический театр» [76] отражена «документальная» картина состояния школьных театров в Московской губернии за 1923/1924 учебный год. Комиссия по детскому празднику при Научно-методическом бюро МОНО провела анализ почти 1000 анкет школ I и II ступени, а также детских домов о проводимых праздниках (их целях, содержании номеров, месте, времени праздников и т. д.). В результате было обнаружено, что из 800

программ детских праздников 738 в качестве центрального действия имеют театральное представление. Детские спектакли ставились на так называемых праздниках общественного значения (1 Мая, Октябрьский переворот, День работницы и др.), общественно-бытового характера (День леса, Праздник урожая и др.), школьного типа (триместровые, учетные, праздники посвященные памяти великих людей и др.) и других «бестемных» праздниках.

Сведения о применении драматизации в образовательном процессе крайне редки и встречаются в виде упоминаний в отношении преподавания литературы, истории и иностранного языка (во всех случаях без описания методики) [59; 62].

Тем не менее можно проанализировать элементы опыта внедрения театра в общее образование. Запросами к источникам здесь являются само наличие театральной работы, формулировка ее задач (упрощались ли они в сравнении с теоретической и методической мыслью о детском театре), выявление видов театра (кукольный, драматический и пр.), видов театральной работы, форм организации, достижений и проблем.

Театральная работа в образовательных учреждениях была представлена в разных формах: от посещения профессиональных театров воспитанниками до собственных постановок учениками в стенах школы, от применения драматизации на уроках до работы драматических кружков [188]. Во Владимирской губернской гимназии был распространен опыт организации праздников, спектаклей, концертов по письменным обращениям различных учреждений и общественных организаций, например:

- Седлецкой мужской гимназии;
- Комитета Владимирской организации студенчества по оказанию помощи жертвам войны;
- Правления Владимирского общества Взаимопомощи членов семейств бывших офицеров русской армии;
- Правления Владимирского союза увечных воинов [58].

Как мы видим, школьные театры играли большую роль в социальной жизни населения, отвечали культурно-просветительским потребностям [191]. Во

Владимирской губернии (в городах Суздале, Вязниках, Покрове) был распространен опыт организации «Недели просвещения и помощи тыловому красноармейцу» [82], «Недели тыловика», «Недели фронта» [78], в рамках которых проводили митинги, ставили спектакли.

В этой работе часто принимали участие воспитанники образовательных учреждений. В самые первые годы советской власти театральные постановки учащихся были элементом политизированной, но не очень организованной в профессиональном плане самодеятельности. Ценились сам факт постановки спектакля и обращение к революционному зрительскому контингенту (особенно к красноармейцам). «Учащиеся активно работали в различных очень важных в то время общественных организациях, например: помощь раненым и больным красноармейцам, участие в “Неделе фронта”» [230, с.16]. В связи с этим было принято специальное воззвание к учителям и учащимся от имени Совецания, созванного в декабре 1919 г., на котором присутствовали представители ВЛКСМ (Г. Фейгин) и ГубОНО (С. Ф. Архангельский). Было определено, что учащиеся должны участвовать в помощи красноармейцам по двум линиям: «1) культурно-просветительской, т. е. организации для красноармейцев концертов, лекций, постановка спектаклей, чтение газет, проведение бесед, 2) работа в мастерских...» [230, с.16].

В Плане преподавания родного языка и истории культуры, разработанном для третьей группы Опытно-показательной школы-коммуны г. Владимира на 1920/1921 учебный год, драматизация была представлена достаточно широко; обозначалось ее включение в занятия по предметам: «Литературный материал и наблюдения над окружающей ребенка жизнью, и над событиями детской жизни дают богатый материал для иллюстраций, лепки и др. ручного труда, что должно широко применяться на уроках родного языка. Чтобы способствовать развитию выразительного чтения, дети инсценируют и драматизируют сценки и целые произведения» [62, л. 6]. Здесь делается акцент на трудовое начало, присутствующее в преподавании всех учебных дисциплин: из текста мы видим, что

драматизация, как и иллюстрации, лепка и другой ручной труд, рассматривалась как средство изучения родного языка. Руководитель (председатель) Опытной-показательной школы-коммуны г. Владимира П. Жаровщиков засвидетельствовал применение драматизации (инсценировки) на занятиях по иностранному языку, отметив любовь учащихся к этому виду деятельности: «Кроме игр дети очень любят инсценировку иностранных стихотворений, что также практикуется на младших годах обучения» [62, л. 23].

Опытная-показательная школа-коммуна г. Владимира в своем отчете за зимний период 1920 – 1921 г. докладывала также о присутствии драматургической работы в процессе преподавания русского языка (заклучалась она в преобразовании монологического повествования в драматическое произведение): работы, призванные развивать речь учеников, включали в себя составление рассказов из заданных слов, после – переделку прямой речи и заканчивались «переделкой повествовательной формы в драматическую» [59, л. 6].

П. Жаровщиков писал также и о школьном театре: «...В школе есть сцена, на которой ставятся спектакли, устраиваются литературные вечера, разыгрываются пьески, иногда сочиненные самими учащимися» [59, л. 24]. По свидетельству председателя школы, на сцене осуществлялись постановки, посвященные праздникам Советской Республики, юбилеям писателей, детским праздникам. П. Жаровщиков ссылался на «отзывы посетителей», которые гласили, что «постановка и исполнение на сцене отличаются оригинальностью, продуманностью, художественной отделкой» [59, л. 24].

Приведенное выше свидетельство говорит о том, что на школьных спектаклях бывали внешние посетители (не школьники). Поэтому театральная работа приобретала характер общественно полезной. У Владимирской опытной-показательной школы имени Н. К. Крупской был производственный план, где отражалась общественно полезная работа. В частности, в 1927/1928 учебном году «проведение культурно-просветительской работы среди населения района» стало «основной темой общественно-политической работы» [59, л. 186].

Исходя из контекста можно предположить, что требование от населения в увеличении количества мероприятий вело к упрощению их форм и содержания: чаще всего это было чтение и рассказывание «с иллюстрациями туманных картин» [59, л. 186]. Эта работа, конечно, не спектакль, но она могла быть отнесена к театральной. Туманные картины (проекции с помощью «Волшебного фонаря», предшественника диапроектора) относились к средствам визуализации (наглядности), их показывали при проведении детских отчетных утр и праздников [190].

О возможностях и высокой степени вероятности использования театрализации свидетельствовал план мероприятий Владимирской опытно-показательной школы имени Н. К. Крупской, в котором иногда принимал участие драмкружок (таблица 1):

Таблица 1.

План мероприятий Владимирской опытно-показательной школы имени
Н. К. Крупской [62]

| Название мероприятия | Примечание |
|-------------------------------|---|
| «Правь на Север» | В десятую годовщину Октября |
| «Синяя Борода» | 25 декабря |
| «На севере Союза» | Для I групп школ г. Владимира, отчетный вечер с участием школьников других школ |
| «Охрана здоровья» | Отчетное утро 2-й группы |
| «Вечер Пушкинской сказки» | Драмкружком I-й ст. под иллюстрацию волшебного фонаря |
| Общешкольный спортивный вечер | — |
| «Вечер смеха и детских забав» | Для детей I-й ступени. |

Конечно, в основном театральная работа была востребована в связи с праздниками. Переписка Владимирской опытно-показательной школы с ГубОНО говорила о том, что праздники и вечера проводились достаточно часто: в «дни революционных воспоминаний, в дни гражданских праздников, иногда были просто творческие заседания, посвященные тому или иному празднику, юбилею и проч.» [61, л. 24].

Подготовка к праздникам представляла собой активную, насыщенную воспитательную работу. Так, к планированию праздника, посвященного десятой годовщине Октябрьской революции, были привлечены специально отобранные люди «из числа учителей и учащихся», а после план утверждался на методическом совещании [61, л. 57].

На праздниках и школьных вечерах часто показывали сценки, сочиненные учениками, в том числе во время учебного процесса. Также присутствуют упоминания о постановке пьес «в переложении детей» [59, л. 57].

Художественная внеурочная жизнь школы основывалась на работе двух кружков – драматическом и хоровом, подчинявшихся культурно-просветительской секции общего правления школы.

Сохранилась программа драматического кружка на 1927/1928 учебный год, согласно которой «формы и приемы» драмкружка «...вносят в жизнь детей разнообразное содержание, развивают привычно нового, более культурного, интересного быта, наполняют конкретным содержанием детскую общественность» [62, л. 214]. В качестве главной задачи кружка названо эстетическое воспитание через освоение навыков художественного чтения и художественной передачи характеров. Второй задачей (столь же замысловато выраженной) было развитие творческой активности детей.

Как видим, задачи драмкружка явно не были списаны с документа из вышестоящей инстанции: они сильно упрощены и сужены по сравнению с теми представлениями, которые развивались в теории и практике ведущих учебных заведений.

В плане работы драмкружка были обозначены принципы организации детского театра, однако отмечалось, что четких принципов «в процессе эволюции» театральной работы еще нет. Руководитель кружка обозначил принципиальное положение о том, что театр должен быть источником детской радости, а спектакли должны быть не сложными для восприятия, а ясными и доступными [62, л. 214].

Драматический кружок насчитывал достаточно много участников: в нем выделялись три группы, в общем счете 35 человек. Деление на группы происходило не по возрасту (в целом драмкружок был для ребят старшего возраста), а на основе пожеланий и способностей детей:

- группа артистов;
- комиссия (группа) по художественному оборудованию сцены;
- группа, включавшая создателей костюмов, грима, суфлеров и т.п. [62, л. 214].

Стоит отметить, что, согласно плану, работа кружка была систематической, реализовывалась определенная образовательная программа, не было стремления собирать участников «от праздника к празднику»: например, в плане указано «чтение художественных произведений, рекомендованных программами ГУС'а для внеклассного чтения по договоренности с преподавателем родного языка» [62, л. 214].

Другим учреждением, имеющим активную позицию в вопросах эстетического воспитания, была Мастерская опытно-показательная станция № 5 Наркомпроса РСФСР (она же ранее имела статус «школа-коммуна», до этого – «художественно-промышленные мастерские»). Акцент делался на подготовку художников (что объясняет внимание к эстетическому воспитанию), однако в традиционные направления Мастерской художественной (до революции – иконописной) школы театр, разумеется, не входил. А вот в деятельности опытно-показательной станции присутствуют и драматизация, и школьный театр. Во Мстере работала специальный педагог по драматизации, М. И. Кривоногова. Она определяла объект своей работы так: «Школьный театр – это не организация, а просто условия, при которых возможны эпизодические опыты выявления себя в

динамических художественных формах. <...> Вся подготовительная работа к спектаклю носит характер глубокого кипения, и та кипучая атмосфера будит жизнь, будит энергию в участниках, приучает к форматированию общественной жизни» [55, л. 69]. Как видим, определение школьного театра также самобытно, в нем присутствует авторская интерпретация задач школьного театра; подчеркнута связь театра и общественной жизни.

Педагог по драматизации М. И. Кривоногова видела большой творческий и воспитательный потенциал в школьном театре и литературе. Она отмечала проблему, скорее, потребность в эстетически воспитанных педагогах (проще говоря – в помощниках).

