

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

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

Студент Корсунова Татьяна Николаевна  
Институт Педагогический  
Направление 44.04.01 – Педагогическое образование  
Профиль – Педагогическая инноватика  
Форма обучения очная

**Тема выпускной квалификационной работы**  
**РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В**  
**ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

Руководитель ВКР \_\_\_\_\_ С.И. Дорошенко

Студент \_\_\_\_\_ Т.Н. Корсунова

**Допустить выпускную квалификационную работу к защите в**  
**государственной аттестационной комиссии**

Заведующий кафедрой педагогики \_\_\_\_\_ / профессор Селиверстова Е.Н./

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2019 г.







## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА 1. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И ТЕАТРА В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	11
1.1. Театральная деятельность в школьном образовании XVIII – XIX вв. ....	11
1.2. Школьный театр и театральная педагогика в школьном образовании XX – начала XXI вв.....	21
ГЛАВА 2. ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА.....	31
2.1. Педагогическое мастерство учителя: сущность, структура, функции .....	31
2.2. Роль театальной педагогики в формировании педагогического мастерства .....	46
ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	58
3.1. Исследование потребностей студентов педагогического вуза во включении элементов театальной педагогики в процесс их профессиональной подготовки .....	58
3.2. Проект рабочей программы дисциплины по выбору «Театр одного учителя», направленной на формирование педагогического мастерства средствами театальной педагогики .....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	81

## ВВЕДЕНИЕ

По мнению большинства отечественных учёных-педагогов, главная задача школы – раскрыть в каждом ребёнке творца. Творческие способности формируются разными способами, в процессе и исследовательской, и художественной, и коммуникативной деятельности. Но не случайно понятие «творчество» очень тесно связано с искусством: занятия искусством обладают, возможно, наиболее мощным потенциалом пробуждения творческих сил ребёнка. Но этот потенциал раскрывается в общении со столь же творческим, разносторонне одарённым учителем, обладающим не просто педагогической техникой, но целостным педагогическим мастерством, которое во многих аспектах близко мастерству театральному.

Сегодня, когда современные федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют на широкое использование инновационных форм и средств обучения, образовательный процесс выводится из исключительно знаниевой парадигмы и ориентируют на диалог, субъект-субъектное взаимодействие, реализацию интерактивных технологий обучения, и без того большая роль педагога возрастает. Ребёнок, как, впрочем, и взрослый, нуждается в живом, чувствующем, удивляющемся, страдающем и радующемся собеседнике. Педагог должен уметь быть интересен ребёнку, иначе контакт с ним никогда не будет в полном смысле диалогичен. Иначе и знание культуры, которое педагог передаёт ребёнку, будет последнему неинтересно. Одним из путей к личностно-ориентированному образованию является включение в подготовку учителя элементов театральной педагогики. Достижение высокого уровня педагогического мастерства, осуществление подлинного педагогического творчества возможно и без преподавания студентам театральной педагогики, однако в этом случае путь педагога к мастерству будет труден и долог, может сформировать негативный опыт преподавания и педагогического общения, в результате чего может

существенно сократиться и количество студентов, которые связывают свою жизнь с педагогической деятельностью, и количество педагогов, остающихся в профессии.

Проблемы формирования педагогического мастерства подробно изучались такими отечественными педагогами, как К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Славтёнин, И. А. Зязюн и др.

Педагогические системы, ориентированные на подготовку артистов, были созданы и развивались К. С. Станиславским, В. Э. Мейерхольдом, Ю. Бонди, Е. Б. Вахтанговым, М. Чеховым.

Большинство авторов, исследующих проблему становления педагогического мастерства, подчёркивают значимую роль театральной педагогики в этом процессе. Удивительно тесно связаны деятельность артиста и педагога. При очевидном наличии существенных различий между ними, присутствует много точек соприкосновения.

Взаимодействие театральной педагогики и школьного образования рассматривалось ещё в трудах педагогов XIX века: Н. И. Пирогова, С. А. Рачинского, К. Д. Ушинского. Значительный вклад в осмысление возможностей театральной педагогики в образовании внесли А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, Н. Ф. Бунаков, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, П. М. Ершов и другие.

Эффективность применения театральной педагогики в профессиональной подготовке учителя обусловлена тем, что:

- вектором интереса театра всегда были человеческие отношения, взаимодействие человека и мира. Именно их в первую очередь посредством игры исследует театр. В силу специфики своей профессии педагог постоянно находится во взаимодействии, как с учениками, так и с коллегами. Кроме этого в основе содержания любого учебного предмета практически всегда лежит исследование взаимодействия, будь то взаимодействие химических элементов, законы физики, музыкальная драматургия или отношения героев литературного произведения;

- профессия учителя имеет много общего с профессиями артиста, драматурга и режиссёра. Публичность – специфика работы как учителя, так и артиста. Как артист, так и учитель воздействует на чувства и ум зрителей – учеников, адресуясь к чувству, памяти, мысли, воле слушателя. Заразительность, убедительность, артистизм учителя могут обеспечить ему успех. Как режиссёр в процессе репетиций, так и учитель на уроке должны обладать способностью яркого эмоционально-волевого воздействия на актёров или учеников. Учитель, как и драматург перед уроком выстраивает композицию всего занятия, определяет основные события, подбирает «выразительные средства», которые будут оправданы содержанием предмета. Учителю необходимо простроить логику учебного процесса так, чтобы он был воспринят и понят учениками. Драматург также выстраивает структурную логику будущего спектакля.

Однако на сегодняшний день в образовательных программах педагогических вузов и колледжей театральное мастерство представлено недостаточно ярко. Более того, единство драматургической, режиссёрской и актёрской функций учителя даже теоретически почти не разработано. Большинство спецкурсов, кружковых занятий для студентов, направленных на освоение элементов театрального мастерства, акцентируют артистическую составляющую; работы по драматургии урока существуют отдельно от «педагогико-артистических» исследований и практики; а режиссура урока и школьной жизни в целом в настоящее время вообще не очень активно исследуется. Указанное противоречие обусловило выбор темы исследования.

Гипотеза исследования: формирование педагогического мастерства студентов педагогических вузов будет наиболее эффективным при условии применения элементов театральной педагогики и, в частности, при осуществлении подготовки в области не только артистической, но и драматургической, и режиссёрской деятельности.

Объект исследования: педагогическое мастерство учителя.



Предмет исследования: формирование педагогического мастерства педагога средствами театральной педагогики.

Цель: исследовать традиции и современное осмысление возможностей театральной педагогики в процессе формирования педагогического мастерства; разработать методические материалы по формированию педагогического мастерства студентов педагогического вуза средствами театральной педагогики.

Задачи:

- изучить историю взаимодействия школы и театра в отечественном образовании;
- определить сущность и структуру педагогического мастерства;
- определить возможности театральной педагогики в деле формирования педагогического мастерства;
- выявить наиболее значимые для педагогического мастерства элементы театральной педагогики и определить возможности их освоения студентами педагогического вуза;
- на основе использования элементов театральной педагогики создать методические материалы, способствующие формированию педагогического мастерства учителя.

Методологической основой исследования стали труды научного коллектива под руководством В. А. Сластёнина, исследовавшего профессиональное становление педагога с позиций применения театральной техники для формирования культуры речи, эмпатии, двигательной свободы и др.

Методы исследования: анализ литературы по исследуемой проблеме, обобщение и систематизация выводов и результатов, моделирование, анкетирование, статистическая обработка результатов анкетирования.

Теоретическая значимость работы состоит в акцентировании единства драматургической, режиссёрской и артистической функций учителя в процессе его подготовки с помощью элементов театральной педагогики.

Практическая значимость работы заключается в возможности построения на основе разработанных методических материалов целостного и системного учебного курса по формированию педагогического мастерства студентов педагогического вуза средствами театральной педагогики.

База эмпирического исследования: Педагогический институт ВлГУ (студенты 1-5 курса и магистратуры).

ВКР состоит из введения, трёх глав, заключения и списка литературы.

# ГЛАВА 1. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И ТЕАТРА В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1. Театральная деятельность в школьном образовании XVIII – XIX вв.

В истории отечественной школы прослеживается влияние театра и театральной педагогики как на формирование профессионального мастерства учителя, так и на развитие воспитательной системы школы, на процесс реализации воспитательных и дидактических задач.

Исследуя историю театральной педагогики применительно к школе, обратимся к истокам театрального дела на Руси.

Предшественниками профессиональных актёров на Руси были скоморохи, придворные шуты, балаганный Петрушка, ряженые на Святках. Перечень этот включает весьма неоднородных субъектов: скоморохи занимались своим мастерством из рода в род и не смешивались с прочими сословиями, придворные шуты выполняли свои обязанности постоянно, а вот рядиться на Святках могли очень разные люди, весьма далёкие от актёрства в повседневной жизни.

Театр появился на Руси, в Москве во второй половине XVII века. В 1613 году было построено первое театральное помещение – Потешная палата. При этой палате содержался штат шутов из русских скоморохов и часть иноземных артистов (польских). В 1648 году царь Алексей Михайлович наложил запреты на всю развлекательную деятельность, были изданы указы, согласно которым подданным запрещалось все мирское веселие, скоморохи наказывались, а костюмы и маски уничтожались. Под влиянием близких лиц Алексей Михайлович изменил своё отношение к развлечениям, песням и представлениям в начале 70-х годов XVII в. За две недели до рождения Петра I он «приказал привезти в Россию трубачей самых добрых и учёных, которые бы умели всякие комедии строить» [46]. Однако самых выдающихся актёров и

музыкантов привезти не удалось, в силу того, что жившие в Москве соотечественники делились своими впечатлениями и рассказывали о том, что особенно ценных людей могли не отпускать обратно в Европу, удерживали всеми силами, а не ценных даже ссылали в Сибирь.

Таким образом, по приказу Алексея Михайловича удалось добыть 1 трубача и 4-х музыкантов. Несмотря на эту, казалось бы, неудачу, Алексей Михайлович воспользовался местными силами и прибегнул к возможностям любительских актёров и музыкантов из «немецкой слободы», в которой селились приезжие иностранцы, привносящие в свой быт традиционные праздники и представления. Профессиональных артистов там не нашлось, но был один человек, способный взять на себя необходимую царю театральную деятельность. Это был уроженец Мерзебурга магистр Иоганн Готфрид Грегори, театральным опытом которого ограничивался студенческими и школьными спектаклями на своей родине.

Через несколько дней после рождения Петра Алексеем Михайловичем был отдан приказ поставить Иоганну Готфриду комедию, для этого действия была построена в селе Преображенском комедийная хоромина. 17 октября 1672 года состоялся спектакль. В дальнейшем И. Г. Грегори ставили пьесы на подмостках хоромины с труппой, состоявшей из молодых иностранцев. Содержание пьес черпалось из Библии, но были намёки на величие царя и России, кроме того имели место шуточные и бытовые сценки. Таким образом, можно считать, что создание театра в России почти совпало с рождением Петра I.

С. М. Машевская в своей монографии «История школьного театра» [26] пишет о том, что школьный театр в России существовал с XVI века, появившись в духовных учебных заведениях. Скорее всего, в этом контексте можно говорить об элементах театра и театрализации.

В XVII веке реализация возможностей театральной педагогики связана с именем Симеона Полоцкого, которого считают основоположником школьного театра в России. Однако это утверждение нужно скорее связывать с

перенесением на отечественную почву самого жанра «школьной драмы», а также с гипотетическим первым опытом привлечения к постановке учеников школы Ртищева. С. Ефремова прямо утверждает: «Не став основоположником традиции русского школьного театра (в Москве не было в ту пору постоянно действующей духовной школы), Полоцкий создал импульс к его рождению» [13, с. 179].

Лишь в начале XVIII века в Славяно-греко-латинской академии благодаря влиянию прибывших в Москву учёных монахов из Малороссии и введению поэтики и риторики на латинском языке начал действительно формироваться школьный театр с его дидактическими и воспитательными функциями.

Первым документально подтверждённым спектаклем школьного театра является спектакль, поставленный в 1701 году в Славяно-греко-латинской академии по пьесе «Ужасная измена сластолюбивого жития с прискорбным и нищетным...». Пьеса являлась фактически сценарием, так как в ней присутствовали детальные ремарки, все исполнители были названы по фамилии (распределение ролей происходило на основе социального статуса и сценических навыков учащихся) [14]. Младшему из участников представления было 9 лет, старшему – 14 лет [14]. Как видим, разновозрастной актёрский состав, тем не менее, является детским, школьным.

Поскольку школьный театр и латынь связывались с католичеством, то школьный театр часто вызывал отторжение и далеко не всегда выполнял возложенную на него функцию вызывать интерес и стимулировать познавательную деятельность учащихся. Так, попытки введения театра в Вятской Славяно-латинской школе, возглавлявшейся епископом Лаврентием (Горкой), не смогли помешать прямому разгрому школы и бегству учеников [8]. Разумеется, это было связано не с театром, а с насильственными средствами привлечения учащихся в школу и с протестом против латинизации. Тем не менее, в историю вошли драматизации, осуществлявшиеся в Вятской

Славяно-латинской школе (в том числе, трагикомедия «Иосиф», автором которой был сам епископ) [33].

С самого начала XVIII века Петром I были предприняты попытки создать театр в Москве. Театральное здание было построено на Красной площади, труппа возглавлялась немецким актёром и антрепренером Иоганном Кунстом. Поскольку первые спектакли игрались на немецком языке, вскоре был осуществлён набор русских учеников из подъяческих и посадских детей для постановки русскоязычных спектаклей. Спектакли Московской духовной академии предшествовали этим театральным постановкам, но иностранная труппа, несомненно, оказала влияние и на этот школьный театр.

Другим известным школьным театром в Москве при Петре I стал театр Московской хирургической школы, которому покровительствовала сестра царя Наталия Алексеевна. Театр был общедоступным: как видим, на заре театрального дела в России школьный театр был не производным от профессионального театра, а напротив, источником и рассадником театрального искусства в столице. Театр знакомил зрителей и самих участников представлений с западноевропейской драматургией, в том числе с творчеством Ж. Б. Мольера, в этом проявлялось его просветительское влияние.

Правление Елизаветы Петровны связано с развитием школьного театра в других крупных городах России. Так, В. П. Адрианова-Перетц в связи с введением в научный оборот неисследованной пьесы-диалога «Стихи по вопросам и ответам сложенные, от двоих учеников пред великою монархиною сказываемыя» указывает на несомненную связь этого произведения с репертуарами тверского и новгородского школьных театров [1].

В Елизаветинскую эпоху процветал театр (или театральный кружок) при Императорском Сухопутном шляхетском кадетском корпусе. Задачи этого театрального школьного коллектива были весьма многогранны: эстетическое воспитание, светское художественное образование, освоение иностранных языков (спектакли шли на французском, английском, немецком языках). Этот школьный театр стал родоначальником профессионального публичного театра.

В 1779 году в г. Богородицке Тульской губернии усилиями А. Т. Болотова был создан детский драматический театр. Труппа театра включала двух девочек 13 – 14 лет (дочери А. Т. Болотова Елисаветы и дочери городничего Катерины Сухотиной), четырёх мальчиков 9 – 16 лет. При необходимости в постановках участвовали сам А. Т. Болотов и его воспитанник 14-летний Сезенев. Отличительной характеристикой этого театра был его довольно обширный репертуар: известно двенадцать пьес, по которым были поставлены спектакли в этом детском театре, просуществовавшем около трёх лет.