Исследователи истории Мстерской опытной станции, краеведы Г. И. Чернов и М. Л. Бирюков засвидетельствовали сильное увлечение воспитанников школьной театральной работой. Благодаря театру при опытной станции с большим размахом организовывались революционные праздники. Ученики участвовали в подготовке докладов, декламации стихов, постановках спектаклей. Существует свидетельство о постановке оперы (свидетельство устное, название оперы не дошло до нас), имевшей большой успех и показанной не только во Мстере, но и в городе Вязники, и поселке Холуй [231, с. 18].

Понятно, что ярче всего учащиеся Мстеры проявляли себя в театральной работе, связанной с изобразительным искусством. Как будущие художники они продумывали декорации, художественно осмысливали и планировали мизансцены, создавали бутафорию и костюмы [162]. Протокол Педагогического совещания Мстерской опытной станции от 1 февраля 1926 г. содержит доклад «О художественном воспитании», в котором обучение изобразительному искусству трактуется с широких художественно-эстетических позиций: «Расширенное понимание ИЗО не только в смысле дисциплины изобразительной, но и в смысле творческого создания вещи» [56, л. 30.].

Театральная работа Мстерской опытно-показательной станции стала объектом обобщения опыта на уровне обсуждения в центральном периодическом издании. А. Пасхина, автор статьи «Импровизационный театр в школе», вышедшей

в журнале «Искусство в школе» в 1928 г. (№ 6), упоминала об импровизационном театре художественного техникума (техникум входил в структуру станции) [84, с. 24]. Организация именно такого театра была, по мысли автора, следствием недостаточности подходящего, интересного, увлекательного для воспитанников и зрителей материала для постановок [84, с. 24].

Проанализировав статью А. Пасхиной, можно утверждать, что организуемый импровизационный театр был направлен на спонтанное коллективное творчество. Акцентировалось внимание на роли коллектива и коллективизма в этой работе: «Коллектив намечает основную фабулу, «анекдот», лежащий в основе пьесы. Кто-нибудь из участников или несколько человек разрабатывают этот анекдот подробнее, намечают основные ситуации пьесы, словом – ставят первые вехи» [84, с. 24].

В целом описание импровизационного театра у А. Пасхиной не совсем точно представляло из себя театральную (театрализованную) импровизацию. Лучше сказать об организации групповой работы по созданию сценария: «Слова ролей придумываются ... на репетиции, меняются по подсказке кого-либо из товарищей, ... удачные выражения фиксируются <...> Текст ... фиксируется окончательно и попадает в значительную отделку к кому-нибудь из более развитых литературно ребят, который его обрабатывает...» [84, с. 24]. В статье А. Пасхиной для нас важнее тот факт, что в журнале был зафиксирован региональный опыт; и что был сделан акцент не просто на самодеятельность, а на создание себе роли каждым желающим играть в театре: «Такая пьеса-импровизация требует обязательной активности от каждого из участвующих, – этой активностью – и только ею – он создает себе роль» [84, с. 27]. Педагог осуществлял в таком театре общее руководство, а также отвечал за воспитательный итог, за «часть регулирования сценических впечатлений» [84, с. 24].

С именем Н. А. Гиляровской связано развитие музыкального образования в г. Владимире. Однако музыкальное образование, как одно из направлений эстетического, зачастую сплеталось с театральным искусством. Связав свою жизнь с преподаванием, Надежда Александровна работала учительницей пения во всех

полных школах г. Владимира (1, 2, 3 и 4-й) и в неполных средних. Кроме школьной программы Н. А. Гиляровская организовывала активную, интересную внеклассную работу: музыкальные кружки, школьные вечера и праздники. На этих праздниках учащиеся ставили спектакли, отрывки из опер, инсценировали стихи русских поэтов, исполняли классические романы. Внучка педагога в своих воспоминаниях писала о постановке «Евгения Онегина», на которой ей удалось побывать в свои 5-7 лет, отрывках из опер «Иоланта» П. И. Чайковского, «Аскольдова могила» А. Н. Верстовского, «Русалка» А. С. Даргомыжского, инсценировке «Мороз Красный нос» по поэме Н. А. Некрасова с музыкальным сопровождением [206].

Стоит отметить стремление советской власти подготовить будущих учителей к руководству самодеятельными коллективами, включая театральные. До революции при Владимирском первом городском училище проводились педагогические курсы для учителей, содержащие в своей программе «эстетические чувствования», однако драматизация или театрализация в ней отсутствовала [60]. Позже, в 1920 г., практически со дня основания во Владимирском институте народного образования (1919 г.) функционировал кружок искусств. Он подразделялся на секции, в том числе драматическую. В институте была введена должность инструктора драматического искусства, которую занимал Н. В. Малицкий, выпускник Владимирской духовной семинарии, проректор и преподаватель ИНО. Воспитанники зачастую выступали с инициативой организации спектаклей. «Только в первом триместре 1922/23 учебного года было устроено пять публичных вечеров-конcertов и разыграна пьеса «На волнах», написанная преподавателем института Н. Шемяновым» [209, с. 59]. Драматическая секция принимала участие в организации студенческих мероприятий, в том числе общественно значимых.

Студенты подготавливали драматические зарисовки в форме судов, популярных в то время. Суд над литературными героями предполагал наличие драматизации, при которой определена основная линия выступления, но отсутствовали подготовленные речи. Например, в рамках историко-

педагогической подготовки студентов был организован суд над героями произведения «Эмиль» Ж.-Ж. Руссо.

В целом наиболее подробным и профессиональным образом опыт отдельных школ, педагогов, руководителей по организации театральной работы обобщал журнал «Искусство в школе». Так, заслуживает внимания опыт работы по драматизации Московской Восьмой школы второй ступени. По мысли ее школьных работников, в основе драматизации лежит детская игра; разыгрывание же пьес, да еще с применением «старых приемов», считалось «притупляющим детское сознание». Драматизация – это игра, в которой игровой мир создается фантазией детей [85, с. 47]. Как видим, здесь мысль о драматизации была гораздо более близкой теоретико-педагогическим соображениям по этому поводу.

В статье была обобщена последовательность драматизации – перевода сценария в игроспектакль [85, с. 47 – 48]: коллективная читка; беседа об исторических событиях, соответствующих прочитанному; отработка ритмических упражнений, необходимых для постановки; выполнение упражнений на использование вещей во время игры; наполнение будущего спектакля фразами, деталями, мизансценами. Интересно, что в методику входило проведение индивидуальных бесед с детьми, увлекшимися «внешней стороной театра – ролями и костюмами» [85, с. 47 – 48].

Таким образом, можно утверждать, что школьные работники-практики совершенствовали методику школьной работы, оттачивали ее элементы и старались преодолеть формализацию школьной театральной работы, которая наметилась к концу 1920-х г. [77].

Анализируя практический опыт, стоит упомянуть и о проблемах школьных театров, той критике массовой школьной работы, с которой сталкивались учреждения, особенно много ее было в периодических изданиях. Например, в статье Е. Дмитриевой, посвященной художественному воспитанию в московских школах, констатировалось, что «В 80 % городских школ наблюдается антихудожественная организация школьного быта, не отвечающая минимальным требованиям эстетики» [77, с. 27]. Критиковались недостаточная организация быта

(предстающего в неэстетичном виде), скудное материальное обеспечение и (особенно) недостаток времени, отводимого на художественное воспитание, а также ситуация, при которой педагоги демонстрировали «полную неподготовленность по художественной линии» [77, с. 28].

Е. Дмитриева считала, что основная проблема плачевного состояния художественного воспитания состоит в обесценивании этой работы, искусства в целом «со стороны руководящих органов», «произвольное», а порой и халатное отношение к художественному воспитанию на местах, отсутствие или недостаточная подготовка специалистов-предметников и групповодов (педагогов, отвечавших за воспитание, в том числе художественное, школьников первой ступени) [77, с. 28]. Объектом критики было и театральное дело в школах.

В Ленинграде работа по художественному воспитанию также получила достаточно жесткую оценку. В. Филиппов нелестно отозвался о работе ленинградской школы № 213, основываясь на мысли о «непросвещенности» работников школы в сфере художественного воспитания. Им была противопоставлена «большая методическая работа, проведенная ... на многочисленных конференциях и съездах» [90, с. 21] и плачевная ситуация с практикой художественного воспитания. Особенно остро отзывался В. Филиппов о театральной работе в школе: ее ведут, согласно его позиции, «в противоречии с программами по драматизации в школах I и II ступеней, опубликованными Наркомпросом еще в 1920 г.» [90, с. 21]. Главная претензия В. Филиппова состояла в том, что школы необоснованно стремились подражать театру юного зрителя, ориентировались на «финальный показ», а не на воспитательный процесс, который должен повышать культурный, художественный уровень школьников: «Не театр является целью драматизации, а процесс подготовительной работы, в котором учащиеся столкнутся с вопросом литературы, этнографии, истории..., благодаря чему пытливость школьника будет разбужена и он получит всестороннее развитие через активное участие в трудовых процессах единой школы» [91, с. 4].

Нелицеприятно В. Филиппов оценивал широко развивавшуюся практику гастролей школьных театров, выездные спектакли: «...Вынося спектакль из своих

стен и, следовательно, из аудитории единого с исполнителями возрастного и общекультурного уровня, нарушают другой существенный принцип школьного спектакля, не нуждающегося в ином зрителе, чем зритель-участник общей работы над спектаклем» [90, с. 21].

Ясно, что критические замечания касались именно ленинградских школьных театров (столичных). Автор зафиксировал уменьшение доли самостоятельной работы школьников над спектаклем, вытеснявшейся путем привлечения к художественному и техническому оформлению профессиональных работников театров: «Даже устройство сценической площадки, которую ребята мастерски умеют создавать сами, производится спецами» [90, с. 22].

Критике подвергся и репертуар: «Репертуар строят в плане профтеатра, забывая о задачах театра школьного» [90, с. 22]. Нельзя не увидеть правоту автора, который пытался указать школьным работникам на недопустимость отрыва от школьной программы (имея в виду общую логику образовательной работы), на нарушение ведущего принципа «комплексности». А вот указывая на непосильность исполнительских задач для детей, В. Филиппов неожиданно выпускал критические стрелы в адрес сопереживания героям и даже в адрес «ненужной, и зачастую явно вредной современному школьнику» [90, с. 22] психологии вообще.

Как видим, критика театральной работы захватывала широкое поле дискуссий в области общей педагогики (принцип комплексности подвергался сомнению), психологии.

В целом упомянутый набор критических замечаний (отрыв от общих образовательных и воспитательных задач школы, показушность, перегруженность, завышение требований) был общим для многих выступающих по поводу школьных театров.

В критическом ключе выступал театральный критик С. А. Ауслендер, недвусмысленно посвятивший свою статью «Кошмарам театральной работы в школе». Из статьи мы узнаем, что театральная работа в 1920-х г. считалась «самым распространенным видом работы по искусству». И эту работу критик называл

«художественным и педагогическим извращением» [64, с. 19]. С. А. Ауслендер выделял ряд проблем школьного театра, во многом поддерживая мысли предыдущих критиков. Он писал о формализме, присутствующем при руководстве детским творчеством, о слабой подготовке детей и вообще о невнимании, небрежном отношении к подготовительной работе, обучению детей основам театрального мастерства. Зазубривание слов оказывалось единственным направлением подготовки к спектаклю. Дети могли лишь «стоять мертвыми чурбанами, повторяющими механически заученные движения» [64, с. 19]. По мнению критика, такой школьный театр нес только вред: и для «актеров, и для несчастных зрителей, и для воспитательного процесса». «Такие спектакли, конечно, не воспитывают, не дают возможности выявить живое творчество и только развращают вкус» [64, с. 19].