В целом школьный театр и зарождающийся детский театр XVIII века играл значительную роль в культуре России и был прямо связан со становлением театрального искусства в целом. Школьные театры, как мы видим на примере театра Сухопутного шляхетского кадетского корпуса, становились основой профессиональных театральных коллективов; до некоторой степени можно рассуждать о том, что школьный театр был одним из способов бытия театра в Российской империи, он отнюдь не был вторичным, подражательным явлением, а напротив, был основным источником развития театра во всех его ипостасях: в драматургическом творчестве, в актёрском мастерстве, в формировании вкусов и правил поведения публики. Своеобразным олицетворением этой онтологической связи школьного и профессионального театра становится фигура выдающегося драматурга А. П. Сумарокова. В 1732 – 1740 годах Сумароков учился в Сухопутном шляхетском корпусе. Первые его трагедии были сыграны труппой воспитанников шляхетского корпуса. В 1752 году в Петербург по указу императрицы была привезена труппа во главе с Ф. Г. Волковым и И. А. Дмитриевским, самые талантливые актёры-разночинцы этой труппы обучались в шляхетском корпусе, с 1755 года они ставили спектакли при дворе, а в 1756 году был организован русский театр, директором которого назначили А. П. Сумарокова [36, с. 492].

Развитие профессионального театра создаёт новые отношения между ним и школьным театром в конце XIX – начале XX вв. Уже с начала XIX века

остро встаёт вопрос о духовно-нравственном влиянии театра на учащихся, а развивающийся в угоду публике театр не всегда соответствовал строгим воспитательным требованиям.

В Царскосельском лицее пушкинских времён театральные постановки на первом курсе осуществлялись по собственной инициативе лицеистов, но и они были запрещены министром просвещения А. К. Разумовским (для смягчения запрета было сказано, что театра не будет, пока воспитанники не перейдут на старший курс и не привыкнут к строгому исполнению своих обязанностей). При этом лицеисты имели разрешение на посещение представлений в крепостном театре графа Варфоломея Толстого.

Противоречия в отношении к школьному театру с самого начала XIX века дали о себе знать в деятельности Владимирской мужской гимназии. Директор гимназии Д. И. Дмитриевский покровительствовал гимназическому театру и даже обратился с просьбой к губернатору, князю Долгорукову, пользоваться театральными принадлежностями губернаторского театра для ученических спектаклей. Князь согласился, а в 1812 году вообще подарил свой театр гимназии. Однако уже в 1814 году ученические спектакли прекратились. Формально это было связано с тем, что на сцене гимназического театра пленные французы сыграли трагедию «Магомед». Хотя гимназисты на спектакле не присутствовали, а инициатива принадлежала губернатору, в разбирательство включился попечитель Московского учебного округа, а потом и министр. Попечитель округа потребовал, чтобы каждый раз при выборе пьесы для постановки директор гимназии извещал об этом его и ждал особого разрешения. Понятно, что такие трудности в согласовании репертуара по сути означали запрещение гимназического театра.

Резкое отличие в отношениях между школьниками и театром в XVIII и XIX веках очевидно: в XVIII веке школьники были задействованы в спектаклях во многом поневоле, а содержание пьес было исключительно нравоучительным, назидательным. В XIX же веке театр стал соблазном,



отвлекающим от учёбы и от благородных занятий, от семейных и школьных ценностей.

Воспоминания артиста А. А. Алексева о годах обучения в гимназии в полной мере иллюстрируют это противоречие. А. Алексеев в 1830-е годы учился в петербургской гимназии, возглавлявшейся видным педагогом того времени Александром Филипповичем Постољсом. Никакого сочувствия к увлечению Алексева театром не проявили ни родители, ни педагогический коллектив гимназии во главе с А. Ф. Постољсом, и воспоминания артиста фиксируют противоречие между образовательными задачами, стремлениями семьи и увлечением театром: «Посвящая каждую свободную от классных занятий минуту на бесполезное разучивание водевилей, я, разумеется, становился самым отчаянным учеником и прослыл отъявленным лентяем. По правде сказать, мне было не до ученья: непреодолимая сила тянула меня за кулисы; в пылу увлечения я забывал о своём детском возрасте, а, следовательно, и о своей непригодности для театра» [3].

Воспоминания выпускников военных училищ XIX века тоже содержат сожаления по поводу запретов на посещение театра: Е. К. Андреевский пишет о кадетском корпусе 1860-х годов: «Многие из кадет жили театральной жизнью, ... и вдруг, собранные в военное училище, переименованные в юнкеров, они лишились возможности доставлять себе это приятное и поистине полезное удовольствие» [7].

Классической педагогической работой, обобщающей опасения педагогов, связанные с влиянием на школьников театрального искусства, и, особенно, их собственного участие в театральных постановках, стала статья Н. И. Пирогова «Быть и казаться», опубликованная в 1858 году. Характерно начало статьи, которое прямо указывает на распространённость школьного театра, на понимание недостаточности запретительных мер, на искренность сомнений Н. И. Пирогова: «Ученики Второй одесской гимназии обратились ко мне с просьбой о дозволении им играть на публичном театре, по примеру студентов лицея, играть с целью помочь некоторым из своих товарищей. Узнав,

что и прежде ученикам гимназий, воспитывавшимся в сиротском доме, позволялось действовать на сцене, я также позволил. Но совесть моя этим не успокоилась ...» [31].

«Родитель или наставник, дозволяя себе выставлять юношество в искажённом виде на публичное созерцание, не вносит ли в восприимчивую душу начало лжи и притворства? Разве разыграть хорошо роль, принять кстати, подготовленную позу, суметь сделать удачный жест и живо выразить миной поддельное чувство, разве, говорю, все это не есть школа лжи и притворства?» [31] – спрашивает великий мыслитель и педагог. По эмоциональности постановки вопросов, по явному противопоставлению нравственных ценностей и сомнительного театрального успеха понятно, что Н. И. Пирогов видел в школьном театре силу, разрушительную для духовного мира учеников. Он считал, что участие в школьных спектаклях способствует формированию у детей суетности и тщеславия, «двойственности души», при которой ребёнок привыкает «казаться» не тем, «что он есть».

Пользу от театральной деятельности в школе Пирогов видел только в дидактическом контексте – при использовании её в обучении языку и развитии способностей выражать свои мысли. В таких случаях ученикам разрешалось разучивать роли из произведений, но происходило это все без огласки, без зрителей, с подробным разбором сути речей персонажей, анализом речевых оборотов.

Идеи Пирогова поддерживал ещё основоположник отечественной научной педагогики Константин Дмитриевич Ушинский. Он считал неприемлемым насильственное «овзроslение» через навязывание несвойственных детям утверждений, мыслей, поведения. К педагогу, освоившему элементы актёрского мастерства, Ушинский также относится с подозрением и недоверием, считает, что актёрство у учителя порождает проявление несуществующих чувств и эмоций, вносит фальшь в педагогический процесс. «Посмотрите на иного преподавателя, который, что называется, втянулся в свою должность. Он, кажется, принимает живое участие

в том, что говорит: делает энергические жесты, многозначительно улыбается, грозно хмурит брови. Но не верьте этим жестам, этим улыбкам, этим юпитеровым бровям. Он точно так же улыбается, точно так же стучит рукой двадцать лет сряду на каждом уроке...» [47, с. 32].

Сомнения в педагогических возможностях театра в сельской школе высказывал и С. А. Рачинский. Соглашаясь с тем, что «драматическое искусство – цвет человеческого искусства, отрешённого от целей практических» [35, с. 80], он был очень далёк от того, чтобы видеть в театре панацею при решении нравственных проблем, при борьбе с пороками общества. «Совершенно правы поборники народного театра, усматривая связь между народным пьянством и отсутствием у народа духовной пищи, умственной и художественной. Но странно искать врачевание для болезней воли в пассивном восприятии возбуждающих впечатлений. Всякое действительно общедоступное зрелище, искусственно созданное, роковым образом сводится к типу византийских ристалищ, испанского боя быков или парижского *café chantan*» [35, с. 81]. Размышляя о русском народе в контексте его духовных потребностей, С. А. Рачинский решительно утверждал: «Не театр ему нужен, а церковь, достойная своего высокого назначения, а школа, раскрывающая перед ним сокровища церкви» [35, с. 81].

Несмотря на довольно резкие и категоричные высказывания ведущих педагогических деятелей второй половины XIX века относительно школьного театра, театральная деятельность часто внедрялась в образовательный процесс. Так выдающийся педагог и общественный деятель Н. Ф. Бунаков считал, что театральная деятельность учащихся способствует эстетическому развитию, накоплению «живых» впечатлений, которые помогали бы избавляться от тяжёлых дум и «проясняли» мрачное настроение.

Н. Ф. Бунакову удалось организовать в 80-х годах XIX века на свои средства в с. Петино Воронежской губернии начальное народное училище с интернатом, библиотекой, большим количеством приборов и наглядных пособий, крестьянским самодеятельным театром, в котором играли его

ученики. В 1888 году после возникновения идеи организации крестьянского театра была поставлена пьеса Васильева «Сиротка». Более 10 репетиций состоялось перед первым показом произведения, которое состоялось 23 февраля в одной из классных комнат школы [6, с.183].

С особым вниманием Н. Ф. Бунаков подходил к выбору пьес, они должны были обладать высокими художественными достоинствами, благотворно влиять на зрителей, правдиво отображать народный быт и не быть откровенно дидактическими.

В 1902 г. Н. Ф. Бунаков за выступления против официальной школьной политики был арестован, а петинские школа и театр были закрыты. Несмотря на это в других населённых пунктах стали создаваться подобные театры и организовываться драматические коллективы под руководством режиссёров и артистов.

Таким образом можно повести итог, что отношение к театру и театральной деятельности в разные годы было неоднозначным. Зарождение театра в России начало происходить «сверху», и весь XVIII век – это период адаптации театрального искусства к российской действительности, в том числе к школе. В XVIII веке школьный театр не был производным от профессионального театра, наоборот, на его основе создавались и развивались профессиональные коллективы, отрабатывались первые законы отечественной драматургии. Участие в школьных спектаклях в XVIII веке было в основном не добровольным, театр рассматривался как средство духовного просвещения. На втором этапе взаимодействия театра и школы (XIX век) образовательные возможности театрального искусства начинают интересовать педагогов-теоретиков, философов, учителей-практиков. Развитие школьного театра приобретает подражательный и вторичный характер по отношению к театру профессиональному. Осуществляется педагогическая рефлексия относительно возможностей (освоение иностранных языков, драматургических произведений) и опасностей (развлекательный характер, притворство) школьного театра.

## 1.2. Школьный театр и театральная педагогика в школьном образовании XX – начала XXI вв.

В конце 19 начале 20 века во всех европейских странах, в том числе и в России, началось время идейно-художественных исканий в искусстве. Среди деятелей искусства бытовало мнение, что реализм устарел, устоявшаяся театральная практика себя изжила. Но благодаря идеям В. Э. Мейерхольда, Е. Б. Вахтангова, М. Чехова, А. Я. Таирова и других, и в особенности театральному учению К. С. Станиславского российская театральная культура получила новую возможность для роста и развития. До К. С. Станиславского в театральном искусстве не существовало своей теории, хотя отечественная драматургия уже была сформирована, а традиции актёрской игры устоялись. Константин Сергеевич обобщил опыт актёрского мастерства, законы реалистичного театра, его традиции, и создал теорию театрального искусства, также известную как «система Станиславского».

Константин Сергеевич напрямую не занимался вопросами детского театра, но его очень интересовала идея создания единого творческого пространства, чтобы дети привлекались к театральному искусству и постепенно нарабатывали своё мастерство. Однажды в беседе с Наталией Ильиничной Сац, создателем руководителем московского детского музыкального театра, Константин Сергеевич сказал: «Вы никогда не думали, как было бы хорошо начать создание Детского театра с детского возраста? Ведь инстинкт игры с перевоплощением есть у каждого ребёнка. Эта страсть перевоплощаться у многих детей звучит ярко, талантливо, вызывает подчас недоумение даже у нас, профессиональных артистов. Что-то есть в нашей педагогике, что убивает эту детскую смелость инициативы, и потом, только став взрослыми, некоторые из них начинают искать себя на сцене. А вот если устранить этот разрыв, если объединить талантливых ребят в Детский театр в расцвете их детского творчества и уже с тех пор развивать их естественные стремления –

представляете себе, какого праздника творчества можно достигнуть к их зрелым годам, какого единства стремлений!» [37, 382]. Таким образом, Константин Сергеевич считал, что школа не позволяет развивать у детей творческие способности, а ту страсть к перевоплощениям убивает.

Некоторые другие российские режиссёры тоже обращались к вопросу привлечения театральной деятельности в образовательный процесс и в школу. Наталья Ильинична Сац, руководитель детского музыкального театра в Москве, совместно с Сергеем Розановым, открывает школу с эстетическим воспитанием. Режиссёр русского театра В. Э. Мейерхольд и Ю. Бонди руководят курсами по проведению детских праздников и представлений.

Многими гимназиями и кадетскими корпусами в образовательный процесс вводилась театральная деятельность, ведь через неё происходило приобщение учащихся к общечеловеческим и культурным ценностям.

На рубеже 19-20 веков среди педагогов, психологов широко обсуждаются вопросы, касающиеся методики театральной деятельности учащихся. Игра, импровизация стали пониматься как основа творчества детей. В связи с этим, меняются представления о театре как о средстве обучения. Происходит это из-за изменения направления прогрессивной педагогики на личность ребёнка. С этого момента театральная деятельность стала рассматриваться как одно из дидактических средств, которые способны привести в учёный процесс новые способы социализации учащихся и активного их взаимодействия.

Джон Дьюи считал, что театральная деятельность, так же как игра и труд, способствует выражению инстинкта делания, художественному и социальному инстинкту. Театральную деятельность он также относит к «активным занятиям».

Обращаясь к трудам П. П. Блонского можно выделить следующую идею, касательно театральной деятельности учащихся: включать ребёнка в театральную деятельность необходимо с самых ранних лет, но начальным этапом обязательно должна стать сюжетно-ролевая и подражательная игра.

Павел Петрович считал, что ребёнок должен прожить этап игры и творчества в игре, так как «если ребёнок не мыслил и не чувствовал, как ребёнок, не изжил близкого к нему старинного и народного творчества, он не будет впоследствии самостоятельно мыслить и чувствовать, как взрослый» [4, 68]. П. П. Блонский предлагал для корректного входа театра в жизнь ребёнка использовать игру. Театр он рассматривал как средство эстетического воспитания, развития.

Л. С. Выготский так же высоко оценивал самодеятельность детского творчества в театральной деятельности. Он считал, что все театральное действие должно быть сделано руками детей, он занавеса до развязки, везде должно быть задействовано детское воображение, тогда театральная деятельность будет чрезвычайно полезна для детей. Особенно Лев Семёнович отмечал, что не так ценен результат, как процесс творческой деятельности учащихся, с овладением новых видов деятельности, с работой фантазии детей.

Начало 20 века было богато на идеи, относительно театральной деятельности как средства воспитания, во многом это связано с публикациями отечественных учёных. Данному вопросу было уделено внимание и на Первом Всероссийском съезде по вопросам народного образования 1913-1914 годов. Некоторые доклады были посвящены проблемам театральной деятельности в школах и других образовательных организациях. В резолюции съезда было отмечено, что театральная деятельность является эффективным средством в воспитательной работе с детьми, но польза от него возможна только при грамотном использовании в соответствии с возрастом учащихся, их территориальным местоположением, миропониманием, в зависимости от их национальных особенностей. Кроме того, было отмечено что театральная деятельность и драматизация является одним из способов повышения наглядности преподаваемого материала.