Следом за своими коллегами – авторами журнала «Искусство в школе» С. А. Ауслендер очень критически высказывался о гонке за количеством постановок: «В такой ситуации теряется качество творческой работы, отношение к работе становится легкомысленное и небрежное». Критик справедливо сетовал на то, что вместо воспитательного эффекта принуждение приводит к отторжению от театральной работы: «Вы не можете представить, как дергает ребят эта гонка со спектаклями! Эта обязательность ежегодных постановок на все праздники. Как это им надоедает! Они слышать не хотят о новых постановках!» [64, с. 19].

Вслед за потерей интереса обозначились проблемы с дисциплиной, бездарность в постановочном и исполнительском процессах: «Опоздание с началом на полтора-два часа, вялое бормотание каких-то слов, громкий голос суфлера, пропущенные выходы, отваливающаяся борода, незадергивающийся занавес – знакомая всем картина!» [64, с. 20].

С. А. Ауслендер не побоялся прямым текстом обозначить «расслабленность и фиктивность в организации театральной деятельности в школах». Он подчеркивал, что эта деятельность не несет в себе пользы, а вредит: формировалась привычка бесполезно тратить время, присутствовал печальный опыт

«деятельности без смысла и основы», происходило невольное заучивание пошлых шаблонных интонаций и жестов.

Критик выдвигал две основные позиции: привлечь к ситуации со школьными театрами «просвещенцев и административные органы» и внедрять в содержание педагогического образования (на педфаках и в педтехникумах) «хотя бы минимальную методическую и практическую подготовку для борьбы с кошмарами театральной работы в школе» [64, с. 21].

Обобщая свидетельства о школьной театральной работе и критические суждения о ней, можно сделать следующие выводы.

Театральная работа была одной из ведущих в процессе художественного, эстетического воспитания 1917 – 1931 гг. Существуют воспоминания, примеры добровольного, творческого участия школьников в спектаклях, инсценировках, импровизации.

Школьная театральная работа в значительной степени была ориентирована на социум, процесс ее развития все более был направлен на выступления вне школы, на своеобразную гастрольную театрально-просветительскую работу в среде. Это было интересным делом, но вело к перегруженности учеников и невозможности полноценно выполнять, по сути, профессиональные театральные задачи. В столице и особенно в Ленинграде развивался процесс привлечения к постановочной работе профессионалов. Эта тенденция была неоднозначной: школы отходили от игровой, воспитательной сущности театральной работы.

Задачи театральной работы в конкретных школах в целом совпадали с общими, заявленными в программах, но понимались проще, даже примитивнее. Школьные руководители часто не видели всего круга задач театра, в том числе из-за недостаточной подготовленности к этой работе. Руководство школами не уделяло театрам и драматизации достаточного внимания.

В результате возросло число резко критических оценок школьной театральной работы, которые ставили под сомнение ее целесообразность.

Предложения, которые выдвигали на основании критического анализа школьной театральной работы, были следующими:

1. Введение в педагогических учебных заведениях (на педфаках и в педагогических техникумах) занятий по подготовке руководителей школьных театров; изучение будущими школьными работниками основ театрального, режиссерского, драматургического мастерства; освоение ими игровой специфики, воспитательного значения школьного театра.

2. Освобождение школьной театральной работы от показательных внешних результатов, выражающихся в количестве проведенных мероприятий, в том числе от непрерывного трудоемкого обслуживания праздников.

3. Повышение качества драматизации в учебной работе; живое, импровизационное театральное творчество.

Выводы по главе 3

Передовой опыт ведущих образовательных учреждений, руководителями которых являлись И. В. Ионин, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий, оказал значительное влияние на отечественную школу и теоретическую педагогику. Формировалась уникальная практика деятельности ученических театров и применения драматизации в образовательном процессе. Эта практика не была единичной: школьные театры создавались во многих школах столицы и провинции. Обобщающей статистики не было, но, например, в Московском регионе в 1924 г. 738 школ отчиталось о том, что центром праздников являются театральные действия, работают школьные театры. Во Владимирской губернии спектакли ставились как минимум в четырех владимирских школах второй ступени, на Мстерской опытной станции Наркомпроса; будущих учителей во Владимирском институте народного образования готовили к театральной работе в кружке, который возглавлял проректор института.

Анализ многочисленных свидетельств о школьных театрах 1920-х г. позволил расширить представление о школьной театральной работе и подтвердить ее системный характер.

В своих трудах И. В. Ионин, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий не выделяли принципы организации театральной работы, однако они достаточно четко прослеживались в их работе: это **принципы** добровольности и свободы творчества, активного включения в деятельность всего состава воспитанников, коллективизма и коллективного творчества, ориентации на социум.

Выдающиеся отечественные педагоги, отразившие в своих трудах опыт использования театральной работы, обозначили круг **задач**, которые решались средствами театра и способствовали реализации **цели** воспитания социально активной, готовой к труду, политически грамотной и всесторонне развитой личности, а именно:

- организация культурного досуга воспитанников;
- воспитание художественного вкуса, эстетической культуры воспитанников;
- пропаганда искусства среди населения и культурное просвещение;
- укрепление коллектива;
- стимулирование интереса к учебе, более глубокое освоение содержания учебных дисциплин;
- наглядное представление результатов обучения, интересных и ценных для всех участников образовательного процесса.

Анализ архивных и публицистических материалов позволил расширить представление о **содержании** театральной работы на местах (доминировала связь театральной работы с праздниками, особенно революционными; пьесы, по которым ставились спектакли, часто создавались детьми или перерабатывались из имеющегося материала, более всего был популярен исторический пласт (Стенька Разин и пр.). Расширено также представление о видах театра, востребованного школой: на втором месте после драматического стоял кукольный театр, в том числе театр кукол, вырезанных из бумаги; затем театр теней, театр марионеток.

Формы организации театральной работы в школах в основном соответствуют модели, созданной теоретиками детского театра (кружок, студия).

Уточнение здесь связано с руководством: ведущую роль в организации театральных постановок, тематическом планировании играли комсомольские ячейки (а не администрация); их роль к концу рассматриваемого периода заметно возросла.

Определен достаточно широкий спектр **субъектов** театральной работы: участники постановок (ученики и педагоги), зрители, шефы (представители профессиональных театров).

Театральная работа в школах приводила к значимым **результатам**: повышался уровень взаимной ответственности на основе общего дела (театральной постановки), формировался художественный вкус, повышалась мотивация к обучению, устанавливались прочные межличностные связи. В отдельных случаях результатом театральной работы становился профессиональный выбор (так, воспитанник С. Т. Шацкого А. Ф. Лушин стал театральным художником, воспитанники А. С. Макаренко Д. Терентюк, К. Борискина, И. Ткачук стали артистами, выпускник школы им. Достоевского Г. Ионин получил образование режиссера). Результаты театральной работы отслеживались с помощью анкетирования (Московский регион собирал до 1000 заполненных анкет), учета спектаклей (особая форма диагностики воспитательных результатов взаимодействия театра со зрителями, проводимая с помощью получения рецензий от зрителей, составления протоколов об организации учета).

Периодические издания обобщали опыт отдельных школ, комсомольских ячеек, в котором обозначались как успехи, достигнутые в работе школьных театров и применении драматизации в образовательном процессе, так и негативные моменты, проблемы, возможные пути их решения.

К концу 1917 – 1931 г. наблюдался некоторый спад интереса к театральной деятельности, выразившийся в формализации процесса. Начали обозначаться проблемы, требующие решения, среди которых: необходимость профессиональной подготовки руководителей школьных театров; уменьшение нагрузки на школьный театр, обслуживающий праздники и агитационные мероприятия; организация поддержки театральной работы в школе со стороны администрации и коллектива;

включение основ театрального мастерства в подготовку всех педагогических работников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование художественной культуры современных школьников, включение их в социально значимую, интересную, творческую деятельность, воспитание взаимной ответственности, коллективизма – это далеко не полный перечень возможностей, которые дает школьный театр. Использование в образовательном процессе средств театрального искусства облагораживает ребят, способствует их личностному росту. Элементы драматизации востребованы самыми передовыми педагогическими практиками: они присутствуют в проектной деятельности, способствуют интеграции, достижению метапредметных результатов, формированию субъектного опыта. Девиз «Детский театр – каждой школе» наполняется конкретным содержанием: проходят школьные театральные фестивали (например, «Шоколад» во Владимире), создаются сообщества школьных театров.

Обращенность педагогической мысли и практики к потенциалу театрального искусства позволяет выстроить своеобразный «мост» между сегодняшним историческим моментом и 1917 – 1931 гг., когда драматизация была осмыслена как универсальное педагогическое средство, способствующее освоению любого предметного содержания, а театральная работа стала самой распространенной и массовой среди всех работ в сфере эстетического воспитания.

Период 1917 – 1931 гг. (особенно его начало) уникален тем, что драматизация была представлена в программах как школьный предмет и как педагогическое средство освоения содержания школьных дисциплин. Школьные театры, например театр в колонии А. С. Макаренко или театр, описанный В. Кавериным в романе «Два капитана» [182], во многом олицетворяют, презентуют педагогические ценности своего времени. Многие отечественные педагоги организовывали школьные театры; театральная работа была объектом дискуссий педагогов, психологов, общественных деятелей.

В диссертационном исследовании предпринята попытка воссоздания историко-педагогической картины использования педагогических средств театра и драматизации в отечественной школе и педагогике 1917 – 1931 гг.

В ходе работы выявилось, что изучению теории и опыта театральной работы в школах 1917 – 1931 гг. в истории педагогики и образования было уделено недостаточно внимания. Обращение к школьной театральной работе было фрагментарным – в опубликованных трудах она рассматривалась лишь как один из аспектов эстетического воспитания либо раскрывались ее отдельные стороны, чаще всего в иных хронологических рамках. Таким образом, существовала объективная потребность в исследовании данного периода с позиций формирования целостных представлений о театральной работе в отечественной педагогике и образовательной практике 1920-х г.

В рамках проведенного исследования выявлены историко-педагогические и социокультурные предпосылки включения средств театрального искусства в образование 1917 – 1931 гг. Так, развитию школьного театра и драматизации способствовал длительный опыт деятельности школьных театров в различных учебных заведениях XVIII – XIX вв.: духовных академиях, кадетских корпусах, гимназиях, лицеях, народных училищах. Значимой предпосылкой стала развитость педагогической мысли о театре: в трудах XIX в. (Н. Ф. Бунаков, Н. И. Пирогов, С. А. Рачинский, К. Д. Ушинский и др.) были осмыслены широкие просветительские, эстетико-воспитательные, коммуникативные возможности школьного театра, а также выявлены и обозначены проблемы театральной работы в школе. Наконец, на общую педагогику оказало влияние блестящее развитие отечественной театральной педагогики (школы Е. Б. Вахтангова, В. Э. Мейерхольда, К. С. Станиславского и др.). Деятельность многочисленных театральных школ и студий способствовала развитию любительского театра, увеличивала количество театралов, помогала транслировать идеи и практику театрального искусства в школу.

В пользу школьного театра говорило и то обстоятельство, что его агитационные и просветительские возможности были востребованы молодой

советской властью. Эту мысль подтверждают многочисленные документы, свидетельствующие о привлечении к театральной работе, самодеятельности, школьному театру государственных, партийных, профсоюзных органов. Между школьными театрами и социальной, культурной жизнью населения городов и деревень устанавливались взаимосвязи, школьные театры оказывали влияние на среду и взрослое население (к концу рассматриваемого периода были констатированы не только достижения, но и перекосы в этой «гастрольной» деятельности детских театральных коллективов).

В процессе исследования было выявлено, что театральная работа в школе имела системный характер. На основе трудов и практической деятельности отечественных педагогов (К. Н. Вентцель, А. Н. Граборов, И. В. Ионин, А. С. Макаренко, Л. А. Розанов, М. М. Рубинштейн, В. Н. Сорока-Росинский, И. А. Челюсткин, С. Т. Шацкий, Н. С. Шер и др.) и анализа практического опыта выдающихся отечественных педагогов-практиков (И. В. Ионин, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий и др.) была воссоздана историко-педагогическая картина театральной работы в советской школе 1917 – 1931 гг.

Единства в целеполагании в отечественной педагогике данного периода не было, но ориентир на театральную работу определялся целью в формулировке А. В. Луначарского: «поставить русскую школу... на первое место в цивилизованном мире», воспитать гармонически развитую личность. Задачами были идейно-политическое, трудовое, эстетическое, умственное воспитание средствами театра; просветительское влияние на социальную среду; формирование коллектива; освоение предметного содержания образования (по литературе, истории, иностранному языку и пр.) и наглядное представление результатов обучения.

В качестве ведущих выступали принципы: добровольности и свободы творчества, коллективизма, ориентации на социум.

Субъектами театральной работы в школе становились воспитанники (колониисты, школьники), педагоги (шкрабы, работники культуры, представители общественности, шефы (артисты, режиссеры профессиональных театров).

Содержание включало в себя широко понимаемую трудовую деятельность, игру, чтение, коллективистическое общение, предметное содержание через отбор и освоение репертуара (народное, классическое искусство, самостоятельно сочиненные пьесы и импровизации, революционные и агитационные пьесы, сценки; драматизированный учебный материал). В качестве методов использовались экскурсионный, метод рассказывания, драматизация как разновидность лабораторного метода (включала приемы инсценировки, импровизации, драматической игры), метод проектов. Основными организационными формами были игроурок, кружок, студия; театральные возможности использовались в различных формах контроля: учеты, итоговые, зачетные мероприятия. Результатом становилось организованное свободное времяпрепровождение, творческая заинтересованность, рост эстетической культуры, сплочение коллектива, политическая просвещенность учащихся и социума.

В рамках проведенного исследования было уточнено понятие драматизации. На основании программных, методических, теоретических материалов выявлено несколько его основных трактовок: метод обучения, способствующий повышению мотивации, преобразованию, более глубокому усвоению учебного материала; метод эстетического, социального, трудового и других видов воспитания, школьный предмет, с помощью которого можно осуществлять интеграцию, реализовывать творческий подход; метод коррекционно-педагогической деятельности; психологическая характеристика любой игровой деятельности; способ раскрытия творческих сил, развития инициативы и самостоятельности.

На основе анализа программ Единой трудовой школы и методических трудов 1917 – 1931 гг. в проведенном исследовании были определены тенденции использования драматизации как педагогического средства решения образовательных задач. Было выявлено, что наиболее широко драматизация представлена в программах ГУСа 1921 г. Она рассматривалась и как отдельный предмет (на игроуроках), и как средство освоения предметного содержания по литературе, истории и другим предметам, и как средство трудового, эстетического,

нравственного воспитания. В дальнейшем наблюдается тенденция к ослаблению внимания к драматизации в программах: она лишь фрагментарно востребована при изучении комплексных тем. Но вплоть до 1927 – 1928 гг. драматизация, не являясь отдельным блоком программы, присутствует как педагогическое средство, наряду с рассказыванием, встречается в программах по языку и литературе в качестве вида работы по развитию художественной речи.

В методической литературе (А. А. Бардовский, Н. Н. Бахтин, С. И. Бонди, М. С. Бурданова, Б. С. Глаголин, Н. Дмитриева, А. Н. Лебедев, В. С. Мурзаев, Н. Ольденбург, Н. А. Пашков, Л. А. Розанов, Н. И. Сац, К. П. Спасская, Н. С. Шер и др.) были выработаны рекомендации по отбору состава участников спектаклей и учету их особенностей: по возрасту; социально-психологическим характеристикам: «нормальный», «нервный обычный», «даровитый» (Л. Розанов); по степени массовости (необходимость давать роли всем детям и рекомендации по введению в постановку нужного количества ролей); по работе со сценарием; по организации «показательных спектаклей»; по освоению элементов, техник и видов драматизации (В. С. Мурзаев и др.): жест, мимический рассказ, живая картина (с элементами предваряющего и последующего действия), групповая декламация, в том числе многоголосая (сопрано, альты, тенора, басы) и пр.; по внедрению различных видов театра: театра теней, кукольного, драматического и др. Велась работа по созданию репертуара, изданию репертуарных сборников (Н. В. Кузнецов и др.).

Результатом проведенного исследования стала реконструкция процесса внедрения театра и драматизации в практику образовательных учреждений 1917 – 1931 гг. Она позволила уточнить и расширить представления о принципах, задачах, содержании, методах и формах театральной работы, проводимой как в ведущих образовательных учреждениях, руководителями которых были И. В. Ионин, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий, так и в массовой практике. Анализ архивных и публицистических материалов дал возможность расширить представление о содержании театральной работы на местах, видах театра, востребованного школой. В опыте ведущих образовательных учреждений

постоянно расширялся круг субъектов театральной работы: участники постановок (ученики и педагоги), зрители, шефы (представители профессиональных театров). В некоторых образовательных учреждениях были специальные педагоги-театралы: во Мстере был педагог по драматизации, руководитель драмкружка в ШКИД был отдельной штатной единицей. В то же время существовали серьезные проблемы, связанные с заорганизованностью, формализмом, показушностью театральной работы; необоснованной нацеленностью на «гастрольный», показательный результат. Зачастую в массовой практике нарушались принципы, заложенные создателями уникальных методик, узко и недостаточно профессионально переформулировались задачи школьного театра. Все это послужило объектом критики в публицистике конца 1920-х г. Были выработаны направления и тенденции преодоления указанных негативных аспектов: необходимость профессиональной подготовки руководителей школьных театров; уменьшение нагрузки на школьный театр, обслуживающий праздники и агитационные мероприятия; поддержка театральной работы в школе со стороны администрации и коллектива; включение основ театрального мастерства в подготовку всех педагогических работников.

Специфика управления театральной работой в школе 1917 – 1931 гг. состояла в том, что одновременно ее осуществляли различные структуры Наркомпроса: Государственный ученый совет (Научно-педагогическая и Научно-художественная секция с Подсекцией по художественному воспитанию, включавшей Комиссию по детскому театру), Главсоцвос (Государственные мастерские Педагогического театра, организовавшие Педагогический семинарий, Междушкольный театральный клуб и др.), Педагогическая (к ней принадлежала группа школьного театра), Историко-театральная и Репертуарная секции Театрального отдела. Иными словами, результаты работы должны были представить и школа, и профессиональные театры. Велась работа по «Учету спектаклей», посещенных школьниками, с заполнением специально составленных форм протоколов и отчетов. Помощь в управлении школьной театральной работой оказывали средства периодической печати («Педагогический театр», «На путях к новой школе» и др.),

которые вовлекали читателей в диалог, проводили анкетирование, собирали данные «с мест», организовывали обмен опытом.

Обилие организационных структур, в том числе вызванное попыткой управлять процессом и со стороны органов образования, и со стороны органов культуры, приводило к некоторой несогласованности.

Общим результатом стало широкое развитие школьной театральной работы, формирование оригинальных и доступных для школы практических рекомендаций, не потерявших актуальности и по сей день.

Результаты проведенного исследования могут применяться в процессе преподавания дисциплины «Педагогика» (модуль «Теория и методика воспитания») по направлению «Педагогическое образование», при реализации образовательных программ по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» профили «Театральное искусство»; Культурологическое образование, Художественное образование (в области театрального искусства), Театральное образование.

В качестве перспективных направлений для дальнейшего исследования можно выделить следующие:

- дидактико-методические аспекты применения драматизации в процессе обучения различным школьным предметам;
- исследование процесса развития школьных театров и драматизации в педагогике и образовательной практике советской школы 1930 – 1990 г.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**Источники****Законодательные акты и нормативные документы**

1. Восьмой съезд РКП(б) (март 1919 г.) о политической пропаганде и культурно-просветительской работе в деревне / сост. А. Я. Подземский // Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения. – Изд. 3-е. – М. – Л. : ОГИЗ, 1931. – 496 с.
2. О Совете Министерства просвещения Российской Федерации по вопросам создания и развития школьных театров в образовательных организациях субъектов Российской Федерации [Электронный ресурс] : приказ М-ва просвещения Рос. Федерации от 17 февр. 2022 г. № 83. – Доступ из справ.-правовой системы «Кодекс». – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/350164837> (дата обращения: 21.04.2023).
3. О формировании всероссийского перечня (реестра) школьных театров [Электронный ресурс] : письмо М-ва просвещения Рос. Федерации от 6 мая 2022 г. № ДГ-1067/06. – Доступ из справ.-правовой системы «Кодекс». – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/350550762> (дата обращения: 12.04.2023).
4. Отчет о работе отделов Замоскворецкого совета с 1-го января по 15-ое октября 1921 г. – М. : 1-я Образцовая типография МСНХ, 1921. – 63 с.
5. План работы («дорожная карта») по созданию и развитию школьных театров в субъектах Российской Федерации на 2021 – 2024 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2022/02/Prilozhenie-1.pdf> (дата обращения: 05.06.2023).
6. Положение о Единой трудовой школе РСФСР // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917 – 1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – С. 133 – 137.

7. Примерные программы по истории в Советской Единой Трудовой Школе 1-й ступени. – Томск : Издание Томского Отдела народного образования, 1920. – 18 с.
8. Примерные программы по русскому языку для школы 1-й ступени. – Петрозаводск : Тип. Олон. Губ. Отд. Народного Образования, 1918. – 18 с.
9. Примерные программы школы I ступени. – Пермь : Звезда, 1922. – 156 с.
10. Программы для I и II ступени семилетней Единой трудовой школы. – М. : ГИЗ, 1921. – 359 с.
11. Программы на второй триместр для 1-й, 2-й, 3-й и 4-й групп I ступени Единой трудовой школы (сельский вариант). – Вологда : Вологод. Губоно, 1926. – 96 с.
12. Программы школ I и II ступени : I-я ступень – 4 года, II-я ступень – 5 лет (первый концентр – 3 года, второй концентр – 2 года) / сост. шк. работниками г. Владивостока ; под ред. Примор. ГубОНО. – Владивосток : Госкнига. Владивосток. отд-ние, 1923. – 280 с.
13. Программы-минимум для Единой трудовой школы 1-й и 2-й ступени / подотд. соц. воспитания Петрогр. губ. отд. нар. образования. – 2-е доп. изд. – Петроград : Отд. снабжения Петрогубоно, 1923. – 164 с.

Архивные и музейные материалы

14. Комплексные программы для трудовой национальной школы I ступени Автономной Калмыцкой области (1, 2, 3 года обучения). – Астрахань : Калм. обл. ОНО, 1928. – 171 с. (Номер в Госкаталоге: 29164596).
15. Программы и методические записки Единой трудовой школы. Выпуск третий. 1-й концентр городской школы II ступени – М. – Л. : ГИЗ, 1927. – 429 с. (Номер в Госкаталоге: 34342436).