Через несколько лет, в 1916 году вопрос о детском и школьном театре вновь обсуждается на всероссийском съезде деятелей народного театра. В резолюцию также вошли часть позиций, касающихся проблем театральной деятельности в школах. Кроме того, в ней зафиксированы идеи наличия у всех

детей драматического инстинкта, который закладывается с рождения, и который необходимо развивать и применять в целях воспитания.

Также этой секцией было предложено в различных образовательных учреждениях пользоваться потенциалом театрализованных и драматических игр, кукольных и теневых театров, драматизации литературных произведений в целях этического и эстетического развития.

Несмотря на то, что в 20 веке произошли коренные изменения в мировоззрении и идеологии, театральное искусство продолжило свое развитие, и уже в это время оно максимально обращалось к массам, распространяя драматическое творчество в самодеятельности. Театр крепко проникает в учебные заведения, что порождает интерес многих исследователей в области педагогики, театра, литературы.

К 20-м годам начинается важная работа по созданию детских театров, однако была выявлена проблема отсутствия или недостаточности репертуара для таких организаций, но данная проблема со временем была решена. В 1920-м году, после утверждения декларации государственного детского театра в Москве, был открыт первый государственный детский театр под руководством Г. М. Пиксар. Чуть позже, в 1921 году, открылся еще один детский театр для детей в Москве под руководством Н. И. Сац. В это время шли значительные изменения в репертуаре театров: отходили от сказок, добавляли реалистичные спектакли с элементами романтизма про пионеров и беспризорников, переставали организовывать спектакли по всем известным литературным произведениям. Форма спектаклей также подверглась критике, были поиски других форм, которые бы стирали рамки, границы между актёром и зрителями.

В 30-е годы в стране формируется направление на стандартизацию и идеологический контроль. Это вносит свои коррективы и в театральную, и в образовательную деятельность, отражается на всех сферах жизни общества. Школьный театр больше не существует в рамках учебного процесса, а выносится во внеурочное пространство. Политическая идеологизация касается школьных и драматический театров, все спектакли, которые не соответствуют



целям партии и идеологии снимаются, режиссёры и постановщики зачастую высылаются. В школьных театрах самым важным моментом становится выученность текста роли, душевных и творческих постановок становится все меньше. Единственным местом, где дети имеют возможность заниматься творчеством остаются Дома пионеров и Дворцы культуры.

В военные годы театральные постановки ставились творческими бригадами для поднятия духа солдат. Репертуар таких бригад состоял из отрывков классических произведений, военно-патриотических пьес, арий, танцев. В после военные годы идеология не ослабевала и накладывала определённые ограничения на театральную деятельность, и только ближе к 60-м годам стало возможным ставить иностранные произведения, изменять формат постановки традиционных пьес. Благодаря развитию в 6-е годы книгопечатания стало выпускаться все больше журналов, книг, статей, в которых решались и обсуждались многие проблемы культуры и образования, в том числе школьного театра. Авторы печатных изданий задаются вопросом детского творчества.

Интерес к театру существовал у многих советских педагогов, которые в дальнейшем превратили этот интерес в бесценный опыт. Например, всем известно учебное заведение, руководителем которого был А. С. Макаренко. Он ввёл в традицию организация театрализованных праздников и представлений. Он старался с помощью игры и театра направить энергию ребят в продуктивное русло, предостеречь от драк, воровства и прочего. Театр выполнял воспитательную, эстетическую функции. Опыт другого педагога не менее интересен и полезен. С. Т. Шацкий также средствами театральной деятельности оказывал воздействие на воспитание трудных и запущенных детей и подростков. По его мнению, театрализованные постановки способствовали развитию коммуникации, коллективизма у детей, кроме того оказывали влияние на нравственное развитие, помогали приобщить детей к культуре и искусству.

70-80 годы стали временем развития школьных и детских театров. Театр возвращается в общеобразовательные школы из учреждений культуры и дополнительного образования. В это время театр наиболее активно исследуется учёными со стороны воспитательных возможностей, поиска использования его средств в учебном процессе. Л. А. Никольский в эти годы разработал модель режиссёрского творчества учащихся на уроке литературы. В основе лежал «принцип индивидуального выбора, выделение и укрупнение учащимися таких образно-эмоциональных компонентов и мотивов художественного произведения, которые по субъективным причинам или в силу актуальности звучания привлекли внимание, представились особо значимыми или впечатляющими в бесконечном богатстве многогранного образа пьесы, повести, рассказа и т.п.» [41, с. 23].

Именно в 80-е годы советскими педагогами и учёными начинает активно использоваться термин «театральная педагогика». В вузах и ссузах вводятся театральные дисциплины, в школах присутствуют уроки театра. Театральная терминология все глубже проникает в образовательный процесс. Несмотря на присутствие в высших учебных заведениях предметов, связанных с театральной деятельностью, педагогов-режиссёров или театральных педагогов не готовили, возникла проблема в недостаточности обученных и подготовленных кадров для работы с детьми. Отчасти эта проблема решалась с помощью Институтов повышения квалификации учителей, но даже в современном педагогическом образовании отсутствуют направления подготовки по специальностям, связанным с театральной и организационной деятельностью, театральные дисциплины возможны только на направлениях, связанных с преподаванием музыки, литературы или искусства. В связи с этим в 80-е годы к занятиям с детьми театральной деятельностью зачастую были привлечены режиссёры, драматурги, актёры. В это время появляется и развивается новая форма организации театрального образования с воспитания детей – театральные классы. Кандидат педагогических наук А. П. Ершова и доктор педагогических наук В. М. Букатов, долгое время работавшие над

вопросами театральной педагогики, разработали следующую классификацию театральных классов:

- в *класс-клубах* «театральное искусство рассматривается как средство общего развития школьников»;
- деятельность *класс-театров* «опирается на воспитывающие возможности участия школьников в создании спектакля как целостного произведения»;
- руководители *класс-школ* «видят максимальную пользу от включения школьника в овладение техникой, грамотой театрального искусства, т.е. опираются на воспитывающие возможности театрального обучения» [41, с. 58].

90-е годы XX века были очень богаты на практический театрально-педагогический опыт, что породило создание педагогами и учёными различных педагогических концепций, которые используются и развиваются и в настоящее время.

Наиболее разработанная, известная концепция школьной театральной педагогики – «социоигровая». Она зародилась на пересечении гуманистических направлений в театральной педагогике и педагогике сотрудничества. Создана она благодаря совместной работе психолога Е. Е. Шулешко, педагога-новатора Л. К. Филякиной и театральных педагогов А. П. Ершовой и В. М. Букатова. Авторами этой концепции была разработана научная база, проведено большое число экспериментальных исследований, создано достаточно много методических материалов. «Бережно переняв у народной педагогики дух демократичности, возрастное сотрудничество, синкретичность процесса обучения и, обогатив это базой практических упражнений из театральной педагогики, основанной на методе К. С. Станиславского и «теории действий» П. М. Ершова, социоигровой стиль позволяет по-новому осмыслить, прежде всего, роль педагога в образовательном процессе». [10]. В самом начале социоигровые приёмы применялись на занятиях по литературе, математике в начальной школе и на занятиях с дошкольниками. Кроме того, они внедрялись в работу с подростками, начиная с обучения театрально-исполнительскому

искусству. По словам создателей этой концепции, при социоигровом методе обучение не дробится на части, оно едино: и принципы, и методы, и результаты. Александра Петровна Ершова и Вячеслав Михайлович Букатов в своей монографии пишут: «Как авторам и разработчикам социоигровой педагогики нам приходилось слышать, что учителя, особенно в начальных классах, всегда использовали и используют различные – например, дидактические – игры. Но социоигровой стиль – это стиль всего обучения, всего урока, а не одного его какого-то элемента. Это не отдельные «вставные номера», это не разминка, отдых или полезный досуг, это – стиль работы учителя и детей, смысл которого – не столько облегчить детям саму работу, сколько позволить им, заинтересовавшись, добровольно и глубоко втянуться в неё» [12, с. 324].

Ещё одной масштабной научной работой является концепция «Открытого режиссёрского педагогического действия». Разработал ее заслуженный работник культуры РСФСР, почётный профессор Пермского государственного института культуры Виктор Афанасьевич Ильев. В его копилке большое количество работ по театральной педагогике, режиссуре урока, драматургии. В своей статье «Метод открытого режиссёрского педагогического действия» Виктор Афанасьевич пишет, что основа урока, как и театральной постановки, должно быть событие. Именно событие определяет развитие урока. Кроме события, применительно к образовательному процессу, он вводит понятие сверхзадачи. У любого урока, занятия должна быть высшая цель, ради чего оно существует, урок не должен быть пустым, бессмысленным. Оказывается, для уроков не чужд и режиссёрский ход, главное событие и даже предполагаемые обстоятельства. Виктор Афанасьевич приводит примеры необходимого присутствия в уроке всех особенностей и структурных единиц театральных постановок, все они способствуют сохранению целостности, цельности урока и включенности детей в педагогический процесс.

Третьей выделим концепцию, которая экспериментально обоснована, внедрена, имеет научные разработки и методическое обеспечение – «Режиссура

и педагогика корня». Разработана она учениками режиссёра С. В. Клубкова, за основу была взята его авторская методика и научное исследование 1997 года «Последняя студия Станиславского (1935-1938)». Данное направление получило мощное развитие в начале 21 века. Базируется эта концепция на принципах системы К. С. Станиславского. Константин Сергеевич различал «режиссуру корня» и «режиссуру результата». Главное правило и режиссуры, и педагогики корня в том, что ученик должен учить себя сам, сам открывать для себя принципы свободного существования на сцене, или новые знания и закономерности. Ученик в этом случае не пассивен, он сам добывает знания, учитель не является транслятором, он помогает осваивать ученику новые виды деятельности. В этом случае результаты обучения не забываются, а становятся личностно-значимыми.

Кроме данных концепций были и другие разработки в направлении театральной педагогики. Многие школы имеют богатый практический опыт организации театральной деятельности учащихся и привнесения этой деятельности в образовательный процесс: школа А. Н. Тубельского, Е. А. Ямбурга, Ю. В. Завельского и других не менее выдающихся педагогических деятелей.

К концу 20 века в России сформировались два основных центра, которые занимаются созданием и выпуском методической и научной литературы по проблемам театральной деятельности. Всероссийский центр художественного творчества занимается детскими театрами с эстетической стороны, одним из видов деятельности центра остаётся издательская работа. Лаборатория театра Института художественного образования так же занималась вопросами изучения театральной педагогики, Александра Петрова Ершова была руководителем данной лаборатории с 1993 года, а Вячеслав Михайлович Букатов - сотрудник.

#### Выводы по первой главе

Театральная педагогика зарождалась развивалась на протяжении долгого времени. Первыми предпосылками для её формирования стал

школьный театр, который, начиная с 17 века все прочнее входил в жизнь учащихся. В первые годы возникновения школьного театра мало кто обращался к нему как к воспитательной, образовательной среде. Ученики участвовали в представлениях не охотно. Однако спустя какое-то время школьный театр стал основой для развития профессионального искусства. Все больше становилось школьных театров при гимназиях и лицеях, учащиеся участвовали в постановках, организовывали спектакли, занимались написанием пьес. В это время театром начинают интересоваться педагоги, философы, другие учёные. В театре видят большой потенциал для развития учащихся, для духовного, культурного, морального становления. Но не только положительно оценивают театральную деятельность школьников – рождаются мнения о негативном влиянии театра на личность учащихся. Это связывают в основном с необходимостью «притворяться» на сцене, что близко к обману, неискренности и другим отрицательным чертам характера.

Новый этап в развитии театральной деятельности связан с именем К. С. Станиславского. Не только на профессиональный театр повлияли его мысли, но и на школьный. Все больше внимания приковывается к этому феномену, все тщательнее учёные педагоги подходят к рассмотрению возможностей театральной деятельности. Из этих возможностей начинают формироваться различные подходы к синтезу театра и школы, которые основываются на различных идеях театрального искусства. Так к концу 20-го века театральная педагогика становится достаточно описанным, разработанным явлением, которое помогает организовывать в образовательном пространстве дополнительную развивающую и воспитательную среду. Постепенно возможности театральной педагогики распространяются не только на школу, но и на средние и высшие учебные заведения.

## ГЛАВА 2. ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

### 2.1. Педагогическое мастерство учителя: сущность, структура, функции

К профессиональному мастерству учителя всегда предъявлялись высокие требования, ведь от этого напрямую зависит успешность и результативность воспитательной и учебной деятельности. С давних времён учёные, философы, задавались вопросом повышения уровня мастерства педагога.

Одним из первых о педагогическом мастерстве учителя говорил Марк Фабий Квинтилиан, крупнейший педагогический деятель Древнего Рима, создатель и руководитель риторской школы. Он вывел требования, которым должен соответствовать учитель: любовь к детям, высокая образованность, осторожность, чуткость и внимательность, способность определить сильные и слабые стороны ученика, разумность в выборе поощрений и наказаний. Кроме того, он считал, что обучение обязательно должно приносить радость, а между учителем и учеником обязательно должно быть взаимоуважение.

Ведущие педагоги прошлого не говорили именно о педагогическом мастерстве, но все они старались определить факторы, которые бы способствовали развитию искусства обучения и воспитания, в том числе выделить необходимые качества, способности учителя и другие элементы, в целом влияющие на ход педагогического процесса. Ян Амос Коменский в своих трудах освещает вопрос профессионализма учителя. Он пишет, что искусное обучение состояло в умении учителя «учить с верным успехом», «учить быстро, учить основательно» [30, С.11-106]. Коменский считал, что учитель должен увлекать детей знаниями и обучением, не принуждать и не настаивать, для этого учитель должен владеть методом преподавания, знать все

принципы обучения. В качестве основного качества учителя Коменский выделял нравственность, чтобы учитель своим примером сподвигал детей к честной жизни. Кроме нравственности им было отмечено человеколюбие, бескорыстие, честность, эрудиция, трудолюбие.

И. Г. Песталоцци подошёл к изучению данного вопроса ещё глубже, основываясь на идеях предшественников и развивая их. Он считал профессиональную подготовку педагогов жизненно важной для жизни всего общества. Впервые именно им было использовано понятие «педагогическое мастерство», и хоть сущность данного понятия им не была раскрыта, можно выделить необходимые его характеристики. В частности, Песталоцци считал, что хороший учитель должен знать предмет, который преподаёт, должен знать возрастные особенности учащихся, понимать индивидуальные особенности, чтобы обучение проходило успешно.

Адольф Дистервег также считал профессиональную подготовку учителей важной частью образовательной деятельности. В своём труде «Руководство к образованию немецких учителей» Дистервег выделяет ряд общечеловеческих и профессиональных качеств, которыми должен обладать педагог. Дистервег считал, что учитель должен в совершенстве владеть своим предметом, знать методические основы, уметь подготавливать занятия. Однако это было не самым важным, выше знания он ставил любовь учителя к детям, к своей деятельности. Дистервег первым обратил внимание на значение внешнего вида, манер поведения учителя в образовательной деятельности. «Усвой как можно больше бодрой живости! Последняя заключается не в суетливости, не в бесконечном размахивании руками, не в гримасах и мимике. Это духовная жизнь, которая, разумеется, также отражается на лице, на всем внешнем облике и жестах» [32, с. 408].