Архив Российской академии наук (РАН)

16. Доклад Б. М. Оршанского «Борьба за еврейский пролетарский театр» на заседании подсекции театроведения секции литературы и искусства и искусства

народов СССР Института литературы, искусства и языка Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 160. 48 л.

17. Документальные материалы о проведении культурно-массовых мероприятий в период предвыборной кампании в Моссовет. Февраль – март 1929 // АРАН. Ф. 358. Оп. 1. Д. 54. 59 л.

18. Материалы Кабинета агитационного театра Секции литературы и искусства Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 1. Д. 21. 105 л.

19. Материалы Кабинета агитационного театра Секции литературы и искусства Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 1. Д. 22. 47 л.

20. Протоколы заседаний Секции литературы и искусства Социалистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 1. Д. 1. 5 л.

21. Статья Б. Е. Захавы «О творческом методе театра им. Е. Вахтангова» // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 268. 78 л.

22. Стенограмма диспута подсекции литературы и искусства народов СССР и подсекции марксистского театроведения Института литературы, искусства и языка Коммунистической академии о белорусском театре // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 198. 84 л.

23. Стенограмма диспута подсекции марксистского театроведения Института литературы, искусства и языка Коммунистической академии «Профессионализация самодеятельного театра» // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 197. 35 л.

24. Стенограмма доклада А. В. Ахметели «Диспут о грузинском театре» и прений на совместном заседании секции литературы и искусства народов СССР и подсекции марксистского театроведения Секции литературы, искусства и языка Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 82. 61 л.

25. Стенограмма доклада Абова Г. «Дискуссия об армянском театре» и прений на заседании подсекции литературы и искусства народов СССР Института литературы, искусства и языка Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 71. 70 л.

26. Стенограмма доклада Джабарлы Д. «О путях развития тюркского театра» и прений на заседании подсекции литературы и искусства народов СССР и

подсекции марксистского театроведения Института литературы, искусства и языка Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 114. 60 л.

27. Стенограмма доклада Львова Н. «Пятилетка в зрелищном искусстве» и прений на заседании подсекции художественной агитации и пропаганды Секции литературы, искусства и языка Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 134. 46 л.

28. Стенограмма доклада Новицкого П. И. «О ТРАМовском движении» и прений на заседании подсекции марксистского театроведения Секции литературы, искусства и языка Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 151. 96 л.

29. Стенограмма доклада Новицкого П. И. «Система и творческий метод Московского художественного театра» и прений на заседании подсекции марксистского театроведения Секции литературы, искусства и языка Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 149. 122 л.

30. Стенограмма доклада Новицкого П. И. «Социология юбилея Московского художественного театра» и прений на заседании комиссии марксистского театроведения Секции литературы и искусства Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 19. 82 л.

31. Стенограмма заседания подсекции литературы и искусства народов СССР и подсекции марксистского театроведения Института литературы, искусства и языка Коммунистической академии, посвященного итогам Олимпиады театров народов СССР // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 199. 61 л.

32. Стенограмма заседания Секции марксистского театроведения Института литературы, искусства и языка Коммунистической академии по обсуждению общественного просмотра ТРАМовской постановки пьесы «Тревога». 1931 // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 358. 31 л.

33. Стенограмма заседания Секции театроведения Института литературы, искусства и языка Коммунистической академии о творческом методе театра им. Е. Вахтангова // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 346. 91 л.

34. Стенограмма заседания Секции театроведения Института литературы, искусства и языка Коммунистической академии по вопросу реорганизации работы

художественно-политических советов при театрах // АРАН. Ф. 358. Оп. 1. Д. 124. 75 л.

35. Стенограмма прений по докладу Глебова А. Г. «Основные положения диалектической драматургии» на заседании подсекции марксистского театроведения Секции литературы, искусства и языка Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 99. 27 л.

36. Стенограмма прений по докладу Чернявского Е. Н. «"Командарм" Сельвинского в театре Мейерхольда» на заседании подсекции марксистского театроведения Секции литературы, искусства и языка Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 65. 25 л.

37. Стенограмма совещания подсекции театроведения Секции литературы, искусства и языка Коммунистической академии по вопросу об участии клубно-художественных коллективов в массовом смотре в Парке культуры и отдыха г. Москвы // АРАН. Ф. 358. Оп. 1. Д. 72. 15 л.

38. Стенограммы дискуссии о постановке в Московском Художественном академическом театре (МХАТ) пьесы В. М. Киршона «Хлеб» на заседаниях Секции марксистского театроведения Института литературы, искусства и языка Коммунистической академии // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 335. 145 л.

39. Тезисы доклада Подольского С. «Театр в СССР и основные пути развития пролетарского театра» на пленуме Международного рабочего театрального объединения (МРТО) // АРАН. Ф. 358. Оп. 2. Д. 307. 23 л.

Научный архив Российской академии образования (НА РАО)

*Фонд 1. Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса
РСФСР*

40. Анкеты по обследованию культурно-просветительских учреждений г. Москвы (приюты, библиотеки, детские сады, детский театр, клубы детей и подростков, кружок самообразования и др.). 1918 // НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 34. 251 с.

41. Материалы летних учительских курсов. (Протоколы собраний курсантов, конспекты занятий С. Т. Шацкого с курсантами по естествознанию, по проработке глины и песка; конспекты занятий Н. О. Массалитиновой по играм, конспекты занятий Е. Я. Фортунатовой по разбору школьных сочинений и школьных рисунков, конспекты занятий В. Н. Шацкой по музыке и др.). 1920 – 1921 // НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 260. 333 л.

42. Отчеты о работе и протоколы заседаний кружка рассказывания при Первой опытной станции, доклады руководителей кружков // НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 100. 375 л.

43. Положение о Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР. 19 мая 1919 г. // НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 351. Л. 2 – 5.

44. Статьи и приглашение на юбилейный вечер бывшего воспитанника колонии «Бодрая жизнь», заслуженного деятеля искусств РСФСР театрального художника А. Ф. Лушина; программа спектакля «Сказка о чудо-птице». 1955 // НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 410. 7 л.

45. Статья «Внутренняя организация игр, отвечающая воспитательным и образовательным целям» // НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 339. 8 л.

46. Таблицы, освещающие работу школы: умственную, социальную, физическую, по искусству, по объединению детей. 1919 – 1924 // НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 112. 40 л.

47. Шацкий, С. Т. Дело опытной станции / С. Т. Шацкий // НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 125. Л. 3 – 4.

Фонд 5. НИИ методов внешкольной работы

48. Отчет о работе кружка рассказчиков при школе им. Либкнехта. 1925 – 1926 // НА РАО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 83. 21 л.

49. Репертуар по рассказыванию для детей и списки методической литературы по рассказыванию. 1923 – 1929 // НА РАО. Ф. 5. Д. 54. 216 л.

Фонд 16. НИИ детского чтения Наркомпроса РСФСР

50. Запись впечатлений детей об экскурсиях в театр. 1921 // НА РАО. Ф. 16. Оп. 1. Д. 20. 7 л.

51. Отчеты о работе Грибоедовского кружка рассказчиков с 15 июня 1918 г. по 1 января 1919 г., записи проведенных рассказов, характеристики читателей, литература по рассказыванию // НА РАО. Ф. 16. Оп. 1. Д. 17. 34 л.

Фонд В. Н. Шацкой (Фонд 106)

52. Шацкая, В. Н. Пути построения системы эстетического воспитания в советской школе за 40 лет. О деятельности А. В. Луначарского в области художественного образования детей и юношества. 1957 г. / В. Н. Шацкая // НА РАО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 117. Л. 5 – 6.

53. Шацкая, В. Н. Художественная жизнь колонии «Бодрая жизнь» 1-й опытной станции при НКП / В. Н. Шацкая // НА РАО. Ф. 106. Оп. 1. Д. 648. Л. 1 – 18.

Центральный государственный архив литературы и искусства (ЦГАЛИ)

Фонд 30. Петроградское (Ленинградское) театральное управление политико-просветительного подотдела губернского отдела народного образования

54. Отчеты о работе агиттеатра. 1924 // ЦГАЛИ. Ф. 30. Оп. 1. Д. 87. 2 л.

Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ)

55. ГАРФ. Ф. 1575. Оп. 4. Ед. хр. 151. Л. 69.

56. ГАРФ. Ф. А-1575. Оп. 10. Ед. хр. 298. Л. 30.

57. Письмо из оргкомитета Первой опытной станции в подотдел опытно-показательных школ НКП о бедственном положении работников станции. 6 июня 1921 г. // ГАРФ. Ф. 1575. Оп. 4. Д. 5. Л. 78.

Государственный архив Владимирской области (ГАВО)

58. Дело об устройстве в помещении гимназии (Владимирская губернская гимназия) благотворительных спектаклей в 1918 г. // ГАВО. Ф. Р-1080. Оп. 1. Д. 15. 32 л.

59. Отчет о деятельности Владимирской опытно-показательной школы за зимний период 1920 – 1921 учебного года // ГАВО. Ф. Р-1073. Оп. 1. Д. 4. 241 л.
60. Педагогические курсы для учителей начальных училищ при Владимирском I-м городском училище // ГАВО. Ф. 470. Оп. 1. Д. 5. 47 л.
61. Переписка с Губоно по вопросу работы школы и программы занятий // ГАВО. Ф. Р-1073. Оп. 1. Д. 36. 286 л.
62. Планы работ и программы занятий // ГАВО. Ф. 1073. Оп. 1. Д. 2. 285 л.

Опубликованные источники

Педагогические, театроведческие, искусствоведческие периодические издания 1917 – 1931 гг.

63. Анкета для заполнения работниками детучреждений, артистами и режиссерами театра для детей и подростков, руководителями школьной работой по драматизации и юнкорами, желающими войти в переписку с журналом // Педагогический театр. – 1925. – № 1. – С. 38.
64. Ауслендер, С. А. Кошмары театральной работы в школе / С. А. Ауслендер // Искусство в школе. – 1928. – № 5. – С. 19 – 21.
65. Ауслендер, С. А. Опыт работы по театру в первой группе I ступени / С. А. Ауслендер // Искусство в школе. – 1927. – № 2. – С. 18 – 21.
66. Ауслендер, С. А. Работа по театру в школе II ступени / С. А. Ауслендер // Искусство в школе. – 1927. – № 1. – С. 12 – 18.
67. Ауслендер, С. А. Театральная работа в школе I ступени / С. А. Ауслендер // Искусство в школе. – 1930. – № 1. – С. 12 – 19.
68. Бахтин, Н. Н. Учет театрального восприятия в театре юных зрителей / Н. Н. Бахтин // Жизнь искусства. – 1925. – № 34. – С. 13 – 16.
69. Бехтерев, В. М. Половые уклонения и извращения в свете рефлексологии / В. М. Бехтерев // Вопросы изучения и воспитания личности. – 1922. – № 4 – 5. – С. 644 – 746.
70. Бонди, С. И. Детский театр / С. И. Бонди // Советское искусство. – 1928. – № 5. – С. 68 – 74.