К. Д. Ушинский к вопросу формирования профессионального мастерства учителя подходил по-своему. Он уделял большое внимание педагогической теории. Считал, что практика без теории не имеет научной основы, и нельзя браться за практику воспитания и обучения без теоретических



знаний. Педагогическое мастерство он определял как синтез интуиции и знаний, теоретических основ и способности к чувствованию души ребёнка.

П. Ф. Каптерев связывал профессионализм учителя со знаниями учебного предмета, методики, психологии, педагогики. Также он отмечал важность личностных качеств учителя, писал, что «и метод и учитель должны слиться, составить единое целое» [18, с. 37].

Большой вклад в развитие понятия педагогического мастерства сделал советский педагог А. С. Макаренко. Он не считал педагогическое мастерство даром свыше, он считал, что при овладении определёнными знаниями и умениями можно освоить педагогическое мастерство педагога. «Педагогическое мастерство не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта [21, с. 377]. Одним из первых Макаренко ввёл в обиход понятие «педагогической техники» и определил её частью педагогического мастерства. Он разработал её содержание и описал сущность. В педагогическую технику он включал артистизм, сценически навыки и умения, и обосновывал их необходимость не только для актёра, но и для учителя.

На данный момент понятие педагогического мастерства не является столь однозначным, учёные-педагоги определяют его достаточно противоречиво. Каждый автор вкладывает в это понятие несколько разное содержание, основываясь на разных идеях.

Так, например, М. И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович пишут: «Педагогическое мастерство – это высокий уровень профессиональной деятельности преподавателя. Внешне оно проявляется в успешном творческом решении самых разнообразных педагогических задач, в эффективном достижении способов и целей учебно-воспитательной работы... С внутренней стороны педагогическое мастерство – это функционирующая система знаний, навыков, умений, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение педагогических задач» [11, с. 169-170]. Это определение не даёт

ясного представления о содержании педагогического мастерства, о его компонентах. Нет в нем и указаний на природу педагогического мастерства. Не ясно, например, как приходит к педагогу этот «высокий уровень профессиональной деятельности». То ли это результат научения, то ли это проявление наследственного предрасположения, то ли это единство теоретической вооружённости и практической работы.

Более подробное определение понятия даётся в «педагогической энциклопедии»: это «высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей. Педагог – мастер своего дела – это специалист высокой культуры, глубоко знающий свой предмет, глубоко знаковый с соответствующими отраслями науки или искусства, практически разбирающийся в вопросах общей и особенно детской психологии, в совершенстве владеющий методикой обучения и воспитания». [29, с. 739] Если вдуматься в это определение, то можно заметить, что, во-первых: в содержание педагогического мастерства включается:

- общая высокая культура, эрудиция;
- обширные и глубокие знания из области преподаваемой науки;
- вооружённость знаниями из педагогики, общей, возрастной и педагогической психологии, умение использовать их в практике обучения и воспитания;
- владение в совершенстве методикой учебно-воспитательной работы, которое обнаруживается по мнению Н. В. Кузьминой, главным образом в том, что педагог знает, как учить и воспитывать.

Кроме того, из данного определения следует, что педагогическое мастерство воспитуемо, оно доступно каждому, кто избрал профессию учителя по призванию.

Сластёнин В. А. определяет педагогическое мастерство как высшую форму профессиональной направленности личности, а главным показателем

мастерства в любой деятельности, по его мнению, является владение специальными обобщёнными умениями.

Кроме того, в учебном пособии для студентов В. А. Сластёнин описывает сущность педагогического мастерства следующим образом: «это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса» [39, с. 317]. Виталий Александрович выделяет в педагогическом мастерстве четыре структурных элемента: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности школьников; мастерство убеждения; мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности, мастерство педагогической техники.

Щербаков А. И., доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки, педагогическое мастерство описывает как сплав научных знаний, умений и навыков методического искусства и качеств личности учителя. Его определение схоже с пониманием педагогического мастерства В. А. Сластёниным.

И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич под педагогическим мастерством понимают «комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности», а именно гуманистическую направленность педагога, профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику.

Все эти взгляды сходятся на том, что педагогическое мастерство – это набор определённых знаний, умений и способностей. Однако существует другая точка зрения по определению педагогического мастерства, и основывается она на толковании мастерства как деятельности. В словаре В. Даля мастерство описано как рукоделие, ремесло, умение, искусство. Таким образом, определение педагогического мастерства свойства и качества учителя несомненно даёт понятие о сущности педагогического мастерства, но противоречит пониманию мастерства как деятельности. Другой же взгляд, другие идеи определяют педагогическое мастерство как высокий уровень профессиональной деятельности учителя, что потом может перерасти в

педагогическое творчество и педагогическое новаторство. Такие идеи присутствуют в трудах А. К. Марковой, И. Ф. Харламова и других.

А. К. Маркова считает, что педагогическое мастерство – это «выполнение учителем своего труда на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях» [25, с. 58]. По её мнению, педагогическое мастерство проявляется в высоком уровне овладения профессиональными знаниями, основами профессии, в практическом применении уже известных технологий, педагогических методов, приёмов. Если рассматривать профессиональную деятельность учителя на уровне мастерства, кроме репродуктивной деятельности большое место имеет творческая педагогическая деятельность.

Харламов И. Ф. также определяет педагогическое мастерство через совершенствование профессиональной деятельности учителя и пишет в статье «О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве», что сущность педагогического мастерства не стоит раскрывать через свойства личности учителя. Кроме того, он пишет: «педагогическое мастерство как качественная характеристика учебно-воспитательной деятельности учителя есть не что иное, как доведённая до высокой степени совершенства его учебная и воспитательная умелость, которая проявляется в особой отшлифованности методов и приёмов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса» [50, с. 43].

Таким образом, если сопоставить все приведённые выше определения, можно сделать вывод, что педагогическое мастерство – это высокий уровень профессиональной деятельности учителя, при котором имеется единство полученных умений и навыков применения психолого-педагогической теории на практике: и личностные свойства учителя, которые обеспечивают эффективность педагогического процесса. Подобное понимание сущности педагогического мастерства помогает его осмыслить как сложный деятельно-личностный феномен учителя, определить его составляющие и наметить пути

его формирования. Далее более подробно обратимся к тому комплексу профессионально-личностных качеств, которые согласно одной точке зрения составляют структуру педагогического мастерства, а с другой обеспечивают возможность его формирования. А именно, рассмотрим сущность и структуру таких понятий, как гуманистическая направленность личности, профессиональные знания, педагогические способности, педагогическая техника.

В качестве первого компонента педагогического мастерства выделим гуманистическую направленность педагога. Учитель работает с детьми, подростками, личность которых непрерывно формируется, развивается, поэтому педагогу необходимо осознавать, что высшая ценность всего педагогического процесса – это сам ученик, его свобода, его способности. Развитие ученика возможно только в условиях, когда в него верят, верит в себя и он сам, учителем предъявляются адекватные требования, соответствующие его силам и способностям. Учителю необходимо сотрудничать с учениками, тем самым осуществлять гуманистическое воздействие, не принуждать, а прислушиваться и проявлять эмпатию.

Что же такое, всё-таки, направленность личности? Это совокупность идеалов, интересов, ценностей. Всё это будет определять сущность профессиональной деятельности педагога: для чего он осуществляет деятельность, какие ставит цели и задачи, какими способами и методами при этом он пользуется. Направленность личности устанавливает систему отношений человека к миру, становится основой устойчивой личности, является фундаментом профессионализма и нравственности. Гуманистическая направленность личности определяется через желание, потребность учителя заниматься педагогической деятельностью, развиваться вместе с учениками, видеть результаты этой деятельности, адекватно их оценивать, уважать личность каждого ученика.

Основоположником национальной гуманной педагогики стал К. Д. Ушинский. Он считал, что учитель должен очень тонко чувствовать своих

учеников, их душевное, эмоциональное состояние, должен видеть их личность, уважать их так же, как взрослых людей, признавать права учеников. Такой учитель стремится создавать такие воспитательные и образовательные условия, при которых ученики будут иметь ценностные, моральные, нравственные ориентиры в виде личности учителя.

В. О. Сухомлинский считал главным гуманистическим смыслом педагогической и воспитательной деятельности – счастье ребёнка. По его мнению, первоочерёдным заданием учителя является необходимость открыть в каждом ученике творца, направить его на путь творческого, интеллектуального труда.

В настоящее время гуманизм лежит в основе убеждений, идеалов учителя XXI века. В этом понятии закладываются определённые ориентиры педагогической деятельности: личностно-ориентированный подход к обучению, помощь учащемуся в использовании усвоенных знаний, гармоничное и творческое развитие учеников, эмоциональная окраска деловых отношений с учениками и др.

Гуманистическая направленность позволяет целесообразно, в соответствии с требованиями современного общества выстраивать образовательный процесс.

Следующим существенным компонентом, элементом педагогического мастерства укажем профессиональные знания педагога. Профессиональные знания являются фундаментальной основой педагогического мастерства. К ним относят:

- предметные знания;
- знания педагогики и психологии;
- общекультурные знания (общие культурологические).

В первую очередь профессиональные знания учителя выражаются в освоении знаний по преподаваемому предмету и методике его преподавания. А. С. Макаренко писал, что ученикам менее важна сухость, придирчивость, нежели качественное знание учителем предмета. Они могут простить

чрезмерную строгость, а вот поверхностное знание дела – нет. К. Д. Ушинский отмечал важность психолого-педагогических знаний учителя. Он писал: «Не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещёнными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых... основаны эти правила и наставления» [49, 268]. Он считал, что понятие педагогики существует в двух смыслах, в обширном – это знания, необходимые педагогу, в узком – собрание воспитательных правил.

Формирование психолого-педагогических знаний зависит не только от изучения специальной литературы, но и от вдумчивого чтения классической литературы, исторической, книг по искусству и других.

Педагогика в широком смысле соединила в себе множество различных направлений, областей человеческого знания, это позволило обосновывать педагогические методы, средства, принципы обучения и воспитания. Педагогика связана с философией, психологией, физиологией, историей и рядом других наук, изучающих человека. Таким образом, педагог-мастер должен обладать универсальными знаниями, которые характеризуются межпредметностью, системностью, комплексностью и высоким уровнем обобщения.

Знания учителя в области возрастной, педагогической, общей психологии и педагогики обуславливают научное решение сложных вопросов теории и практики подрастающего поколения, вооружают учителя закономерностями процесса овладения знаниями, умениями, навыками в школе, формирования личности школьника, дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса. Психолого-педагогическая эрудиция обеспечивает правильный выбор воздействия на основе точного психологического анализа поступка, факта или явления.

Недооценка или игнорирование этой первоосновы высокого профессионализма приводит некоторых учителей к ремесленничеству, штампам, примитивизму, рутине.

Важной характеристикой профессионального знания учителя, который работает на уровне педагогического мастерства, является личностная значимость их усвоения и воспроизведения. Многие знания педагог как бы «пропускает» через призму собственной личности, на их основе формирует профессиональную позицию. Субъективная значимость помогает учителю адаптировать знания к конкретным педагогическим ситуациям, обеспечить понимание учениками тех или иных явлений.

Формирование профессиональных знаний не столько зависит от подготовки учителя в специализированном учебном заведении, сколько от постоянного самосовершенствования, самообучения. Самообразование – важный компонент педагогической деятельности педагога, оно позволяет постоянно приращать знания, развивать личность учителя. Многие педагогические классики указывали на важность самообразования в профессии учителя. П. Ф. Каптерев писал «Уча, учитель должен учиться и сам, школа, в которой он учительствует, должна быть школой для обучения его самого, его уроки должны быть уроками и для него самого. Нет ничего хуже учителя, пришедшего к несчастной мысли, что он сам достаточно уже учен и развит; что ему не для чего и нечему больше учиться; что он может опочить на лаврах, успокоиться, так что отныне его задача просвещать только других, а не самого себя» [19, с. 114].

Определяющей составной частью педагогического мастерства являются педагогические способности. Н. В. Кузьмина подчёркивает, что педагогические способности – специальные, от них зависит овладение педагогическим мастерством. Формирование педагогической направленности во многом обуславливает развитие его педагогических способностей. Многие исследователи считают, что педагогические способности являются ведущим фактором педагогического мастерства и его неотъемлемым структурным



элементом (Н. Д. Левитов, А. И. Щербаков, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Сластёнин, Р. П. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и другие). Способности к педагогической деятельности рассматриваются как «индивидуальные устойчивые свойства личности учителя, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств и личности воспитуемого» [34].

В атласе по психологии М. В. Гамезо и И. А. Домашенко способности характеризуются как индивидуально-психологические особенности человека, которые проявляются в деятельности и определяют успешность их выполнения. От способностей зависят скорость, глубина, лёгкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями, навыками, но сами они к ним не сводятся [9, с. 231].

Среди способностей выделяют 2 группы: общие (такие свойства личности, которые обеспечивают лёгкое и продуктивное освоение знаний) и специальные (свойства личности, которые помогают достичь высокого профессиональной деятельности). Кроме того, выделяют уровни способностей: репродуктивный (обеспечивает высокий уровень усвоения знаний) и творческий (обеспечивает создание нового, оригинального).

Принято выделять шесть видов педагогических способностей.

1) Дидактические способности – способности, которые составляют основу умений излагать материал учащимся доступно, интересно, чётко, ясно. Обладая дидактическими способностями, учитель сумеет проявить изобретательность, чтобы вызвать мыслительную активность школьников, внести в учебно-воспитательный процесс что-то новое, необычное, затрагивающее не только ум, но и чувства.

2) Академические (научно-познавательные) способности – способность к овладению информацией, знаниями из определённой области наук.

3) Перцептивные способности – это способности, лежащие в основе умения проникать во внутренний мир ребёнка. Макаренко писал: «нужно уметь

читать на человеческом лице, на лице ребёнка... Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений» [23, с. 260]. Перцептивные способности вооружают воспитателя «вторым видением», умением улавливать тонкие и очень сложные вопросы психики, видеть психическое состояние ученика.

4) Организаторские способности – проявляются в двух вариантах – в способности организовать учащихся, вовлечь их в различные виды общественной полезной деятельности, создавать коллектив – в способности учителя организовать собственную деятельность.

5) Суггестивные (авторитарные) способности – способность с помощью твёрдого волевого слова добиваться нужного результата воздействия, это эмоционально-волевое влияние, заставляющее учащихся согласиться с установкой педагога, принять её.

б) Коммуникативные способности – способности, позволяющие установить правильные взаимоотношения с учащимися, целесообразные с педагогической точки зрения, найти правильный подход. Коммуникативные способности взаимодействуют с организаторскими и вместе обеспечивают должное влияние на школьников, управление детским коллективом.

С. Д. Якушева выделяет ещё несколько педагогических способностей и даёт им следующие определения:

- речевые способности – способность ясно и чётко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики;
- педагогическое воображение (или прогностические способности) – это способность, которая заключается в предвидении результата определённых действий, например, в процессе воспитания можно предвидеть каким будет ребёнок в будущем, какие качества в нём разовьются;
- способность к распределению внимания – способность распределять внимание одновременно между несколькими делами, важная способность для учителя [52].

Изучены и в наиболее обобщённом виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким, он выделял три группы педагогических способностей: личностные, организационно-коммуникативные, дидактические (рисунок 1).



Рисунок 1. Структура общих педагогических способностей по В.А. Крутецкому.

Среди педагогических способностей выделяется два уровня: перцептивно-рефлексивные способности и проектные.

Перцептивно-рефлексивные способности включают в себя «три вида чувствительности»: чувство субъекта, которое связано с эмпатией, чувство меры (чувство такта), чувство причастности. Все эти чувства являются основой развития педагогической интуиции.

Проектные способности соотносятся с возможностью создания новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности [52].

Следует отметить, что все педагогические способности не проявляются и не действуют изолированно, они тесно связаны между собой и дополняют друг друга, что порождает возможность компенсации отсутствующих или слабо развитых способностей другими качествами личности и особенностями психических процессов.

Следующим важным элементом для формирования педагогического мастерства выделяют педагогическую технику. Под педагогической техникой понимается совокупность умений и навыков по управлению своим эмоциональным состоянием, по организации своего внешнего вида как педагогически целесообразного, по постановке голоса и владению своей речью, мимикой, пантомимикой, по избавлению от зажимов и органичной пластичности тела. И. А. Зязюн в педагогической технике выделяет два компонента, аналогично педагогическая техника описывается и в трудах С. Д. Якушевой. К первому компоненту относятся умения, направленные на управление педагогом своим поведением – владение своим организмом (мимика, пантомимика); управление эмоциями, настроением (снятие психологического напряжения, создание творческого самочувствия); умение социальной перцепции (распознавание чувств и эмоций по лицу, внимательность, наблюдательность); техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция).

Вторая группа компонентов педагогической техники связана с умениями, благодаря которым педагог может воздействовать на личность, коллектив, что раскрывает технологическую сторону воспитания. К этой группе относят: технику педагогического общения, техники предъявления требований, техники создания и сохранения дисциплины, техника организации коллективно-творческих дел и т.д. [16, с. 80].

Все эти компоненты являются неотъемлемой частью пути к овладению педагогическим мастерством. Мастерство не сводится к таланту, чтобы им овладеть, необходим труд. А. С. Макаренко так говорил о педагогическом мастерстве: «Мастерство – это то, чего можно добиться, и как могут быть известны мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог...» [24, с. 169].

## 2.2. Роль театральной педагогики в формировании педагогического мастерства

Встречаются мнения, что педагогом может быть любой человек, не имеющий специального образования. Особенно для преподавания истории или литературы достаточно знания материала – так считают некоторые люди. Прочитал, изучил материал, пересказал ученикам, готово. Однако то заблуждение, с которым боролся ещё К. Д. Ушинский. Без специальных знаний не дать ребёнку системное представление о науке, не создать развивающую среду. Даже со специальными знаниями не все педагоги приходят к педагогическому мастерству и педагогическому творчеству. Ведь это сложный трудоёмкий процесс, постоянное развитие и самосовершенствование.

Кроме возможностей театральной педагогики выделяют и другие пути формирования педагогического мастерства, такие как внедрение в практику педагогических теоретических знаний через организацию работы кружков в педагогических ВУЗах, углублённое и систематическое изучение наследия великих учёных педагогов (что благоприятно сказывается на мотивации студентов к овладению педагогическим мастерством), активная и своевременная педагогическая практика студентов, проведение различных педагогических мероприятий: недели и конкурсы педагогического мастерства, дни психологии и т.д. Однако нас в данной работе интересуют именно возможности театральной педагогики, её средств, принципов и методов.

Конкретными организационными решениями, в разной мере использующие возможности театральной педагогики для формирования педагогического мастерства, в опыте различных педагогических учебных заведений являются: преподавание театральной педагогики как отдельного учебного предмета (факультатива) (например, опыт Томского государственного педагогического университета), включение элементов театральной педагогики в курс «Педагогика общения» (опыт, к сожалению прервавшийся,

Владимирского государственного гуманитарного университета), деятельность студенческой творческой площадки (студии) (Институт педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова), включение заданий из сферы театральной педагогики в курс «Основы педагогического мастерства» («Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого»), учебные дисциплины по «Основам театральной педагогики и режиссуре урока» на филологических факультетах (ГОУ ВПО Тольяттинский государственный университет) и, конечно, наиболее доступные в организационном плане возможности выполнения таких заданий на практических занятиях по педагогике и методике.

В театральной педагогике можно выделить некоторые принципы, которые родились на основе системы подготовки актёра по К. С. Станиславскому, и которые гармонично встраиваются в образовательный процесс, согласуются со многими педагогическими понятиями. Первым принципом театральной педагогики выделим принцип *событийности*. Это означает, что внутри педагогического процесса должны происходить определённые события, которые способствуют изменению или формированию у детей определённых представлений о мире, о науке. Событие может менять ход урока, способствует обнаружению проблемных ситуаций и «двигает» образовательный процесс. Эти события, так или иначе, воздействуют на эмоциональную сферу учащихся, а через переживания происходит развитие личности.

Следующими обозначим принципы *проживания* и *личного творческого действия*. Они связаны со способностью учеников открывать для себя новое, пропуская эту новую информацию через себя, окрашивая её с помощью личного переживания. Творческое действие направлено на снятие запретов и предоставление определённых предполагаемых обстоятельств, которые необходимо преодолеть, пройти. После этого применяемые навыки и умения

становятся личностно-значимы для учащегося, они не навязаны учителем, а сформированы самим учеником.

Принцип *импровизации* – отличительный для театральной педагогики. Во главе его лежит идея, что спонтанность и непосредственность. А не действие по алгоритмам позволяют ребёнку раскрывать свой потенциал.

Театральная педагогика – это синтез не только разума, но и эмоций, переживаний. Талантливые педагоги успешно соединяют в себе равномерную устойчивость разума и чувств. Их внутренняя жизнь ярка, тонка, интенсивна. Они без особых усилий координируют слово и действие, информацию и чувства, меру и внимание аудитории. Органическая природа педагога проявляется в единстве приобретённых осознаваемых и подсознательных начал. Подсознание и связанная с ним интуиция – это большой дар, помогающий творческим педагогическим поискам, так как он находится в союзе с различными способностями, особенно умственными, эстетическими.

Как актёр, так и педагог должны чувствовать аудиторию, должны понимать на какой части необходимо сосредоточиться больше, какая часть аудитории не вовлечена в процесс, и нужно приложить больше усилий для включения людей в действие.

У К. С. Станиславского есть интересные мысли о стадиях органического процесса общения. Они целиком применимы к педагогической деятельности.

«Первая стадия. Вход артиста на сцену... Рассмотрение всех присутствующих. Ориентирование и выбор объекта.

Вторая стадия. Подход к объекту, привлечение на себя его внимания.

Третья стадия. Зондирование души объекта щупальцами глаз.

Четвертая стадия. Передача своих видений объекту.

Пятая стадия. Отклик объекта и обоюдный обмен лучеиспускания и лучевосприятия душевных токов» [42, С. 388—389.].

Педагог обладает большими возможностями по привлечению внимания аудитории, это и голос, мимика, движения, но не последнюю роль играют глаза



педагога. Именно с помощью глаз устанавливается контакт между объектами общения.

В учебном пособии «Основы педагогического мастерства» И. А. Зязюн выделяет методы завоевания внимания аудитории, крайними среди них называет пассивный и агрессивный метод.

При пассивном методе педагог концентрирует внимание аудитории на своей личности. Последовательным, логически стройным размышлением, умеренной чувственностью объединяется внимание аудитории в единый узел педагогического действия.

«Агрессивный» — составляет полную противоположность пассивному. По этому пути идут сильные, умные, экспрессивные педагоги. Их чувства и волеизлучения высвобождаются через интеллект мощным потоком и моментально приковывают к себе внимание аудитории. С натренированной уверенностью педагог такого склада как бы гипнотизирует слушателей. Хотя такая гипнотизация непродолжительна, все же различными приёмами её можно поддерживать столько, сколько потребуется для реализации педагогической задачи. Часто для этого используются темпоритм и своеобразная педагогическая монотонность, при помощи которых педагог как бы врывается» в сознание слушателя, усыпляя, а потом взвинчивая его, доводя себя и слушателя до кульминации чувственных переживаний. Эти кульминации наиболее полно способствуют формированию установок, убеждений личности. Их проявление обуславливается тренированностью педагога, его психотехникой, требующей уверенности в точности приёмов. Вполне понятно, что каждый педагог вырабатывает свои индивидуальные средства и приёмы, пользуясь которыми он предельно приближается к одухотворенности и достигает предельной самоотдачи.

Педагогический процесс требует своеобразной «магии педагогического воздействия». Чтобы её создать, надо в совершенстве владеть техникой межличностного общения на уровне определённой этической платформы и педагогической сверхзадачи. В школе, как и в театре, «все должны улыбаться,

так как здесь делается любимое дело... Атмосфера передаётся зрителям. Она помимо сознания тянет их к себе, очищает, вызывает потребность дышать художественным. (равно — творческим. — *Авт.*) воздухом театра. Если бы вы знали, как зритель чувствует все, что делается за закрытым занавесом!» [43, с. 256.] Не так ли в школе и в любом другом учебном заведении?

Таким образом, тот, кто хочет проникнуть в тайны владения людьми, должен проникнуть в тайны владения самим собой. До тех пор, пока аудитория остаётся тайной, педагог не получит контакта с ней. Но также до тех пор, пока педагог не выработает мастерства подчинять себя педагогической цели, пока не осмыслит своих личных возможностей воздействия на аудиторию, она по-настоящему не воспринимает его информацию. А. С. Макаренко выдвинул и разработал ряд важных принципов педагогического воздействия, близких по содержанию и исполнению к театральной педагогике К. С. Станиславского и В. И. Немировича-Данченко. К ним относятся прежде всего «закон движения коллектива», «система перспективных линий», «принцип параллельного действия».

Педагогическое действие в учебно-воспитательном процессе выгодно отличается от такого же действия в театре постоянным коллективом. Поэтому педагогу важно в воздействии на личность использовать силу коллектива, помня о постоянном «законе движения коллектива», его непрерывном развитии, совершенствовании.

Исходя из этого, А. С. Макаренко формирует другой принцип — «систему перспективных линий». «Истинным стимулом человеческой жизни, — пишет он, — является завтрашняя радость... Сначала нужно организовать самую радость, вызвать её к жизни и поставить как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит интересная линия: от примитивного удовлетворения каким-нибудь пряником до глубочайшего чувства долга.

Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке — это сила и красота. И то и другое определяется в человеке исключительно по типу его отношения к

перспективе... Воспитать человека — значит воспитать у него перспективные пути...» [22, с. 567.]

Сущность принципа «система перспективных линий» заключается в том, чтобы суметь зажечь весь коллектив и каждого из его участников положительными эстетическими чувствами — прекрасного и возвышенного, связанными с достижениями в труде, с профессиональным ростом, культурным развитием, неудовлетворением достигнутым. «Завтрашние радости» всегда мобилизуют, способствуют преодолению трудностей и препятствий, будучи в то же время педагогической сверхзадачей. Искусство учителя в данном случае состоит в том, чтобы постепенно усложнять задачи, учить на практике видеть не только близкие, но и отдалённые перспективы как коллектива в целом, так и каждой личности в частности.

Следующий принцип организации и воспитания в коллективе — принцип параллельного педагогического действия, «Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приёме» [23, с. 47.].

В. А. Сухомлинский также считал коллектив определяющей силой в воспитании личности, подчёркивая, что это не какая-то безликая масса, он существует как множество индивидуальностей. И если воспитатель надеется, что воспитывающая сила коллектива прежде всего в организационных зависимостях, в подчинении и руководстве, его надежды не оправдаются. Воспитывающая сила коллектива начинается с того, что есть в каждом отдельном человеке, какие духовные богатства имеет каждый человек, что он привносит в коллектив, что даёт другим, что от него берут люди. Но богатство каждой личности — это только основа полноценной содержательной жизни коллектива. Коллектив становится воспитывающей силой, если есть совместная деятельность, одухотворённая высокими идеалами, благородными моральными целями.

Будучи руководителем коллектива, целенаправляя его деятельность, педагог должен владеть определёнными качествами, способствующими совместимости с коллективом и отдельными учащимися, входящими в него. Прежде всего, это умение управлять своим поведением. Вполне понятно, что к этому педагога надо специально готовить.

Одним из новых моментов в этой реорганизации является введение такого обучения, которое облегчает переход от социальной роли студента к социальной роли учителя. Этого невозможно добиться ни простым показом эталона, ни наблюдением, ни методом «проб и ошибок», не говоря уже о чисто теоретическом обучении. Единственный путь — систематическое обучение педагогической деятельности, то есть прежде всего практический путь, построенный на научной основе.

Особое внимание при подготовке учителя необходимо отвести тому, что, вслед за В. Мейерхольдом, известным театральным режиссёром, можно назвать «биомеханикой»: формированию координации моторного поведения, умению владеть своим телом — «уметь достичь нужного результата», чувствовать своё тело — «знать, хорошо или плохо осуществлено моё намерение». Конечная задача — полностью подчинить своё моторное поведение выражению определённого содержания педагогического воздействия, сделать его автоматическим, превратить совершенную технику общения во внутреннюю потребность. Первый шаг на этом пути — упражнения на имитацию, но не простое повторение последовательных движений другого, а осмысленное, предполагающее проникновение в его переживания, цели, мотивы. Затем идут упражнения на контакт — в комплексе мимики, жестов, речи и голосовых модуляций. Наконец, вводятся специальные упражнения на ритм, ощущение пространства, на обработку динамики поведения и т. п. Все это делается для того, чтобы педагог мог свободно управлять аудиторией, передавая свой опыт, духовный мир, убеждения.

Интенсивность общения относится к важной силе педагогического воздействия, которая будит ответную реакцию воспитуемых учащихся.

Благодаря этому возникает взаимное общение и рождается настоящее педагогическое искусство.

Мы говорим об учителе, его активности, силе, профессиональном мастерстве и отводим, казалось бы, пассивную роль учащимся. Но это не совсем так. Если педагог сумел взять класс «в руки», организовать развивающую среду, сформировать благоприятную обучающую обстановку, он из пассивного превращается в активное начало. Класс ожидает увидеть принципиальный ум, вкус, умение и силы, то есть талант. Он сопротивляется фальши, безвкусице, бессилию и бездарности. И если это не происходит, то становится беспокойным. Когда же класс идёт за педагогом, то он становится для учеников «определяющей путеводной, воспитывающей силой» [44, с. 476.].

Было бы ошибкой утверждать, что педагоги от природы бывают плохими, посредственными или хорошими. Очень хорошо, если посредственный — это развивающий себя плохой педагог. Но плохо, если непосредственный — «застоявшийся» хороший. Жаль, что в педагогическом искусстве педагог не может моментально измерить результаты своего труда, ибо мериллом его деятельности может быть только субъективная оценка учащихся: учитель убедил, увлёк, возбудил, разбудил мысль, вызвал положительное чувство, передал крупицы своего опыта. Методики такого измерения есть, но они большинству педагогов неизвестны по причинам сохранения своего «авторитета» педагогами-мастерами.

Чем больше искусство педагога убеждает, захватывает, тем оно кажется проще, легче, естественнее, как бы приходящим само собой.

Только специалист, знающий педагогическую работу, может сказать, что убедительность и «захват» не приходят сами собой, что подобное профессиональное умение достигается лишь постоянным трудом талантливого педагога. Именно поэтому К. Д. Ушинский высказывал опасение о неправильной трактовке многими людьми педагогической деятельности. «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом лёгким, — и тем понятнее и

легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически» [48, с. 11.].

Результаты педагогического творчества приходят только после громадного труда, становится понятным, почему А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский призывали педагогов работать по 14—16 часов в сутки. Случается, что педагог останавливается на мёртвой точке, отказывается от продолжения борьбы за самосовершенствование из-за слабости воли. Проявляется это в усталости, пресыщенности впечатлениями, непонимании и полном забвении педагогических идеалов. Кончается это самым страшным в педагогике – педагогической несостоятельностью.