71. Брюсова, Н. Я. Детское музыкальное творчество (опыт, проведенный в 1915 – 1917 гг.) / Н. Я. Брюсова // Искусство в школе. – 1929. – № 6 – 7. – С. 40 – 60.
72. Вентцель, К. Н. Метод учета работ учащихся и учащихся в трудовых школах и те вероятные формы, какие может принять этот учет / К. Н. Вентцель // На путях к новой школе. – 1923. – № 4. – С. 72.
73. Временник Театрального отдела Народного комиссариата по просвещению / ред. Вс. Мейерхольд. – М. : Изд-во Театрального отдела Наркомпроса, 1918. – 47 с.
74. Грен, М. Игрушки-актеры / М. Грен // Учительская газета. – 1927. – № 16 (139). – С. 2.
75. Губер, Б. «Командарм» Мейерхольда / Б. Губер // Литературная газета. – 1929. – № 26. – С. 4.
76. Дмитриева, В. Немного о школьном театре / В. Дмитриева // Педагогический театр. – 1925. – № 1. – С. 23 – 26.
77. Дмитриева, Е. Художественное воспитание в практике московских школ / Е. Дмитриева // Искусство в школе. – 1927. – № 2. – С. 26 – 28.
78. Есин, М. Нужно помочь / М. Есин // Призыв. – 1921. – № 15. – С. 2.
79. Катанская, А. Элементы детского творчества и роль педагога в вечерах детской самодеятельности / А. Катанская // На путях к новой школе. – 1925. – № 5. – С. 156 – 160.
80. Кириенко, А. Работа драмкружков среди беспризорных / А. Кириенко // На путях к новой школе. – 1925. – № 6. – С. 82 – 96.
81. Луначарский, А. В. Основные принципы Единой трудовой школы : От Государственной комиссии по просвещению. 16 октября 1918 г. / А. В. Луначарский // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917 – 1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – С. 137 – 145.
82. Неделя просвещения и помощи тыловому красноармейцу // Призыв. – 1921. – № 3. – С. 4.
83. Новицкий, Б. В. Принципы детского театра / Б. В. Новицкий // Культура театра. – 1921. – № 5. – С. 5 – 7.

84. Пасхина, А. Импровизационный театр в школе / А. Пасхина // Искусство в школе. – 1928. – № 6. – С. 23 – 28.

85. Петров, М. Из опыта работы по драматизации в школе II ступени / М. Петров // Искусство в школе. – 1927. – № 3 – 4. – С. 47 – 49.

86. Розанов, Л. А. Записки о театре самих детей / Л. А. Розанов // Вестник просвещения. – 1925. – № 11. – С. 26 – 30.

87. Серпинский, С. Школьный спектакль / С. Серпинский // Искусство в школе. – 1929. – № 6 – 7. – С. 20 – 23.

88. Строева, В. Учет спектакля «Лекарь по неволе» / В. Строева // Педагогический театр. – 1925. – № 1. – С. 7 – 11.

89. Татарина, Н. Постановка спектакля в клубе как импульс для выявления творчества, активности, любознательности и чувства общности у детей / Н. Татарина // На путях к новой школе. – 1922. – № 1. – С. 70 – 75.

90. Филиппов, В. К отчету ленинградской 213-й школы / В. Филиппов // Искусство в школе. – 1928. – № 5. – С. 21 – 23.

91. Филиппов, В. Роль драматизации в деле воспитания / В. Филиппов // Культура театра. – 1921. – № 5. – С. 3 – 5.

Педагогические, театроведческие, искусствоведческие неперIODические издания 1917 – 1931 гг.

92. Абакумов, С. И. Творческое чтение: опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа / С. И. Абакумов. – Ленинград : Брокгауз – Ефрон, 1925. – 136 с.

93. Азбука театральной техники в школе // Театр в школе : сб. ст. / под ред. Н. Шер. – Л. : Изд-во Сев.-Зап. Обл. Отделения Главн. К-ры «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. – С. 176 – 196.

94. Афанасьев, П. О. Путеводитель по вопросам преподавания родного языка в трудовой школе / П. О. Афанасьев. – М. : Госиздат, 1922. – 58 с.

95. Бардовский, А. А. Театрализация детских игр / А. А. Бардовский. – Л. ; М. : Книжный угол, 1924. – 186 с.

96. Бархин, К. Б. Развитие речи и изучение художественных произведений / К. Б. Бархин. – М. : Работник просвещения, 1927. – 184 с.
97. Бахтин, Н. Детский театр и его воспитательное значение / Н. Бахтин // Игра: неперидическое издание, посвященное воспитанию посредством игры. – СПб. : Издание Театрального отдела Народного Комиссариата по просвещению, 1918. – № 1. – С. 5 – 12.
98. Башилов, Я. А. Изобразительные искусства и драматизация в трудовой школе / Я. А. Башилов // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения, 1927. – С. 930 – 939.
99. Бунаков, Н. Ф. Сельская школа и народная жизнь: наблюдения и заметки сельского учителя / Н. Ф. Бунаков. – СПб. : Типографія товарищества «Общественная Польза», 1906. – 229 с.
100. Бурданова, М. С. Театральная работа в школе с детьми аномальными / М. С. Бурданова // Театр в школе : сб. ст. / под ред. Н. Шер. – Л. : Изд-во Сев.-Зап. Обл. Отделения Главн. К-ры «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. – С. 107 – 176.
101. Вентцель, К. Н. Новые пути воспитания и образования детей / К. Н. Вентцель. – Изд. 2-е. – М. : Земля и фабрика, 1923. – 149 с.
102. Вентцель, К. Н. Этика и педагогика творческой личности : Проблема нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания : в 2 т. / К. Н. Вентцель. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1911. – Т. 1. – 388 с.
103. Всеволодский, В. Н. История русского театра : в 2 т. / В. Н. Всеволодский. – Л. – М. : ТЕА – Кино – Печать, 1929. – Т. 1. – 512 с.
104. Всеволодский-Гернгросс, В. Интерпретация сказок / В. Всеволодский-Гернгросс // Игра: неперидическое издание, посвященное воспитанию посредством игры. – СПб. : Госиздат, 1918. – № 2. – С. 10 – 14.
105. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 480 с.
106. Глаголин, Б. С. Детский театр / Б. С. Глаголин. – Одесса : Всеукр. гос. изд-во, 1921. – 96 с.

107. Граборов, А. Н. Вспомогательная школа (школа для умственно отсталых детей) / А. Н. Граборов. – М. ; Петроград : Государственное издательство, 1923. – 328 с.

108. Гуревич, А. Я. Спутник преподавателя словесника / А. Я. Гуревич, В. Евгеньев-Максимов, А. Липовский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. ; Л. : Государственное издательство, 1930. – 216 с.

109. Дмитриева, Н. Школьная драматическая работа на основе исследования детского драматического творчества / Н. Дмитриева, Н. Ольденбург, Л. Перекрестова. – М. – Л. : Государственное издательство, 1928. – 100 с.

110. Игра: неперіодическое издание, посвященное воспитанию посредством игры. – СПб. : Издание Театрального отдела Народного Комиссариата по просвещению, 1918. – № 1. – 40 с.

111. Игра: неперіодическое издание, посвященное воспитанию посредством игры. – Пг. : Издание Театрального отдела Народного Комиссариата по просвещению, 1918. – № 2. – 65 с.

112. Игра: неперіодическое издание, посвященное воспитанию посредством игры. – Петербург : Государственное издательство, 1920. – № 3. – 74 с.

113. Игра-драматизация в средней школе : сб. материалов / сост. кружок работников опытно-показат. учреждений шк. А. А. Луначарской ; под ред. Е. Соловьевой. – М. ; Петроград : Государственное издательство, 1923. – 188 с.

114. Иорданский, Н. Н. Клубная и кружковая работа в школе : хрестоматийн. сб. / под ред. Н. Н. Иорданского. – М. ; Л. : Московское акционерное издательское общество, 1926. – 133 с.

115. К постановке сказки «Пастушка и трубочист» (примечания режиссера) // Игра: неперіодическое издание, посвященное воспитанию посредством игры. – Петербург : Государственное издательство, 1918. – № 1. – С. 30 – 32.

116. К программам ГУСа по языку и литературе : метод. проработки для всех кл. девятилетки. – Л. : Работник просвещения, 1928. – 186 с.

117. Кагаров, Е. Г. Метод проектов в трудовой школе / Е. Г. Кагаров. – Л. : Брокгауз – Ефрон, 1926. – 88 с.

118. Калашников, А. Г. Очерки марксистской педагогики. В 3 т. Т. 1. Социология воспитания. – М. : Работник просвещения, 1929. – 375 с.
119. Кузнецов, Н. В. Драматизация, инсценировка и импровизация в современной школе на уроках родного языка / Н. В. Кузнецов. – Рига : Н. В. Кузнецов, 1926. – 48 с.
120. Лебедев, А. Н. На пороге жизни : сб. материалов по устройству праздника / А. Н. Лебедев, Н. А. Пашков. – М. : Книгоиздательство Т-ва «В. В. Думнов, насл. бр. Салаевых», 1923. – 148 с.
121. Луначарский, А. В. Вместо введения / А. В. Луначарский // Игра: неперидическое издание, посвященное воспитанию посредством игры. – Петербург : Государственное издательство, 1918. – № 1. – С. 1 – 3.
122. Луначарский, А. В. Вопросы, поставленные комиссариатом народного просвещения театрально-педагогической секции и подотделу детского театра / А. В. Луначарский // Игра: неперидическое издание, посвященное воспитанию посредством игры. – Петербург : Государственное издательство, 1918. – № 1. – С. 3 – 4.
123. Луначарский, А. В. Проблемы народного образования / А. В. Луначарский. – М. : Работник просвещения, 1923. – 208 с.
124. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.
125. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 368 с.
126. Макаренко, А. С. Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко. – М. : АПН РСФСР, 1949. – 132 с.
127. Мурзаев, В. С. Теневой театр и драматизация в трудовой школе / В. С. Мурзаев. – М. : Г. Ф. Мириманов, 1924. – 22 с.
128. Пинкевич, А. П. Краткий очерк истории педагогики / А. П. Пинкевич. – Изд. 2-е. – Харьков : Пролетарий, 1930. – 349 с.
129. Пинкевич, А. П. Основные проблемы современной школы / А. П. Пинкевич. – Петроград : Прибой, 1924. – 108 с.

130. Пинкевич, А. П. Педагогика. Школьный возраст. Трудовая школа : в 2 т. / А. П. Пинкевич. – Изд. 5-е. – М. : Работник просвещения, 1929. – Т. 2. – 264 с.
131. Райков, Б. Е. Методика и техника экскурсий / Б. Е. Райков. – Изд. 4-е. – М. ; Л. : Государственное издательство, 1930. – 116 с.
132. Рачинский, С. А. Сельская школа : сб. ст. / С. А. Рачинский ; сост. Л. Ю. Стрелкова. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
133. Розанов, Л. Драматизация в школе 1-й ступени / Л. Розанов // Театр в школе : сб. ст. / под ред. Н. Шер. – Л. : Издательство Сев.-Зап. Обл. Отделения Главн. К-ры «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. – С. 30 – 85.
134. Россолимо, Г. И. Искусство, больные нервы и воспитание (по поводу «Декадентства») / Г. И. Россолимо. – М. : И. Н. Кушнерев и К°, 1901. – 50 с.
135. Рубинштейн, М. М. Психология, педагогика, гигиена юности / М. М. Рубинштейн, В. Е. Игнатъев. – М. : Мир, 1926. – 264 с.
136. Рубинштейн, М. М. Эстетическое воспитание детей / М. М. Рубинштейн. – Изд. 3-е. – М. : В. В. Думнов, насл. бр. Салаевых, 1924. – 122 с.
137. Сборник официальных материалов Амурского Губернского отдела народного образования / ред. М. Соболев. – Благовещенск : Типо-литогр. «Амур. Правда» ГОМХ, 1925. – № 4 (декабрь). – 43 с.
138. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский ; сост. А. Т. Губко. – М. : Педагогика, 1991. – 239 с.
139. Сорока-Росинский, В. Н. Школа Достоевского / В. Н. Сорока-Росинский. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
140. Спасская, К. Театр в школе 2-ой ступени / К. Спасская // Театр в школе : сб. ст. / под ред. Н. Шер. – Л. : Издательство Сев.-Зап. Обл. Отделения Главн. К-ры «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. – С. 85 – 107.
141. Театр в школе : сб. ст. / под ред. Н. Шер. – Л. : Издательство Сев.-Зап. Обл. Отделения Главн. К-ры «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. – 176 с.
142. Тичер, Н. Драматизация как один из методов современной школы / Н. Тичер. – СПб. : Синод. тип., 1911. – 48 с.