Каждый талантливый педагог отмечен печатью неповторимости, все посредственные похожи друг на друга неумением зажечь учащихся, повести их за собой, передать им богатство человеческого опыта, культуры, чувств.

Именно посредственность предопределяет моральное старение и самого педагога, и его воспитанников. Вирус мещанства, удобства, успокоенности, безделья проникает в таком случае в душу учителя и ученика безболезненно, постепенно.

Высшее учебное заведение, готовящее учителей, должно научить студента самосовершенствоваться, отказываясь от непедагогических черт (коккетства, болезненного недоверия, постоянного недовольства, мизантропии, зависти, мании величия, нетерпеливости, недоброжелательности, заносчивости). Неправильно понятая учителем специфика педагогического труда может располагать к развитию этих негативных качеств. Но против этого есть только одно мощное оружие, которое поможет излечиться от недостатков: сверхзадача и сверхсквозное действие. Эти названия принадлежат театральной педагогике и ее творцу — К.С. Станиславскому. Их содержательная направленность очень важна и необходима педагогу: во имя чего я живу и работаю?

Рабочие дни педагога должны быть полны находок и в воспитательной, и в учебной работе. Воспитать всесторонне развитую личность, способную к

постоянному самообразованию – вот та сверхзадача, которой должны быть подчинены творческие поиск педагога и развитие его педагогического мастерства. «Надо сделать сверхзадачу своей собственной. Это значит — найти в ней внутреннюю сущность, родственную собственной душе... Особенность даёт сверхзадаче то, что мы безотчётно чувствуем в себе, то, что скрыто в области подсознания» [42, с. 335.].

Что же касается сквозного и сверхсквозного действия, то оно как бы объединяет все направления подготовки учителя к педагогическому действию и соединяет воедино все элементы, ведущие к выполнению сверхзадачи, с позиции которой нетерпимыми становятся недостатки педагога, особенно мешающие проявлению его педагогических способностей.

Большому количеству и многообразию творческих функций педагога должно соответствовать такое же богатство его творческих способностей. Вряд ли можно назвать специальность, которая нуждалась бы в ещё большей разносторонности дарования и мастерства, чем требует этого профессия педагога. Если учителю нужны артистические дарования, то обязательно и режиссёрские, поскольку он сам должен и определять, и целенаправлять, и выполнять определённые педагогические задумки в осуществлении педагогического действия. Прежде всего, учитель должен овладеть режиссёрскими умениями включить учащихся в различные виды деятельности. И в то же время режиссировать учебно-воспитательный процесс собственными видами деятельности, в том числе конструктивной, организаторской, коммуникативной.

Итак, первая обязанность педагогического учебного заведения – разбудить творческую инициативу будущего учителя в нужном направлении. Направление это определяется содержанием гуманистического формирования личности. Этому содержанию должны быть подчинены усилия педагогов в использовании ими достижений современной теории и практики педагогической деятельности и такой важной сферы этой деятельности, как театральная педагогика.

Овладение педагогическим мастерством процесс трудоёмкий и не быстрый, но важный и полезный для деятельности учителя. При гуманистической направленности учитель может сообразно с требованиями общества выстраивать учебно-воспитательный процесс, профессиональные знания необходимы для глубокого понимания природы преподаваемого предмета, педагогические способности определяют скорость овладения педагогическим мастерством, педагогическая техника позволяет связывать все средства воздействия в единую эффективную систему. Педагогическое мастерство – это синтез науки и искусства, знания и творчества, неразрывно связано с чувствами, эмоциями, переживаниями. Педагогу, который овладел тайнами театрального мастерства, будет легче найти общий язык с учениками и приближаться вместе с ними к образовательной цели. Опыт театральной педагогики и система К. С. Станиславского могут помочь будущему учителю овладеть тонкостями педагогического искусства, профессионально - педагогического мастерства.

#### Выводы по второй главе

Понятие и сущность педагогического мастерства складывались на протяжении столетий, но и в настоящее время нет точного определения данного понятия. Ещё со времён античности философы указывали на необходимые качества педагога, которые бы способствовали лучшей организации образовательного процесса. В качестве неизменных качеств, которые прошли через все века и остались важными для педагога остаётся любовь к детям и гуманистическая направленность его деятельности. Однако этого мало для формирования педагогического мастерства. Некоторые педагоги определяют педагогическое мастерство как комплекс определённых свойств личности, другие же склоняются к трактовке мастерства через деятельность, которую осуществляет педагог. Но и в первом случае и во втором важную роль в формировании педагогического мастерства играют такие факторы как направленность педагога, педагогические способности, профессиональные



знания и педагогическая техника. Эти элементы являются фундаментом для развития у учителя способности к педагогическому творчеству.

Возведение этого фундамента может осуществляться разными способами. Если профессиональные знания студенту получают на профильных дисциплинах учебного предмета, то педагогические способности и педагогическую технику им приходится развивать самостоятельно, если они осознают важность и необходимость этих структурных компонентов педагогического мастерства. При наличии специальной дисциплины студенты имеют возможность выходить на практику и на работу в школу уже с багажом необходимых знания, умений и опыта. Если же подобных занятий не было, на опыте собственной работе в образовательном учреждении учителя отрабатывают свои организаторские, коммуникативные навыки и педагогическую технику.

Благодаря схожим сторонам педагогической и театральной деятельности многое при подготовке будущих учителей можно почерпнуть из опыта театрально школы. Театр давно и успешно синтезировался со школой, что породило новое направление – театральную педагогику. Она имеет свои принципы, свои особенности, которые основываясь на драматическом искусстве позволяют повысить эмоциональную насыщенность учебного процесса. Кроме того, из-за схожей деятельности артиста и педагога многие специфические элементы, средства подготовки профессиональных артистов могут положительно сказываться на развитии педагогической техники, педагогических способностей, способствовать развитию творческой непосредственности и импровизации студентов педагогических вузов.

### ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

3.1. Исследование потребностей студентов педагогического вуза во включении элементов театральной педагогики в процесс их профессиональной подготовки

Профессия учителя предполагает высокую социальную ответственность, ведь учитель работает с детьми, личность которых непрерывно развивается, формируется мировоззрение, представление о мире. От учителя в немалой степени зависит будущее ребёнка – причём не только уровень его знаний, но и общие жизненные установки.

Студенты педагогических вузов могут быть не готовы к такой ответственности. Бывает, что только поступившие студенты считают, что весь процесс обучения в школе должен сводиться к передаче, трансляции знаний. Но благодаря профессиональному обучению их ориентируют на педагогическое творчество, на развивающее обучение и применение инноваций в образовательном процессе. Как прийти к педагогическому творчеству, если ты ещё не обладаешь достаточным уровнем педагогического мастерства? Если не умеешь работать с классом? Долго устанавливаешь контакт с учениками? Можно овладеть этими умениями в процессе педагогической деятельности, однако на это затрачивается большое количество времени, да и не все склонны к самообразованию (что для учителя практически губительно), либо не имеют достаточно развитых компетенций для саморазвития. Зачастую студенты педагогических вузов не выбирают путь преподавания, так как сталкиваются с проблемами, часть из которых связана со страхом выступлений перед аудиторией, неумение устанавливать контакт с людьми, невыразительная речь и другие.

С целью определения актуальности вопроса развития педагогического мастерства у студентов педагогических образовательных организаций нами был разработан и проведён опрос. Вопросы были составлены с позиции учёта основных характеристик педагогического мастерства (рассмотренного в предыдущих разделах) как деятельности, для совершенствования которой необходимы определённая компетентность. Данный опрос направлен на выявление готовности студентов в педагогической деятельности и определению наличия у них определённых навыков через рефлексию студентами своей деятельности и своего уровня развития педагогического мастерства и педагогической техники. Опрос являлся анонимным и проводится среди студентов физико-математического образования Педагогического института ВЛГУ. Всего было опрошено 30 студентов путем проведения анонимного анкетирования с помощью google-форм. Опрос был составлен и средствами интернет-связи был доведен до студентов.

Ниже представлены результаты проведения опроса с анализом.

1) Участвуете ли вы в общественных мероприятиях вашего учебного заведения?

- Да, часто (20 %)
- Да, нечасто (27 %)
- Редко (30 %)
- Не участвую (23 %)

2) Имеете ли вы опыт публичных выступлений?

- Да, часто выступаю (27 %)
- Да, выступаю по необходимости (53 %)
- Нет, стараюсь не выступать (20 %)

3) Комфортно ли себя чувствуете перед аудиторией?

- Да, комфортно (17 %)
- Нет, некомфортно (40 %)
- Зависит от аудитории (43 %)

4) Удастся ли тебе установить контакт с аудиторией? Завладеть ее вниманием?

- Это дается мне легко (17 %)
- Удастся, но не всегда (47 %)
- Трудно (23 %)
- Не удастся (13 %)

5) Оцените, насколько хорошо вы владеете своим голосом, дыханием, артикуляцией, интонацией?

- Очень хорошо (7 %)
- Хорошо (40 %)
- Средне (47 %)
- Плохо (7 %)
- не владею (0 %)

6) Чем вы владеете хуже всего?

- Всем владею одинаково хорошо (17 %)
- Голосом (громкость, скорость речи) (23 %)
- Дыханием (10 %)
- Артикуляцией (произношение звуков) (43 %)
- Интонацией (7 %)

7) Чувствуете ли вы физическую скованность при выступлениях?

- Да (43 %)
- Нет (23 %)
- Иногда (34 %)

8) Можете ли вы без слов (с помощью мимики и жестов) привлечь внимание людей? Показать свое отношение к тому или иному явлению?

- Да, могу (37 %)
- Не всегда (43 %)
- Не могу (20 %)

9) Можете ли по человеку понять его настроение, эмоциональное состояние?

- Да, довольно легко (23 %)
- Да, но не всегда (67 %)
- Нет, у меня не получается считывать настроение человека (10 %)

10) Обладаете ли вы организационными навыками?

• Да, я могу самостоятельно организовать небольшую группу людей для какого-либо вида деятельности (40 %)

- Да, но мне требуется помощь единомышленников (27 %)
- Думаю, да, но подобного опыта не было (13 %)
- Думаю, нет, так как подобного опыта не было (20 %)

11) Какие из предложенных тем вам было бы полезно и интересно изучить в процессе обучения? (возможно несколько вариантов ответа)

- Педагогический артистизм и режиссура урока (выбрали 57 %)
- Речевая культура и техника речи (дыхание, голос, интонация)

(выбрали 60 %)

• Саморегуляция педагога – физическая и эмоциональная (избавление от зажимов, физического и эмоционального напряжения) (выбрали 67 %)

• Развитие эмпатийного поведения педагога (чувствование других людей) (выбрали 23 %)

- Развитие коммуникативных навыков (выбрали 27 %)

12) Укажите ваш пол

- Женский (83 %)
- Мужской (17 %)

13) Укажите ваш возраст

- 16-18 (7 %)
- 19-21 (27 %)
- 22-24 (40 %)
- 25 и более (26 %)

14) Укажите направление вашей педагогической подготовки (ФМО 100 %)

15) Укажите курс обучения

- 1-2 курс (7 %)
- 3-4 курс (30 %)
- 5 курс (17 %)
- Магистрант (13 %)
- Выпускник (33 %)

По результатам опроса выявлены следующие проблемы:

- Более половины студентов довольно редко участвуют или вовсе не участвуют в общественных мероприятиях института. Из этого следует, что более половины студентов не смогут с помощью практики выступлений или организации мероприятий развить свой артистизм, организаторские и коммуникативные навыки. Следовательно, необходимы альтернативные способы развития педагогического мастерства.

- Четверть студентов имеют опыт публичных выступлений и часто выступают, остальная же часть выступает только при необходимости, в остальных случаях воздерживается, либо не имеет опыта публичных выступлений вовсе. Причины подобного поведения, возможно, кроются в негативном опыте выступлений, некомфортном состоянии при подобной деятельности и т.д.

- Почти половина студентов чувствует себя некомфортно при выступлениях вне зависимости от аудитории слушающих и не имеет достаточно навыков для установления контакта с аудиторией. Наверняка это может сказаться на выборе места работы в будущем, так как профессия учителя напрямую связана с публичным выступлением.

- По мнению большинства студентов, речью они владеют на хорошем и среднем уровне, хуже всего у них развита артикуляция и владение голосом в части громкости, скорости.

- Почти половина студентов всегда чувствует физическую скованность при публичных выступлениях, около трети испытывают эти сложности лишь иногда, и только четверть перед аудиторией чувствует себя раскованно и свободно. Физическая скованность влияет на качество выступлений, мешает сосредотачиваться, отвлекает от основной мысли.

- Сложности в управлении мимикой и пантомимикой наблюдается только у 20 процентов студентов, остальные же способны с помощью невербальных средств общения привлечь внимание, показать свои эмоции, пусть и не во всех ситуациях. В основном все студенты по внешним проявлениям могут понять настроение, эмоциональное состояние, то есть обладают достаточным уровнем эмпатии, наблюдательности, интуиции.

- Исходя из вышеуказанных проблем студентами были выбраны соответствующие приоритетные направления и темы, а именно студенты проявили интерес к таким темам, как физическая и эмоциональная саморегуляция педагога, речевая культура и техника речи, педагогический артистизм и режиссура урока. Развитие коммуникативных навыков и эмпатии по мнению студентов не являются проблемными темами, необходимыми для специального изучения.

Решение выявленных проблем возможно с помощью применения некоторых приёмов, методов, упражнений из театральной педагогики, которые способствуют развитию личностных качеств студентов. В настоящее время существует несколько форм организации деятельности студентов, которые могут содержать те или иные элементы театральной педагогики. Все они в разной степени оказывают влияние на формирование педагогического мастерства студентов.

В качестве практической площадки для усвоения основ театральной педагогики можно выделить различные студенческие мероприятия, которые организовываются самими студентами, включают в себя театрализацию и драматизацию и позволяют студентам получить опыт публичного выступления перед аудиторией. При участии в подобных мероприятиях у студентов на

практике формируются навыки грамотной, чистой речи, развивается артистизм, происходит работа с залом, студенты учатся чувствовать пространство и органично в нем находиться. У студентов, которые занимаются организацией подобных мероприятий, формируются режиссёрские и организаторские навыки, навыки работы в коллективе и управления им. При подкреплении данной практической деятельности теоретическими знаниями по технике и культуре речи, по саморегуляции и требованиям к публичным выступлениям можно повысить уровень развития педагогической техники, что несомненно окажет благоприятное воздействие на формирование педагогического мастерства студентов и на педагогическую деятельность в общем. Однако судя по проведённому опросу почти половину студентов данный вид деятельности не интересует.

Ещё одним вариантов включения театральной педагогики в деятельность студентов может быть формирование соответствующих студенческих научных кружков, руководители которых организуют занятия по формированию педагогического мастерства, используя различные техники и методики, в том числе из театральной педагогики. Благодаря подобным кружкам студенты смогут полно охватить весь курс основ педагогического мастерства и на практике отработать все необходимые виды деятельности.

В рамках учебной работы есть возможность включения основ педагогического мастерства и театральной педагогики в содержание некоторых дисциплин, таких как педагогика, психология, педагогическая риторика, учебная практика студентов и некоторые другие. Преподаватели могут самостоятельно выбирать разделы курса «Основ педагогического мастерства», которые они считают целесообразным ввести именно в содержание своей дисциплины. Так, для педагогической риторики будет близко направление работы по технике речи и публичным выступлениям, в курсе психологии можно уделить внимание физической и эмоциональной саморегуляции педагога и так далее.



Самому полному и глубокому изучению и освоению природы педагогического мастерства будет способствовать преподавание студентам соответствующей дисциплины. Только в системном и целостном преподавании можно охватить все темы, связанные с педагогической техникой, артистизмом, направленностью будущих учителей.

### 3.2. Проект рабочей программы дисциплины по выбору «Театр одного учителя», направленной на формирование педагогического мастерства средствами театральной педагогики

В педагогических вузах существуют различные рабочие программы по развитию педагогического мастерства, по применению театральной педагогики на уроках, по использованию театральной педагогики в подготовке учителя. В некоторых программах рассматривается развитие педагогической техники педагога, а в других – режиссура урока и его драматургия. Но, как правило, в существующих программах театральные аспекты деятельности учителя рассматриваются несистемно, неполно. Сближая театральную педагогику и деятельность учителя, учительский труд можно охарактеризовать с трёх сторон: учитель-драматург, учитель-режиссёр, учитель-артист. Проектируя и реализовывая замысел урока, педагог в своей художественной ипостаси выступает в роли драматурга как разработчик, «выдумщик» и сценарист урока, как организатор-«постановщик» в роли режиссёра и как преподаватель в роли артиста. Существующие программы зачастую рассматривают педагога только с одной из сторон: если делается акцент на учителя-артиста – развивается речь, навыки публичного выступления, артистизм и т.д., если рассматривают педагога-режиссёра – часто помещают в это понятие драматургию урока, и не уделяют достаточно внимания педагогической технике. В нашем проекте рабочей программе мы рассматриваем развитие педагогического мастерства с трёх сторон, которые соответствуют художественным ипостасям педагога.

Опишем более подробно то, как мы понимаем эти художественные роли, ипостаси педагога.

Педагог, который демонстрирует высокий уровень творческой деятельности, любой урок, описанный в методическом пособии другими авторами, старается наполнить собственным содержанием, продумать замысел урока, создать его сценарий. Он планирует предстоящее педагогическое

общение, продумывает возможные ответы детей и пути урока, зависящие от этого. Он обязательно определяет основную идею урока – к чему ведёт это занятие, возможно даже формулирует сверхзадачу – то, ради чего педагог осуществляет свою педагогическую деятельность, определяет основные события урока, продумывает его темпо-ритм, обязательно выстраивает композицию урока. Построение урока в этом случае схоже с построением драматического произведения. Композиция урока должны содержать экспозицию, которая настраивает учащихся на предстоящее занятие и на восприятие информации, завязка – постановка вопроса, определение проблемных ситуаций, после происходит развитие действия, которое приводит к кульминации – новому знанию, решению проблемы, далее имеет место развязка – рефлексия, подведение итогов занятия [15].

Таким образом, педагог-драматург реализует основную идею занятия, с каждым занятием идёт к сверхзадаче через отбор необходимого содержания занятия, постановку мелких задач, прогнозирование различных педагогических ситуаций и т.д.

Другая сторона учителя – режиссёрская. Режиссёр – это человек, который управляет действием (праздником, представлением, уроком). Режиссёру необходимо объединить в единое целое то, что создано на бумаге, реализовать сценарий на практике с живыми людьми. Педагогическая режиссура – это лёгкое, ненавязчивое управление педагогическим процессом, выстраивание его в нужном направлении, эта деятельность создаёт гармоничный, целостный, законченный педагогический процесс, обладающий художественным единством [15]. Такое управление близко как к науке, так и к искусству. Учителю-режиссёру рекомендуется иметь не только план учебного материала, но и план взаимодействия в форме описания (зарисовок) особенных мизансцен.

Мизансцена обозначает расположение, размещение на сцене актёров во время спектакля, которое создаёт особую образную картину, отражающую замысел режиссёра и отражающее отношения героев к событиям и друг к другу. Впервые данное понятие ввёл в использование К. С. Станиславский. Под

педагогической мизансценой Н. Е. Щуркова понимает расположение участников педагогического процесса, которое отражает отношения между участниками этого процесса, актуальные в данное время [51]. Традиционной в школе является мизансцена, при которой учитель находится у доски, а напротив него за рядами парт сидят ученики. Однако данная мизансцена может меняться путём реформации пространства, смещения центра мизансцены, установления разнообразных связей, отношений между участниками педагогического процесса. Мизансцена выполняет следующие функции: психологическую (позволяет организовать комфортные условия для самочувствие каждого ребёнка), наглядно-иллюстративную (отражение взаимоотношений между участниками и отношение участников к совместной деятельности), нравственно-ориентационную (направление внимания детей на других участников педагогического процесса).

Перед учителем-режиссёром стоит важная задача выстроить весь педагогический процесс на практике согласно первоначальному замыслу, организовать пространство, работу учащихся, проследить выстраиваемые отношения между участниками образовательного процесса, определить темп работы на каждом этапе, продумать плавные переходы между этапами занятия.

Если учителю-драматургу необходимо отбирать средства, которые способны раскрыть содержание образования, педагогу-режиссёру необходимо обеспечить широту контекста его восприятия, задача педагога-артиста так представить материал, содержание урока, чтобы он отозвался в детях, вызвал эмоциональный отклик, сформировалась заинтересованность. Артистизм педагога – воплощение эмоционально-образной составляющей образовательного процесса [5].

Для уточнения выдвигаемой позиции необходимо развести понятия актёр и артист. Понятие «актёр» (от лат. actor — исполнитель) связывается со значениями «лишённый естественности, деланный; тот, кто старается показать себя не таким, каков он есть; занимается притворством и рисованием». Понятие же «артист» (от лат. ars — искусство) означает обладание мастерством,

виртуозностью в выполнении действий. Таким образом, педагог должен быть именно артистом – человеком, который стремится к педагогическому творчеству.

Педагогический артистизм будет включать в себя способность к импровизации, живое поведение, наполненное естественной мимикой, жестами, управление своим поведением и эмоциями, коммуникация с учащимися, вызывающая у них эмоциональный отклик и т.д.

Исходя из всего вышесказанного *актуальность, цели и задачи* определяются следующим образом.

Современные образовательный процесс возлагает на учителя высокие профессиональные требования, что увеличивает потребность в формировании творческой индивидуальности, педагогического мастерства, реализации его творческих способностей и возможностей, развития индивидуального стиля работы. Профессионально важными становятся такие качества личности учителя, как способность выражать свои чувства и эмоции, чувствовать настроения других людей, использовать все доступные ему средства выразительности речи. Педагог должен обладать педагогической интуицией, логикой, артистизмом, так как в педагогическом процессе личность учителя играет важную роль. Другими словами, педагог должен обладать высоким уровнем педагогического мастерства, которое будет стремиться к педагогическому творчеству.

Для подготовки учителя к этому необходима особая педагогическая техника, развитие особых сторон педагогического мастерства, можно сказать, особая педагогическая технология, так как такие качества как способность к импровизации, эмпатия, техника и культура речи не усваиваются совместно с базовыми научными знаниями. В создании такой технологии во многом может помочь театральная педагогика, главные черты которой – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу человеческой выразительности.

Профессия учителя и педагога имеют между собой много общего: публичность, выступление перед публикой, воздействие на чувства, эмоции, память, мысли слушателя. Как и артисту учителю необходимо обладать определённым уровнем артистизма, словно режиссёр учитель должен понимать основы драматургии и применять их при построении занятий, мероприятий. Подобные умения и знания будут способствовать профессиональному развитию будущего учителя.

*Целью* курса является постижение теоретических и практических основ педагогического мастерства средствами театральной педагогики.

*Задачи курса:*

- Изучение истории театральной педагогики.
- Постигание её сложной структуры и функционирования в современном образовании.
- Изучение теории и практики театральной педагогики, основ драматургии и режиссуры.
- Получение теоретических знаний по определению сущности и структуры педагогического мастерства.
- Получение практических навыков организации педагогической деятельности, направленных на формирование педагогического мастерства.
- Выработка навыков развития артистической техники студентов педагогического вуза.

Содержание и структура курса определяется стратегической целью курса её задачами, что предполагает поэтапное освоение теоретических знаний, практических умений.

Учебная дисциплина имеет следующее *место в образовательной программе*: курс данной дисциплины рассчитан на студентов бакалавров педагогического вуза, в основном для факультетов естественно-научного направления, является курсом по выбору. Логически, содержательно и методически данный курс взаимосвязан с такими дисциплинами как

педагогическая риторика, педагогика, психология и прохождением производственных практик в образовательных организациях.

К началу изучения дисциплины студенты должны *владеть*:

- знаниями из области возрастной психологии, дидактики, теории воспитания, методики преподавания учебных предметов;
- умениями по проектированию собственных профессиональных действий, выбору методов и средств обучения;
- навыками (или) опытом деятельности по организации, планированию и осуществлению педагогического взаимодействия в разных ситуациях образовательного процесса.

К уровню освоения содержания дисциплины предъявляются определённые *требования*. В результате прохождения программного материала обучающийся:

- знает основные понятия и терминологию, профессиональные качества личности учителя, законы педагогики и сцены, драматургию урока, элементы театральной педагогики как компоненты педагогической техники;
- умеет управлять своим психофизическим аппаратом и творческим самочувствием, успешно организовать общение и взаимодействие с учениками, эффективно действовать в условиях публичных выступлений;
- владеет методикой определения и средствами достижения сверхзадачи взаимодействия с детьми, средствами артистической выразительности, приёмами воздействия на внимание аудитории.

Тематический план дисциплины, с разделением на разделы и с указанием академических часов выглядит следующим образом (Таблица 1):

Таблица 1

## Тематический план проекта программы «Театр одного учителя»

Наименование тем (разделов)	Количество астрономических часов по видам учебных занятий		
	Лекционные занятия	Семинарские занятия	Самостоятельная работа
Раздел 1. Теоретические основы педагогического мастерства и театральной педагогики. Взаимосвязь школьной и театральной педагогики.			
Тема 1.1 Основы педагогического мастерства: понятие, структура, пути развития.	1,5		
Тема 1.2 Театральная педагогика: понятие, содержание, основные концепции.	1,5		1,5
Тема 1.3 Возможности театральной педагогики в развитии педагогического мастерства педагога.	1,5		
Раздел 2. Педагогическое мастерство через призму театральной педагогики. <b>Учитель-драматург.</b>			
Тема 2.1 Основные понятия драматургии.	1,5	1,5	
Тема 2.2. Композиция драматического произведение и школьного урока.		1,5	
Раздел3. <b>Учитель-режиссер.</b>			
Тема 3.1 Организация пространства и отношений между участниками образовательного процесса. Педагогические мизансцены.	1,5	1,5	
Тема 3.2 Организаторская деятельность и коммуникация с детским коллективом.		3	
Раздел 4. <b>Учитель-артист.</b> Педагогическая техника (и ее роль в становлении педагогического мастерства) как структурная единица педагогического мастерства.			
Тема 4.1 Основы мимической и пантомимической выразительности		3	
Тема 4.2 Речь учителя как условие педагогического мастерства		1,5	1,5
Тема 4.3 Техника и культура речи педагога		4,5	
Тема 4.4 Психологическая и физическая		1,5	



саморегуляция педагога			
Тема 4.5 Педагогически целесообразное переживание. Перевоплощение		<b>3</b>	
Тема 4.6 Искусство публичных выступлений		<b>3</b>	

*Содержание тем и разделов:*

*Введение*

Требования, предъявляемые педагогу на современном этапе развития образования. Место и роль театральной педагогики в подготовке учителя. Цель и задачи курса, содержание, структура и формы занятий.

*Раздел 1. Теоретические основы педагогического мастерства и театральной педагогики. Взаимосвязь школьной и театральной педагогики.*

Тема 1.1 Основы педагогического мастерства: понятие, структура, пути развития.

Два подхода к определению понятия педагогического мастерства: через свойства личности, через деятельность. Структура педагогического мастерства: гуманистическая направленность, профессиональное знание, педагогические способности, педагогическая техника. Пути развития и реализация педагогического мастерства.

Тема 1.2 Театральная педагогика: понятие, содержание, основные концепции.

Понятие «театральная педагогика». Связь с другими учебными дисциплинами. Основные концепции театральной педагогики. Связь театральной и школьной педагогики (в том числе на примере практической деятельности отечественных педагогов).

Тема 1.3 Возможности театральной педагогики в развитии педагогического мастерства педагога.

Связь театральной и педагогической деятельности. А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили о значении актёрского мастерства педагога.

*Раздел 2. Педагогическое мастерство через призму театральной педагогики. Учитель-драматург.*

Тема 2.1 Основные понятия драматургии.

Тема, идея, сверхзадача, сквозное действие, режиссёрский ход, замысел, темпо-ритм, события на примере драматического произведения и школьного урока.

Тема 2.2. Композиция драматического произведения и школьного урока. Композиция драматического произведения. Пролог. Экспозиция. Развитие действия. Кульминация. Развязка. Финал. Эпилог. Применение композиции к построению школьного урока.

### *Раздел 3. Учитель-режиссёр.*

Тема 3.1 Организация пространства и отношений между участниками образовательного процесса. Педагогические мизансцены.

Понятие мизансцены в театральном искусстве. Функции, виды, слагаемые педагогической мизансцены. Выстраивание мизансцен в классно-урочном пространстве.

Тема 3.2 Организаторская деятельность и коммуникация с детским коллективом.

Основы организации детского коллектива. Коммуникация. Активное слушание. Эмпатия. Ролевые педагогические игры на развитие организаторских способностей. Тест «Активное восприятие». Упражнения «Контакт с группой», «Говорящий и слушатель», «Цепочка речи», «Перебивание» и др.

*Раздел 4. Учитель-артист. Педагогическая техника (и её роль в становлении педагогического мастерства) как структурная единица педагогического мастерства.*

### Тема 4.1 Основы мимической и пантомимической выразительности

К.С. Станиславский о внутренней и внешней технике актёрского мастерства. Роль невербального общения. Требования к мимике и пантомимике педагога. Упражнения на развитие умений педагога целесообразно выражать своё отношение с помощью невербальных средств общения: «Приветствие», «Передаём предметы», «Задуманное слово», «Окно», «Телетакт», «Зеркало», «Ситуация шум на уроке»; «Настроение, с которым педагог пришёл в класс», «Выражение индивидуальной реакции» и др.

#### Тема 4.2 Речь учителя как условие педагогического мастерства

Речь и коммуникативное поведение учителя. Формы и коммуникативные качества педагогической речи. Функции педагогической речи. Особенности речи учителя. Пути совершенствования речи будущего учителя

#### Тема 4.3 Техника и культура речи педагога

Техника речи и её значение в деятельности педагога. Понятие фонационного дыхания. Типы дыхания. Дикция и её значение в речи учителя. Работа над дикцией. Упражнения на развитие фонационного дыхания и голоса. Значение интонации в работе учителя. Интонирование. Упражнения: «Егорки», «Цветочный магазин», «Свеча», «Проколотый мяч», «Звукоподражание», «Вежливый поклон», «Словарный диктант», «Приветствие», «Пятачок», «Тренировка мышц языка», «Скороговорки»

#### Тема 4.4 Психологическая и физическая саморегуляция педагога

Понятие «психическая саморегуляция». Значение саморегуляции и психического настроя в профессиональной деятельности педагога. Рефлексия как процесс осознания психического состояния и присвоение познанного; осознание действительного восприятия и оценивания себя другими. Психологический барьер и мышечные зажимы как препятствие адекватному поведению субъекта и выполнению им социальных функций. Пути преодоления психологического барьера общения и мышечных зажимов. Механизм психической регуляции, значение релаксации и пути её достижения. Метод физических действий. Аутогенная тренировка. Место саморегуляции в процессе работы педагога с детьми. Упражнения: «Метод физических действий», «Дежурная буква», этюды на освобождение мышц, «Свободное движение» и др.