143. Ушинский, К. Д. Педагогические статьи 1857 – 1861 гг. : собр. соч. : в 11 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1948. – Т. 2. – 655 с.
144. Финлей Джонсон, Х. Драматизация как метод преподавания / Х. Финлей Джонсон. – М. : Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1917. – 43 с.
145. Челюсткин, И. А. Методы работы в трудовой школе / И. А. Челюсткин. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М. ; Л. : Государственное издательство, 1927. – 152 с.
146. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий ; под ред. И. А. Каирова [и др.]. – М. : Просвещение, 1962. – Т. 1. – 503 с.
147. Шер, Н. Театр в школе 2-ой ступени / Н. Шер // Театр в школе : сб. ст. / под ред. Н. Шер. – Л. : Издательство Сев.-Зап. Обл. Отделения Главн. К-ры «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. – С. 7 – 30.
148. Школьные спектакли и инсценировки : хрестоматийн. сб. / под ред. Н. Н. Иорданского. – М. : Моск. акц. изд. о-во, 1926. – 120 с.
149. Шурпе, Э. Ю. Половой вопрос в советской школе / Э. Ю. Шурпе, В. Н. Скосырев // Очерки детской сексуальности / П. П. Блонский. – М. – Л. : Издание Центрального института охраны здоровья детей и подростков, 1935. – 125 с.

Литература

150. Алиев, Ю. Б. Художественное образование и обучающая технология: союзники или оппоненты? / Ю. Б. Алиев. – М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2017. – 112 с.
151. Андреева, Е. В. Введение комплексных программ и профуклонов в практику отечественной школы в 20 – 30-е гг. XX века / Е. В. Андреева // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 53. – С. 9 – 13.
152. Андреевская, Н. В. Методика преподавания истории в семилетней школе / Н. В. Андреевская, В. Н. Бернадский. – М. : Учпедгиз, 1947. – 216 с.
153. Антонова, О. А. Школьный театр в истории образования России (XVII – XXI вв.) / О. А. Антонова. – СПб. : Изд-во СПбГУСЭ, 2006. – 344 с.

154. Апраксина, О. А. Очерки по истории художественного воспитания в советской школе / О. А. Апраксина. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 224 с.
155. Асташова, Н. А. Аксиологическое образование современного учителя / Н. А. Асташова. – М. : МПСИ, 2000. – 320 с.
156. Асташова, Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8 – 12.
157. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1990. – 543 с.
158. Бенин, В. Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики / В. Л. Бенин // Человек в мире культуры. – 2015. – № 3. – С. 85 – 94.
159. Бершадская, Д. С. Педагогические взгляды и деятельность Шацкого / Д. С. Бершадская ; под ред. А. Н. Волковского, М. П. Малышева. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 262 с.
160. Библер, В. С. На гранях логики культуры / В. С. Библер. – М. : Рус. феноменол. о-во, 1997. – 440 с.
161. Бим-Бад, Б. М. История и теория педагогики. Очерки : учеб. пособие / Б. М. Бим-Бад. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2023. – 253 с.
162. Бирюков, М. Мстерский ковчег. Из истории художественной жизни 1920-х годов / М. Бирюков. – М. : Музей соврем. искусства «Гараж», 2023. – 468 с.
163. Блонский, П. П. Трудовая школа // Избранные педагогические произведения / сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 696 с.
164. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография / М. В. Богуславский. – М. : ФГНУ ИТИП РАО ; ИЭТ, 2012. – 434 с.
165. Богуславский, М. В. Развитие ценностных оснований отечественной теории воспитания: историко-педагогический контекст / М. В. Богуславский // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 7 – 12.

166. Богуславский, М. В. Реформы российского образования XIX – XX вв. как глобальный проект / М. В. Богуславский // Вопросы образования. – 2006. – № 3. – С. 5 – 21.

167. Богуславский, М. В. Формирование Н. Н. Иорданским основ школоведения в контексте социальной педагогики в первой трети XX века / М. В. Богуславский, Я. Д. Зеленова // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2023. – № 1 (26). – С. 34 – 44.

168. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37 – 43.

169. Бонди, С. И. Работа по театру в школе I ступени / С. И. Бонди. – М. : ВТО, 1968. – 134 с.

170. Гончаров, М. А. Подготовка педагогических кадров в России в XIX – начале XX в. / М. А. Гончаров // Философия и история образования. – 2011. – № 1. – С. 129 – 139.

171. Джуринский, А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студентов педвузов / А. Н. Джуринский. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

172. Днепров, Э. Д. Образование и педагогика дореволюционной России: неизученные проблемы : справ. пособие для исследователей / Э. Д. Днепров. – М. : Мариос, 2014. – 87 с.

173. Дорошенко, С. И. В. Н. Шацкая об интеграции урока и внеурочной музыкально-воспитательной деятельности / С. И. Дорошенко, Т. Ю. Леванова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2015. – № 3 (11). – С. 148 – 158.

174. Дорошенко, С. И. Методологические подходы к исследованию истории музыкального образования в провинции / С. И. Дорошенко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. – 2010. – № 24 (95). – С. 295 – 303.

175. Дорошенко, С. И. Прогностический потенциал музыкально-педагогического наследия В. Н. Шацкой / С. И. Дорошенко // Музыкальное искусство и образование. – 2022. – № 2. – С. 140 – 151.

176. Ефремова, Н. Г. Первый спектакль «школьного» театра Славяно-греко-латинской Академии / Н. Г. Ефремова // Вопросы театра. – 2015. – № 1 – 2. – С. 189 – 211.
177. Жураковский, Г. Е. Педагогические идеи А. С. Макаренко / под ред. и с введ. ст. Ш. И. Ганелина ; сост. А. К. Бушля ; Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 328 с.
178. Захава, Б. Е. Вахтангов и его студия / Б. Е. Захава. – 3-е изд. – М. : РА Арсис-Дизайн, 2010. – 304 с.
179. Историко-педагогическое обоснование ценностей современного образования : коллектив. моногр. / под ред. М. А. Захарищевой ; Глазов. гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко. – Казань : Бук, 2022. – 288 с.
180. История отечественного музыкального образования в документах и материалах : учеб. пособие / сост. В. И. Адищев. – Изд. 2-е, стер. – СПб. : Планета музыки, 2020. – 224 с.
181. История педагогики и образования : учебник / А. И. Пискунов [и др.] ; под общ. ред. А. И. Пискунова. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2023. – 452 с.
182. Каверин, В. Два капитана / В. Каверин. – М. : АСТ, 2009. – 624 с.
183. Казарновский, С. З. Методический пролог. Что такое «класс-центр»? / С. З. Казарновский, М. С. Казарновский, Е. В. Королькова [и др.] // Библиотека журнала «Методист». – 2020. – № 4. – С. 4 – 5.
184. Константинов, Н. А. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М. : Учпедгиз, 1948. – 472 с.
185. Константинов, Н. А. Очерки по истории средней школы: (гимназии и реальные училища с конца XIX в. до Февральской революции 1917 г.) / Н. А. Константинов ; Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Учпедгиз, 1947. – 246 с.
186. Корнетов, Г. Б. Педагогические феномены прошлого и настоящего : монография / Г. Б. Корнетов, Е. Н. Астафьева, А. И. Салов ; под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2018. – 284 с.

187. Королев, Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921 – 1931) / Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин ; ред. Ф. Ф. Королев, В. З. Смирнов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 508 с.

188. Корсунова, Т. Н. Опыт организации театральной и драматической работы в массовой отечественной школе 1917 – 1931 гг. / Т. Н. Корсунова // На пути в педагогическую науку : сб. материалов студен. науч.-практ. конф. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2023. – Вып. 11. – С. 73 – 80.

189. Корсунова, Т. Н. Структура управления театрами и драматической работой в отечественных школах 20 – 30-х годов XX века / Т. Н. Корсунова // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 10 (151). – С. 16 – 21.

190. Корсунова, Т. Н. Театр и драматизация в отечественной школе 1917 – 1931 гг. / Т. Н. Корсунова // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2023. – № 2 (63). – С. 168 – 181.

191. Корсунова, Т. Н. Театральная и драматическая деятельность в образовательных учреждениях Владимирской губернии 1920-х годов / Т. Н. Корсунова // Историко-педагогический потенциал системы непрерывного педагогического образования: традиции и инновации : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2023. – С. 195 – 201.

192. Корсунова, Т. Н. Школьный театр и его воспитательное значение в единой трудовой школе 1917 – 1931 годов / Т. Н. Корсунова // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. – 2022. – № 51(70). – С. 108 – 119.

193. Краевский, В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

194. Куликова, С. В. Теоретические основы изучения истории школьного самодеятельного театра в России / С. В. Куликова, Э. Р. Бойко // Известия ВГПУ. – 2014. – № 9 (94). – С. 153 – 158.

195. Лотман, Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – М. : Гнозис ; Прогресс, 1992. – 272 с.

196. Машевская, С. М. История школьного театра : монография / С. М. Машевская. – Шуя : Изд-во ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2012. – 155 с.
197. Мейерхольд, В. Э. Наследие. В 2 т. Т. 2. Товарищество новой драмы. Создание Студии на Поварской. Лето 1903 – весна 1905 / В. Э. Мейерхольд ; ред.-сост. О. М. Фельдман. – М. : Новое издательство, 2006. – 664 с.
198. Михайлов, В. Н. Любительский театр в образовательной среде как ресурс в изменении культурного субъекта / В. Н. Михайлов // Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений : материалы междунар. науч.-практ. конф. ; под ред. С. В. Соловьевой, В. И. Ионесова, Л. М. Артамоновой. – Самара : Самар. гос. акад. культуры и искусств, 2014. – С. 131 – 135.
199. Надолинская, Т. В. Игры-драматизации на уроках музыки в начальной школе / Т. В. Надолинская. – М. : Владос, 2003. – 222 с.
200. Немирович-Данченко, В. И. Рождение театра / В. И. Немирович-Данченко. – М. : Правда, 1989. – 598 с.
201. Никандров, Н. Д. Гражданское воспитание и религия / Н. Д. Никандров // Воспитание патриотизма, дружбы народов, гражданственности. – М. : Моск. центр воспитания культуры межнац. общения М-ва образования России, 2003. – С. 10 – 19.
202. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе : Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
203. Опарина, Н. А. Педагогика детского театрализованного досуга : учеб. пособие / Н. А. Опарина. – Изд. 2-е. – СПб. : Лань ; Планета музыки, 2021. – 208 с.
204. Опарина, Н. А. Сценарно-режиссерские основы досуговых программ : учебник / Н. А. Опарина. – М. : Белый ветер, 2019. – 387 с.
205. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917 – 1980) / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986. – 284 с.
206. Павлова, И. Н. Бабушка своими уроками музыки воспитала целое поколение / И. Н. Павлова // Владимирский некрополь. – Владимир : Отд. культуры администрации г. Владимира, 2004. – Вып. 5 – 6. – 85 с.

207. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : Сов. энцикл., 1966. – Т. 3. – 880 с.
208. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.
209. Петровичева, Е. М. История становления высшего педагогического образования во Владимире: к 100-летию института : монография / Е. М. Петровичева, С. А. Курасов ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. – 135 с.
210. Полякова, Т. Н. Основы педагогики театрально-игровой деятельности : монография / Т. Н. Полякова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2022. – 195 с.
211. Пряникова, В. Г. История образования и педагогической мысли / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. – М. : Новая шк., 1995. – 96 с.
212. Психолого-педагогический практикум : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. С. Подымова, Л. И. Духова, Е. А. Ларина, О. А. Шиян ; под ред. В. А. Сластенина. – Изд. 5-е, стер. – М. : Академия, 2009. – 224 с.
213. Равкин, З. И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (Концепция исследования: аксиологический аспект) / З. И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87 – 90.
214. Рогачева, Е. Ю. Подходы к социализации в зарубежной педагогике / Е. Ю. Рогачева // Социализация личности: исторический опыт советского периода и современные тенденции. – М. : [б. и.], 1993. – С. 134 – 143.
215. Романов, А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века / А. А. Романов. – М. : Школа, 1997. – 303 с.
216. Рубина, Ю. И. Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью / Ю. И. Рубина. – М. : Знание, 1974. – 97 с.
217. Сац, Н. И. Всегда с тобой / Н. И. Сац. – М. : Дет. лит., 1965. – 176 с.
218. Сенченков, Н. П. На тернистых путях к новой школе: к вопросу об организации единой трудовой школы / Н. П. Сенченков // Человек и образование. – 2019. – № 3 (60). – С. 133 – 138.

219. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
220. Соловьева, В. Д. Педагогические взгляды и деятельность Н. Ф. Бунакова / под ред. В. З. Смирнова ; Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 183 с.
221. Социальный работник как личность и профессионал: компетентностная версия : монография / О. Н. Борисова, С. Н. Добросмыслова, В. А. Ершов [и др.] ; под общ. ред. И. Д. Лельчицкого. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2015. – 166 с.
222. Стаина, О. В. Становление и развитие форм и методов театральной работы с детьми в народном образовании России / О. В. Стаина // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 106 – 115.
223. Струминский, В. Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского : биография / В. Я. Струминский. – М. : Учпедгиз, 1960. – 347 с.
224. Таиров, А. Я. Записки режиссера / А. Я. Таиров. – М. : Изд-во Камерного театра, 1921. – 189 с.
225. Театральная самодеятельность школьников. Основы педагогического руководства / Ю. И. Рубина, Т. Ф. Завадская, Н. И. Шевелев [и др.]. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1983. – 176 с.
226. Традиции и новации в истории педагогической культуры : в 2 т. : монография / Г. Б. Корнетов, В. Г. Безрогов, М. И. Макаров [и др.] ; под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2011. – Т. 2. – 294 с.
227. Фере, Н. Э. Мой учитель / Н. Э. Фере. – М. : Правда, 1953. – 103 с.
228. Фрадкин, Ф. А. Лекции по истории отечественной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений / Ф. А. Фрадкин, М. Г. Плохова, Е. Г. Осовский. – М. : Сфера, 1995. – 158 с.
229. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции) : учеб. пособие / сост. С. Ф. Егоров. – Изд. 2-е, перераб. – М. : Просвещение, 1986. – 432 с.

230. Чернов, Г. И. Развитие народного образования во Владимирской области за 50 лет советской власти / Г. И. Чернов. – Владимир : [б. и.], 1967. – 91 с.

231. Чернов, Г. И. Об опыте работы Мстерской Опытной-показательной Станции № 5 Наркомпроса РСФСР / Г. И. Чернов. – Владимир : [б. и.], 1973. – 44 с.

232. Эстетическое воспитание в школе-интернате: (некоторые формы внеклассных занятий в начальных классах) : сб. ст. / под ред. О. А. Апраксиной ; Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 112 с.

233. Ямбург, Е. А. Третий звонок. Практика школьного театра / Е. А. Ямбург. – М. : Бослен, 2018. – 235 с.

Диссертации и авторефераты диссертаций

234. Антонова, О. А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Антонова О. А. – СПб., 2006. – 365 с.

235. Арбатская, Н. А. Теория и практика эстетического воспитания дошкольников в России: 1917 – 1936 гг. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Арбатская Н. А. – М., 2002. – 156 с.

236. Жаворонкова, В. Н. Педагогическое наследие выдающихся российских театральных режиссеров конца XIX – первой трети XX в. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Жаворонкова В. Н. – Тула, 2018. – 152 с.

237. Игнатьева, З. П. Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в области эстетического воспитания в школе 1917 – 1930 гг. (в период деятельности А. В. Луначарского) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Игнатьева З. П. – М., 1964. – 22 с.

238. Ильина, Е. А. Воспитание учащихся средствами театрального искусства в России второй половины XIX – начала XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ильина Е. А. – М., 2002. – 169 с.

239. Лапина, О. А. Школьный театр в системе культуры и образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лапина О. А. – СПб., 2000. – 22 с.

240. Марченко, Е. В. Методика формирования ритмико-интонационных навыков у школьников на основе приема драматизации (английский язык, базовый уровень) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Марченко Е. В. – М., 2013. – 174 с.

241. Михалева, О. А. Театрализация в школьном образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Михалева О. А. – М., 2006. – 23 с.

242. Надолинская, Т. В. Подготовка будущих педагогов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в начальной школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Надолинская Т. В. – М., 2007. – 45 с.

243. Плохова, М. Г. Становление и развитие эстетического воспитания в советской школе и педагогике (1917 – 1967) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Плохова М. Г. – М., 1989. – 41 с.

244. Полякова, Т. Н. Школьный театр как фактор развития гуманитарной культуры учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Полякова Т. Н. – СПб., 2006. – 211 с.

245. Сараева, В. В. Теория и практика эстетического воспитания в педагогическом творчестве С. Т. Шацкого и его сотрудников. 1905 – 1932 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сараева В. В. – М., 1994. – 245 с.

246. Фейгинов, С. Р. Педагогическая драматизация образовательного пространства подростка : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Фейгинов С. Р. – Ярославль, 2006. – 482 с.

Интернет-источники

247. Алексеев, А. А. Воспоминания артиста императорских театров А. А. Алексеева [Электронный ресурс] / А. А. Алексеев // LibKing. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/nonf-/nonf-biography/193622-aleksandr-alekseev-vozpominaniya-artista-imperatorskih-teatrov-a-a-alekseeva.html> (дата обращения: 26.06.2023).

248. Алперс, Б. В. Театральные очерки. В 2 т. Т. 1. Театральные монографии [Электронный ресурс] / Б. В. Алперс ; вступ. ст. Н. С. Тодрия. – М. : Искусство, 1977. – 567 с. – Режим доступа: <http://istoriya-teatra.ru/books/item/f00/s00/z0000013/index.shtml> (дата обращения: 28.06.2023).

249. Вигдорова, Ф. Судьба воспитанников Антона Макаренко [Электронный ресурс] / Ф. Вигдорова // Работница. – 1952. – № 6. – Режим доступа: <http://communist-ml.ru/archives/21689> (дата обращения: 26.06.2023).

250. Игорь Петрович Иванов и коммунарская методика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kommunarstvo.ru/> (дата обращения: 27.06.2023).

251. Конисевич, Л. Нас воспитал Макаренко. Записки коммунара [Электронный ресурс] / Л. Конисевич. – Челябинск, 1993. – Режим доступа: http://makarenkomuseum.narod.ru/lib/Konisevich_L_Nas_vosp_Mak_Part_5.htm#_Точ 296286379 (дата обращения: 20.06.2023).

252. Красногоров, В. С. Драматург – драма – театр [Электронный ресурс] / В. С. Красногоров. – Режим доступа: <http://krasnogorov.com/dramaturg-drama-rezhisser.htm> (дата обращения: 26.05.2023).

253. Крук, Д. С. История развития детского театра в России [Электронный ресурс] / Д. С. Крук // Культура и образование: науч.-информ. журн. вузов культуры и искусств. – 2017. – № 1 (24). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-detskogo-teatra-v-rossii> (дата обращения: 26.05.2023).

254. Кумарин, В. В. Макаренко, какого мы никогда не знали. Или. Куда реформировать школу? [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.rummuseum.ru/portal/node/1009> (дата обращения: 15.06.2023).

255. Марбург – Полтава: полемика по поводу публикации документов о колонии им. М. Горького [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.makarenko.edu.ru/files/hillig_om_25.pdf (дата обращения: 10.06.2023).

256. Методические рекомендации по созданию в общеобразовательных организациях школьных театров // Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий. – Режим доступа: <http://vcht.center/center/news/metodicheskie-rekomendatsii-po-sozdaniyu-v-obshheobrazovatelnyh-organizatsiyah-shkolnyh-teatrov/> (дата обращения: 16.06.2023).

257. Мусаев, Р. Репертуарная политика первого детского театра России [Электронный ресурс] / Р. Мусаев. – Режим доступа: <http://priokskie.ruspole.info/node/4427> (дата обращения: 16.06.2023).

258. О драматизации в школе: уроки 20-х // Первое сентября. – 2001. – № 19. – Режим доступа: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200101910> (дата обращения: 17.06.2023).

259. Об объединении театрального дела [Электронный ресурс] : декрет Совета нар. комиссаров РСФСР от 26 авг. 1919 г. // Известия. – 1919. – № 199. – Режим доступа: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/16186-26-avgusta-dekret-snk-ob-obedinenii-teatralnogo-dela#mode/inspect/page/2/zoom/4> (дата обращения: 30.06.2023).

260. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1997. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/ozhegov/%D0%B4%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B3%D0%B8%D1%8F> (дата обращения: 13.06.2023).

261. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://didacts.ru/termin/gosudarstvennyi-uchyonyi-sovet.html> (дата обращения: 26.05.2023).

262. Пирогов, Н. И. Быть и казаться [Электронный ресурс] / Н. И. Пирогов // Библиотека по педагогике. – Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st017.shtml> (дата обращения: 20.06.2023).

263. Станиславский, К. С. Моя жизнь в искусстве [Электронный ресурс] / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1988. – 622 с. – Режим доступа: http://teatr-lib.ru/Library/Stanislavsky/My_life/?ysclid=l4yc7osag2141600089 (дата обращения: 26.06.2023).

264. Театр в СССР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://histerl.ru/sovetskie_soyz/do_vtoroi_mirovoi_voini/teatr.htm (дата обращения: 28.06.2023).

265. Школа социально-индивидуального воспитания им. Ф. М. Достоевского [Электронный ресурс] // Российское информационное общество. – Режим доступа: <https://historyrussia.org/tsekhistorikov/monographic/shkola-sotsialno-individualnogo-vozpitanija-im-f-m-dostoevskogo.html> (дата обращения: 23.06.2023).