Тема 4.5. Педагогически целесообразное переживание. Перевоплощение.

Упражнения на педагогически целесообразное переживание, интуитивные перевоплощения. Предлагаемые обстоятельства и способы

действия в них. Педагогическая импровизация. Упражнения «Превращения», «Разные жанры», «Оправдание действий», «Эмоциональная память», «Отношение к данному как заданному», «Магическое “если бы”...» и др.

#### Тема 4.6 Искусство публичных выступлений.

Индивидуальные речевые типы и их характеристика. Диалог. Монолог. Классификация, виды ораторских речей. Композиционное построение речи. Анализ различных видов речи. Составление речи. Выполнение упражнений по ораторскому искусству.

Для подготовки к занятиям можно использовать следующую литературу:

1. Психолого-педагогический практикум: учебное пособие для студ. Высш. Учеб. заведений / [Л.С. Подымова, Л.И. Духова, Е.А. Ларина, О.А. Шиян]; под ред. В. А. Слостёнина. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 224 с.

2. Ершов, П. М., Ершова, А.П., Букатов, В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Московский психологосоциальный ин-т; Флинта, 1998. – 336 с.

3. Ильев, В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока: учебное пособие / В.А. Ильев. – М.: АО «Аспект Пресс», 1993. – 127 с.

4. Цукасова, Л.В., Волков, Л.А. Театральная педагогика: принципы, заповеди, советы / ред. Л.В. Цукасова; предисл. В.И. Михеева; вст. ст. А.С. Тимофеевой. – изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 192 с.

5. Кнебель, М.О. О действенном анализе пьесы и роли: учеб. пос. – М., 1982

6. Тюркин, Б.В. Методика школьного изучения драматического произведения в аспекте жанра: Дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – Самара: СамГПУ, 2005. – 223 с.

7. Гин, А.А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя. – М.: ВитаПресс, 1999. – 88 с.

8. Сомова, Л.А. Творческое моделирование уроков литературы: учебное пособие. – Тольятти: ТГУ, 2004. – С. 56.

9. Емельянова М. В. Основы педагогического мастерства: курс лекций/ М.В. Емельянова, И.В. Журлова, Т. Н. Савенко. – Мозырь: УО «МГПУ», 2005. – 150 с.

10. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие/ И. А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И. А. Зязюна. М., 1989.

11. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учебное пособие / С.Д. Якушева. – 3-е изд. – М.: Неолит, 2017. – 408 с. – (высшее образование. Бакалавриат).

Составленный проект рабочей программы по дисциплине «Развитие педагогического мастерства средствами театральной педагогики» может быть переработан в соответствии с возможностями и условиями реализации той или иной образовательной программы подготовки учителя. На основе него может быть составлен учебно-методический комплекс, нацеленный на развитие педагогического мастерства студентов. Данная программа решает проблему комплексного, не одностороннего развития учителя: учителя – драматурга, режиссёра, артиста. В основном программа нацелена на развитие такой структурной единицы педагогического мастерства, как педагогическая техника. Частично она охватывает проблему развития педагогических способностей (организаторских, речевых, перцептивных, коммуникативных).

#### Выводы по третьей главе

Опрос, проведённый среди студентов педагогического института по направлению «Педагогическое образование», профиль «Физико-математическое образование» показал необходимость включения в образовательную программу курсов, направленных на развитие педагогической техники, творчества студентов. Данный опрос выявил проблемы студентов,

связанные с публичными выступлениями, техникой речи и психофизическими зажимами. Воспитательная деятельность с организацией массовых мероприятий может лишь отчасти решить данную проблему, так как не все студенты привлекаются к подобным мероприятиям, и в даже в случае участия в них знания и умения приобретаются нецеленаправленно, эмпирически, «методом проб и ошибок».

В качестве методической разработки нами представлен проект рабочей программы по развитию педагогического мастерства средствами театральной педагогики. Путём анализа рабочих программ различных учебных заведений было выявлена проблема несистемного и неполного рассмотрения деятельности учителя с точки зрения синтеза театральной и педагогической деятельности. В данном проекте работа учителя рассматривается как совокупность учителя-драматурга, учителя-режиссёра и учителя-артиста. В связи с этим разработан тематический план, который включает в себя лекционные и практические занятия, которые бы развивали каждую из сторон деятельности будущего учителя. В содержании дисциплины более подробно описаны те понятия, которые необходимо изучить в рамках данного курса, упражнения, которые помогут овладеть определёнными навыками. Данный проект является основой для разработки рабочей программы по формированию педагогического мастерства студентов педагогического вуза средствами театральной педагогики.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На протяжении трёх столетий происходило развитие театральной деятельности и театра в России, что положило начало для возникновения школьного театра, а несколько позже и театральной педагогики. Отношение к театральной деятельности школьников в разные годы было довольно противоречивым. Наряду с одобрительными мыслями, утверждениями о пользе театра как для духовного, так и для творческого развития учащихся существовали мнения о пагубном влиянии театра на школьников. Но по мере развития школьного театра и театральной жизни России в целом нельзя было отрицать пользы, которую несёт в себе включение учащихся в театральную и драматическую жизнь. В 19-20 столетии все больше учёных-педагогов обращается к вопросам синтеза театральной и педагогической деятельности, и отмечает пользу такой совокупной работы не только в сфере влияния на развитие личности учеников, но и в сфере повышения уровня профессионального мастерства педагогов. Вопрос развития педагогического мастерства преподавателей существует на протяжении многих веков. В разное время учёные в понятие профессионального или педагогического мастерства вкладывали разное содержание, которое обуславливало сущность данного понятия. Даже в настоящее время нет единого подхода к определению педагогического мастерства. Правильнее определять его как высший уровень творческой деятельности учителя, однако многие отечественные педагоги описывали педагогическое мастерство как комплекс определённых свойств личности.

В настоящее время проблема формирования педагогического мастерства стоит достаточно остро. К педагогу предъявляются новые требования, которые направлены не только на профессиональные знания, но и на творчество, на креативность, на развитие.

В Педагогическом институте ВлГУ было проведено анкетирование студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Физико-математическое образование» (N = 30). В ходе проведения опроса были выявлены проблемы подготовки студентов педагогического вуза, которые впоследствии могут осложнить процесс выбора дальнейшего места работы, ведь если у студентов наблюдаются сложности с публичными выступлениями, с техникой речи, и другими элементами педагогической техники, возможно возникновение страхов перед работой учителем.

Основными проблемами, согласно данным анкетирования, оказались:

1. низкая активность большей части студентов в плане участия в публичных выступлениях;
2. дискомфортное состояние при публичных выступлениях основной части студентов, физическая и эмоциональная скованность, которую они не могут самостоятельно преодолеть;
3. средний уровень владения техникой речи, в основном проблемы с артикуляцией.

На основании ориентиров, выявленных в процессе опроса, а также на основании анализа существующих рабочих программ по сходной тематике был разработан проект рабочей программы «*Театр одного учителя*», реализация которой будет способствовать системному формированию профессионального мастерства будущих учителей с позиции театральной педагогики: учитель как драматург, режиссёр и артист. В соответствии с этим замыслом в системном виде представлены лекционные и практические занятия для формирования педагогического мастерства студентов.

Материалы данной работы могут быть использованы при разработке и реализации программ курсов по выбору, кружков, модулей курсов «Педагогика», «Психология» для студентов педагогических вузов.

Перспективы исследования в данном направлении связаны с развитием идеи драматургии и режиссуры урока в области различных предметных методик, в области воспитательной работы.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адрианова-Перетц, В. П. Новые материалы по истории русского школьного театра XVIII в. // Электронные публикации института русской литературы (Пушкинского Дома) РАН [Электронный ресурс]. URL : [http://lib2.pushkinskijdom.ru/Media/Default/PDF/TODRL/04\\_tom/Adrianova-Peretc\\_207/Adrianova-Peretc\\_207.pdf](http://lib2.pushkinskijdom.ru/Media/Default/PDF/TODRL/04_tom/Adrianova-Peretc_207/Adrianova-Peretc_207.pdf) (дата обращения 15.10.2018).
2. Азаров, Ю. П. Чувство, техника, мастерство / Ю.П. Азаров. – М.: Знание, 1982. – 32 с.
3. Алексеев, А. А. Воспоминания артиста императорских театров / А. А. Алексеева // Литмир [Электронный ресурс]. URL : <https://www.litmir.me/bd/?b=128205>. (дата обращения 27.10.2018).
4. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т. Т. 2 / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – 400 с.
5. Булатова, О. С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. С. Булатова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
6. Бунаков, Н. Ф. Моя жизнь // Научная педагогическая электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/bunakov\\_zapiski-bunakova\\_1909/go,306;fs,0/](http://elib.gnpbu.ru/text/bunakov_zapiski-bunakova_1909/go,306;fs,0/) (дата обращения 12.11.2018).
7. Висковатов, А. В. Кадетство. Воспоминания выпускников военных училищ XIX века / А. В. Висковатов, М. Я. Ольшевский, Н. С. Леской. – М. : Родина, 2018. – 480 с. ISBN 978-5-907024-37-3.
8. Вятское Духовное училище // Официальный сайт Вятского духовного училища [Электронный ресурс]. URL : <http://vdschool.ru/istoriya> (дата обращения 18.10.2018).

9. Гамезо, М. В. Атлас по психологии : информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека» / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 276 с. – ISBN 5-93134-126-9.

10. Гребенкин А. Театральная педагогика вчера и сегодня // Театр «111» им. П. М. Ершова [Электронный ресурс]. URL : <http://theater111.ru/science03.php> (дата обращения 20.02.2019).

11. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

12. Ершов, П. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 366 с. – ISBN 5-89502-010-0, 5-8939-051-7.

13. Ефремова, Н. Истоки драматургии С. Полоцкого и первая русская трагедия «О Навходоносоре царе, о теле злата и о трех отроцах, в печи не сожженных» / Н. Ефремова // Вопросы театра. – 2016. – № 1 – 2. – С. 179 – 200.

14. Ефремова, Н. Первый спектакль «школьного» театра славяно-греко-латинской академии // Н. Ефремова // Вопросы театра. – 2015. – № 1 – 2. – С. 189 – 211.

15. Задорина, О. С. Содержание и способы реализации идей педагогической режиссуры в образовании. Монография / О. С. Задорина. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2010. – 246 с.

16. Зязюн, И. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич; под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.

17. Занина, Л. В. Основы педагогического мастерства. Серия «Учебники, учебные пособия» / Л. В. Занина, В.П. Меньшикова. – Ростов н/Д: Феникс, 2003 – 288 с. – ISBN 5-222-03701-0.

18. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

19. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки : Теория образования / П.Ф. Каптерев. - 2-е изд., перераб. и расшир. — Пг. : Земля, 1915. – 434 с.
20. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967. – 183 с.
21. Макаренко, А. С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В. С. Хемелендик. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с. – ISBN 5-250-00137-8.
22. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 3 / Сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – 508 с.
23. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 4 / Сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
24. Макаренко, А. С. Проблемы школьного советского воспитания. Соч. : в 7 т Т. 5 / А. С. Макаренко. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 558 с.
25. Маркова, А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с. – ISBN 5-09-003639-X.
26. Машевская, С. М. История школьного театра : монография / С. М. Машевская. – Шуя : Издательство ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2012. – 155 с. ISBN 978-5-86229-275-6.
27. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. - 320 с.
28. Мусаев, Р. Репертуарная политика первого детского театра России // Богодицк – тульский Петергоф [Электронный ресурс]. URL : <http://www.bogoroditsk.ru/articles/index.php?t=1&art=163> (дата обращения 20.10.2018).
29. Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. Т 2 / ред. Каиров И. А., Петров Ф. Н. – М. : Сов. Энциклопедия, 1965. – 911 с.
30. Педагогическое наследие. Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталотци / Сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – с. 416. – ISBN 5-7155-0164-4.

31. Пирогов, Н. И. Быть и казаться // Библиотека по педагогике [Электронный ресурс]. URL : <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st017.shtml> (Дата обращения 28.10.2018).

32. Пискунов, А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. А. И. Пискунов. – 2-е изд. перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

33. Помелов, В. Б. Просветительская деятельность епископа Лаврентия (Горки) на Вятской земле / В. Б. Помелов, Л. Г. Сахарова, В. А. Сахаров // Эллис. – 2017. – № 19. – С. 127 – 131.

34. Психология личности учителя. Специфика и структура педагогических способностей. Психологические вопросы педагогического такта // indbooks [Электронный ресурс]. URL : <http://indbooks.in/mirror7.ru/?p=364921> (дата обращения 05.03.2019).

35. Рачинский, С. А. Сельская школа: сб. статей / С. А. Рачинский, сост. Л. Ю. Стрелкова. – М. : Педагогика, 1991. 176 с. – ISBN 5-7155-0399-X.

36. Русская драматургия XVIII века / Сост. Г. И. Моисеева. – М. : Современник, 1986. – 541 с.

37. Сац, Н. И. Новеллы моей жизни : в 2 т. Т. 1 / Н. И. Сац. – 2-е изд., испр., и доп. – М. : Искусство, 1984. – 648 с.

38. Скакун, В. А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие / В. А. Скакун. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008 – 208 с. – ISBN 978-5-91134-207-4.

39. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – 12-е изд. стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 608 с. – ISBN 978-5-4468-1450-3.

40. Сластенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.

41. Современные проблемы театрально-творческого развития детей : сборник научных трудов / Сост. : Е. К. Чухман, А. П. Ершова. – М. : АПН СССР, 1989. – 126 с.

42. Станиславский, К. С. Работа актера над собой. Часть I / К. С. Станиславский – М. : Искусство, 1954. – 424 с. – (Собрание сочинений : в 8 т. / К. С. Станиславский; Т. 2).

43. Станиславский, К. С. Работа актера над собой. Часть II / К. С. Станиславский – М. : Искусство, 1954. – 504 с. – (Собрание сочинений : в 8 т. / К. С. Станиславский; Т. 3).

44. Сухомлинский, В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Духовный мир школьника. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1979. – 687 с. – (Избранные произведения : в 5-ти т. / В. А. Сухомлинский; Т. 1).

45. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.

46. Театр при царе Алексее Михайловиче // Российский общеобразовательный портал [Электронный ресурс]. URL : <http://www.school.edu.ru/collections/collectionitem/11846> (дата обращения 13.09.2018).

47. Ушинский, К. Д. Педагогические статьи 1857-1861 гг. / К. Д. Ушинский. – М. : Издание академии педагогических наук, 1948. – 655 с. – (Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский; Т. 2).

48. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский. – М. : Издание академии педагогических наук, 1950. – 778 с. – (Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский; Т. 8).

49. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : Дрофа, 2005. – 560 с. – (Избранные труды : в 4 кн. / К. Д. Ушинский ; кн. 3). – ISBN 5-7107-8998-4, 5-7107-9559-3.

50. Харламов, И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И. Ф. Харламов // Педагогика. – М. : ООО «Педагогика», 1992. – № 7 – 8. – С. 41 – 46.

51. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

52. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития : учебное пособие/ С. Д. Якушева. – 3-е изд. – М. : Неолит, 2017. – 408 с. – ISBN 978-5-9906768-3-1.